

Serie Género y Desarrollo 1: **Experiencias de empoderamiento como estrategia de desarrollo para la igualdad**

**Marta Pajarín García, Ana Pérez Camporeale
y Begoña Leyra Fatou (eds.)**



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID

SERIE GÉNERO Y DESARROLLO 1:
EXPERIENCIAS DE EMPODERAMIENTO
COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO
PARA LA IGUALDAD

*Marta Pajarín García, Ana Pérez
Camporeale y Begoña Leyra Fatou (eds.)*

Universidad Complutense de Madrid
Centro Superior de Estudios de Gestión. Unidad de Género.
Finca Mas Ferré, Edif. B.
28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid)
ISBN: 978-84-09-01769-0

| | |
|--|----|
| LISTADO DE ACRÓNIMOS | 7 |
| ÍNDICE DE TABLAS | 9 |
| PRESENTACIÓN | |
| <i>Marta Pajarín García y Begoña Leyra Fatou</i> | 11 |
| PARTE I. SAN IGNACION DE MOXOS, BOLIVIA: | |
| EL CAMINO HACIA UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA | 15 |
| DIAGNÓSTICO DE LA POBLACIÓN DE SAN IGNACIO DE MOXOS: APROXIMACIONES A LA VIOLENCIA DE GÉNERO | |
| <i>Celia Pérez Martín</i> | 17 |
| APRENDIZAJES DESDE LA EXPERIENCIA: UNA PROPUESTA PARA LUCHAR CONTRA LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN SAN IGNACION DE MOXOS | |
| <i>Eliana Mirka Valdivieso Silva, Inés Masapaija Caballero y María Luisa Tejera Torroja</i> | 37 |
| PARTE II. EXPERIENCIAS DE EMPODERAMIENTO | |
| PROPUESTA PEDAGÓGICA DE GÉNERO Y PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA EL AVANCE DE PROCESOS COEDUCATIVOS DEMOCRATIZADORES Y PARITARIOS: LOS CASOS DE BOLIVIA Y GUATEMALA | |
| <i>María Jesús Vitón de Antonio</i> | 43 |
| APORTE DE LA MUJER AL DESARROLLO SOCIAL Y ECONÓMICO EN SAN IGNACIO DE MOXOS, BOLIVIA | |
| <i>Annabelle Elisa Saldías</i> | 53 |
| EL DERECHO DE VOZ(S): ESTRATEGIA PARA EL ACCESO A LA JUSTICIA DE MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL POR MOTIVO DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA | |
| <i>Javier David Ortiz Carreño, Nhora Lucía Álvarez Borrás y Alberto Anaya Ariza</i> | 61 |
| ETNOGRAFÍA CORAL DE UNA CÁRCEL DE MUJERES: SUJETOS, LUGARES Y MÉTODO | |
| <i>Eugenia Rodríguez Blanco</i> | 71 |
| VOZ Y PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE: HERRAMIENTAS DOCENTES PARA EL EMPODERAMIENTO | |
| <i>Ana Fernández de Vega de Miguel</i> | 81 |
| SOBRE LAS AUTORAS | 89 |

LISTADO DE ACRÓNIMOS

| | | | |
|-----------|--|-------|--|
| AECID | Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo | POA | Plan Operativo Anual |
| CCB | Centro Cultural y Biblioteca Pública <i>Vikarawa U' Vimutu</i> de San Ignacio de Moxos | SLIM | Servicio Legal Integral Municipal |
| CEDAW | Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer | UAGRM | Universidad Autónoma René Moreno de Santa Cruz |
| CEDLA | Centro de Estudios de Desarrollo Laboral y Agropecuario | UCM | Universidad Complutense de Madrid |
| CEFERE | Centro Femenino de Rehabilitación | UNFPA | United Nations Population Fund |
| CEPAL | Comisión Española para América Latina y el Caribe | | |
| CIDDEBENI | Centro de Investigación y Documentación para el Desarrollo del Beni | | |
| CIDEM | Centro de Innovación y Desarrollo Empresarial | | |
| CISAD | Centro de Investigación y Desarrollo Social | | |
| CSEG | Centro Superior de Estudios de Gestión | | |
| DIH | Derecho Internacional Humanitario | | |
| ELN | Ejército de Liberación Nacional | | |
| FAO | Food and Agriculture Organization | | |
| FARC | Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia | | |
| IDG | Índice de Desarrollo Relativo al Género | | |
| IDH | Índice de Desarrollo Humano | | |
| INE | Instituto Nacional de Estadística | | |
| IPG | Índice de Potenciación de Género | | |
| LGBTI | Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales | | |
| NEF | Nueva Economía Familiar | | |
| ODV | Organización Defensora de Víctimas | | |
| OIT | Organización Internacional del Trabajo | | |
| OMS | Organización Mundial de la Salud | | |
| ONU | Organización de las Naciones Unidas | | |
| PNUD | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo | | |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---------|--|
| Tabla 1 | Muestra de encuestas y entrevistas |
| Tabla 2 | Ocupación principal de los jefes/as de hogar |
| Tabla 3 | Casos atendidos en la Defensoría de la Niñez y Adolescencia-SLIM, 2015 (enero-julio) |
| Tabla 4 | Actividades realizadas en el hogar |
| Tabla 5 | Necesidades prácticas e intereses estratégicos de las mujeres |
| Tabla 6 | Factores de cambio y de resistencia |

PRESENTACIÓN

Marta Pajarín García

Investigadora de la Unidad de Género (CSEG-UCM)

Begoña Leyra Fatou

Directora de la Unidad de Género (CSEG-UCM)

Nos complace presentar la primera publicación de la *Serie Género y Desarrollo*, que constituye la materialización del quinto proyecto editorial del equipo que venimos trabajando conjuntamente desde hace años, con el objetivo de promover la formación, la investigación y la difusión del conocimiento en materia de género y desarrollo. La publicación es, no obstante, la primera presentada como Unidad de Género desde el nuevo centro al que nos adscribimos –el Centro Superior de Estudios de Gestión, CSEG- de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), que sentimos como un espacio privilegiado de trabajo cuya visión, equipo y proyección, nos inspira y enriquece.

Esta nueva publicación es también especial por el proyecto que la inspiró y por la diversidad de voces que han ido nutriendo las diferentes contribuciones que recoge y que articulan una mirada internacional desde diferentes contextos y experiencias. La idea de coordinar una nueva publicación surge a raíz de la puesta en marcha del proyecto “Convivencia Familiar en San Ignacio de Moxos (Bolivia): luchando por la igualdad de género”, financiado por la IX Convocatoria de Ayudas para proyectos de Cooperación al Desarrollo de la UCM. El proyecto, ejecutado durante 2015, se centraba en el fortalecimiento de la alianza entre la UCM y la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM) de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), con el objetivo común de apoyar la incipiente apuesta de una entidad local - el Centro Cultural y Biblioteca Pública *Vikarawa U' Vimutu*, CCB- de San Ignacio de Moxos, por luchar contra la violencia de género en esta comunidad rural e indígena de la Amazonía boliviana.

El proyecto supuso un reto para nuestro equipo por dos motivos principales: en primer lugar, porque desde la propia fase de identificación y diseño, nuestro objetivo fue asumir un rol de acompañamiento y garantizar una gestión plenamente participativa con las entidades socias; y en segundo lugar, porque nos proponíamos impulsar un proceso de empoderamiento, cambio cultural y de toma de conciencia, no solo de las mujeres ignacianas, sino también de toda la comunidad y en especial, de las autoridades públicas locales.

Los proyectos como instrumentos de planificación no siempre se ajustan a las características de estos procesos participativos que requieren de tiempo prolongado para desarrollar acciones realmente transformadoras. Conscientes de estas limitaciones, decidimos dedicar gran parte de los esfuerzos a la coordinación y el diálogo entre todas las instituciones involucradas, tanto en España como en Bolivia. El reto de coordinación en el diseño de las acciones para su ajuste a la realidad de todos los actores y actoras, su apropiación y sostenibilidad futura no fue fácil, pero finalmente el diálogo no solo fluyó, sino que además se fue enriqueciendo con todas las aportaciones de magníficos/as profesionales bolivianas y españolas que fueron el motor de este proyecto. Uno de los grandes valores de esta iniciativa y que resultó en un estímulo y una motivación, fue la generación de una red de personas de diferentes procedencias, trayectorias y visiones, pero unidas por el mismo objetivo de construir juntas un mismo proceso.

El desafío de generar una acción transformadora de empoderamiento y cambio social, lo abordamos a través de la puesta en marcha de un fase diagnóstica rigurosa, participativa y prolongada. El levantamiento de diagnósticos participativos de contexto desde el análisis de género, sobre la situación de derechos humanos, el análisis de causas de vulneración de derechos, de roles y capacidades o el análisis de participación, constituyen la brújula de las acciones de cooperación y la línea de base necesaria para realizar el seguimiento y la evaluación del proceso. El “Diagnóstico de convivencia familiar y de género” realizado de manera conjunta entre el equipo de la UCM, la UAGRM y el CCB, resultó la pieza clave de la intervención al constituir el espacio de aprendizaje conjunto entre las instituciones socias; también al describir las relaciones y factores de género característicos de San Ignacio, las actoras clave, así como la estrategia de entrada más adecuada para que el mensaje de la igualdad de género y el derecho a vivir una vida libre de violencia fuera entendido y asumido por la población ignaciana. Tal y como expresaba la científica Marie Curie, “en la vida no hay nada que temer, solo hay que comprender”... y desde el proyecto nos marcamos el objetivo de hacer pedagogía crítica y transformadora desde los criterios de calidad y aceptabilidad.

El diagnóstico marcó la hoja de ruta para las siguientes fases del proyecto centradas en el fortalecimiento de capacidades del CCB, en la incidencia política a las autoridades locales y en la sensibilización social a través de las escuelas o los medios de comunicación como la radio y la televisión. Felizmente, el 25 de noviembre –día internacional contra la

violencia hacia las mujeres- de ese año, la plaza principal de San Ignacio de Moxos se llenó de actos conmemorativos y reivindicativos. El logro de la igualdad y de la lucha contra la violencia de género ya era un tema público que poco a poco fue siendo asumido por las instituciones públicas e incorporado en la agenda política. Finalmente, el Gobierno Autónomo Municipal de San Ignacio de Moxos decidió destinar recursos a la puesta en marcha del Servicio Legal Integral Municipal destinado a la prevención y atención de la violencia de género, tal y como solicita la Ley Integral 348 de Bolivia para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia, una de las leyes más completas a nivel mundial sobre el tema. El reto de promover un proceso de empoderamiento que llevara a la generación de acciones transformadoras había comenzado a dar sus primeros frutos.

Cabe señalar que el empoderamiento es una de las dos estrategias (junto con el *mainstreaming* de género) internacionalmente reconocidas para el logro de la igualdad y que promueve una noción de la plena participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones, amplia y basada en la autonomía. El concepto de empoderamiento que tiene su origen en las organizaciones de mujeres del Sur y en el movimiento de educación popular en América Latina en los años 70, comienza a permear la agenda de desarrollo a partir de los años 80. Finalmente en la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing, 95) se consagra como una estrategia imprescindible para incorporar en una planificación de los procesos de desarrollo que tengan como objetivo la igualdad de género.

Los procesos de empoderamiento tienen que ver con promover condiciones para que las mujeres ejerzan mayor poder y control sobre sus propias vidas. Tiene que ver por tanto con el poder (relacional, complejo y cambiante), analizándolo y proponiendo concepciones del poder alternativas a una noción de poder de suma negativa, controlador y ejercido “sobre” otras personas. Las estrategias del empoderamiento de las mujeres, procuran avanzar en otras dimensiones del poder: i) ganar poder personal o “poder interior” que implica aumento de la autoestima y la confianza en la propia valía, en la capacidad de poder controlar su propia vida. Se trata de un proceso individual que tienen que ver con la toma de conciencia sobre la titularidad de derechos; ii) ganar poder colectivo o “poder con” mediante la construcción de redes y alianzas, la participación y la acción colectiva. El intercambio de experiencias y la reflexión colectiva permite una mejor comprensión de las estructuras que afectan a la vida cotidiana y motiva a actuar de manera colectiva, fortalece el sentido de competencia personal y mejora las

capacidades de negociación en las relaciones familiares. Y finalmente, iii) ganar “poder para” transformar, para definir la propia vida, para imaginar escenarios futuros y planificar los objetivos y posibilidades de cambio.

El proceso de empoderamiento que se generó en el marco del proyecto, entendimos que tenía un camino de doble vía y que requería la puesta en marcha de actividades de difusión en España. Es por ello que se llevó a cabo un Seminario Internacional en la UCM en la que participaron algunas de las protagonistas del proyecto. Otra vía de difusión fue la puesta en marcha de la publicación que les presentamos y que pretende sistematizar y narrar esta experiencia, a la vez que ponerla en diálogo con otras experiencias que tienen del empoderamiento su objetivo y eje vertebrador.

La perspectiva de género nos permite entender el conocimiento como una fuente de poder y la necesidad de potenciar las epistemologías y pedagogías feministas centradas en la investigación-acción-participativa, que nutran de contenidos transformadores y que tengan en cuenta lo vivencial, lo emocional, lo sensorial y lo corporal como fuente de conocimiento. Este es el objetivo de la presente publicación: contribuir a generar, difundir y potenciar los estudios de género y desarrollo desde los enfoques y las metodologías innovadoras que describen las contribuciones que la conforman.

La primera parte de la publicación se centra en describir las fases y lecciones aprendidas más relevantes del proyecto “Convivencia Familiar en San Ignacio de Moxos (Bolivia): luchando por la igualdad de género”. Así la contribución de Celia Pérez –*Diagnóstico de la población de San Ignacio de Moxos: aproximaciones a la violencia de género*- recoge el proceso de diseño, implementación e identificación de los principales hallazgos realizados en esta primera fase esencial del proyecto. La autora sintetiza en el artículo el marco teórico, normativo y metodológico del diagnóstico realizado de manera coordinada entre el equipo de la UCM, la UAGRM y el CCB, que como se indica en el artículo, constituyó ya un primer paso para la generación colectiva de conocimiento, la apropiación del proyecto por las y los actores locales y la creación de un marco de confianza, empoderamiento y colaboración entre todos los agentes implicados. El artículo incluye un apartado de conclusiones y recomendaciones para titulares de obligaciones (autoridades e instituciones competentes) y titulares de responsabilidades (organizaciones, escuelas, etc.) que nutrieron las actuaciones posteriores de sensibilización, formación e incidencia del proyecto. La contribución del equipo de dirección y

coordinación del CCB, Eliana Valdivieso, Inés Masapajja y María Luisa Tejera –*Aprendizajes desde la experiencia: una propuesta para luchar contra la desigualdad de género en San Ignacio de Moxos*- enfatiza la dimensión de aceptabilidad de cualquier intervención de cooperación, recogiendo el proceso de construcción colectiva del discurso más adecuado que contribuyera a la apropiación del principio de igualdad de género por la población de San Ignacio. El artículo describe las características del CCB, institución motora del proyecto, así como el desarrollo de la fase de sensibilización, destacando los principales hitos de aprendizaje y buenas prácticas (diálogo intercultural, alianza con los medios de comunicación, evaluación del proceso, entre otras), que han contribuido al logro de los objetivos que se marcaba el proyecto.

La segunda parte de la publicación incluye cinco artículos en los que se presentan experiencias de empoderamiento que, cada una desde su especificidad, describen elementos compartidos de procesos de cambio social vinculados a la toma de conciencia sobre la titularidad de derechos, de la experiencia concreta de su vulneración y de la capacidad de actuar como agente de cambio mediante la articulación colectiva de propuesta de transformación de las desigualdades. La contribución de M. Jesús Vitón –*Propuesta pedagógica de género y perspectiva intercultural para el avance de procesos coeducativos democratizadores y paritarios: los casos de Bolivia y Guatemala*- presenta las experiencias de acompañamiento al sector educativo en ambos países en el desarrollo de procesos de fortalecimiento comunitario desde la coeducación. El artículo traza los elementos más destacados de ambas experiencias, entre los que destaca la corresponsabilidad de los agentes educativos implicados en la generación de procesos pedagógicos críticos, orientados a la acción transformadora de las desigualdades de género, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal; así como el fortalecimiento del enfoque comunitario y colaborativo de las políticas educativas en ambos países.

La autora Elisa Saldías, además de haber sido parte activa del proyecto de lucha contra la violencia de género en San Ignacio de Moxos, especialmente en la realización del diagnóstico que se presenta en la primera parte de la publicación, firma el artículo *Aporte de la mujer al desarrollo social y económico en San Ignacio de Moxos, Bolivia*. El artículo recoge los principales hallazgos de una investigación reciente y visibiliza la contribución de las mujeres ignacianas al desarrollo de su comunidad desde la Nueva Economía Familiar, que reconoce las transacciones que se producen entre los hogares, el mercado y el Estado. El artículo describe

cómo afecta la carga desproporcionada del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado a las mujeres ignacianas, tanto desde la perspectiva intersubjetiva (conformación de sentido de vida, sueños y proyectos), como en su participación y toma de decisiones en el ámbito público.

La tercera experiencia se ubica en Colombia, en el contexto del trabajo de la Fundación Círculo de Estudios de acompañamiento psicosocial a mujeres víctimas del conflicto colombiano, en el marco del proceso de justicia transicional que se está impulsando en el país. La contribución que presenta el equipo conformado por Javier Ortiz, Nhora Álvarez y Alberto Anaya –*El derecho de voz(s): estrategia para el acceso a la justicia de las mujeres víctimas de violencia sexual por motivo del conflicto armado en Colombia*- describe la estrategia de empoderamiento que la Fundación ha diseñado para contribuir al acceso de las mujeres a la justicia. El artículo describe las bases teóricas y metodológicas de su estrategia a través de círculos de estudio, como espacios de empoderamiento individual y colectivo, en los que se articulan las demandas políticas y se impulsa el inicio de los procesos judiciales de reparación. Las conclusiones y lecciones aprendidas destacan la dimensión política que existen en el abordaje y canalización de las emociones.

El componente experiencial, emocional y vivencial de los procesos de empoderamiento es protagonista en la contribución de Eugenia Rodríguez Blanco, *Etnografía coral de una cárcel de mujeres: sujetos, lugares y métodos*. El artículo sistematiza la experiencia protagonizada por un grupo de mujeres privadas de libertad en Panamá, que hicieron de la investigación etnográfica una fuente de empoderamiento, y de transformación del imaginario social panameño en torno a este colectivo. La experiencia se inscribe en el programa universitario de rehabilitación y reinserción social destinado a las mujeres privadas de libertad en el Centro Femenino de Rehabilitación y explora la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje como motores de cambio colectivo y de rotura de estigmas y prejuicios sociales, que atentan contra la dignidad y la realización de derechos, especialmente de colectivos en situación de mayor vulnerabilidad.

Finalmente, Ana Fernández de Vega, aborda plenamente en su contribución –*Voz y participación en el aprendizaje: herramientas docentes para el empoderamiento*- el interrogante en torno a cómo conectar, en los espacios de capacitación técnica a profesionales del ámbito de la cooperación internacional, el propio proceso de empoderamiento con el trabajo de acompañamiento a

iniciativas de empoderamiento y cambio social hacia la igualdad. La autora ofrece una serie de herramientas conceptuales y estratégicas –la comunicación situada, el aprendizaje participativo, la horizontalidad o apertura y la noción de “incompletud”- que contribuyen a nutrir este camino de doble vía por los que transitan los procesos de empoderamiento.

Confiamos en que las experiencias descritas desde los diferentes países -Bolivia, Guatemala, Colombia y Panamá- así como el caso español que recoge la publicación, resulten de interés para las personas que se acercan a los

estudios de género y desarrollo tanto desde el ámbito de la investigación y la formación, como desde el ámbito profesional de la cooperación internacional o de la acción política en nuestro contexto más cercano. Espacios todos ellos que en nuestro trabajo tratamos de articular y de poner diálogo como vía para la generación de respuestas integrales y transformadoras que promuevan una convivencia basada en la justicia social y de género. Iniciamos con entusiasmo e ilusión este nuevo proyecto editorial desde la Unidad de Género del CSEG, donde continuaremos con nuestra labor, nuestra responsabilidad, nuestra inspiración y nuestra propia experiencia de empoderamiento.

PARTE I

SAN IGNACION DE MOXOS, BOLIVIA: EL CAMINO HACIA UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIAS

DIAGNÓSTICO DE LA POBLACIÓN DE SAN IGNACIO DE MOXOS: APROXIMACIONES A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Celia Pérez Martín

Unidad de Género (CSEG-UCM)

Servicio Legal Integral Municipal (SLIM). Gobierno Autónomo Municipal de San Ignacio de Moxos

Introducción

El presente artículo trata de conocer los principales factores que afectan a las relaciones de género y a la convivencia dentro de las familias en San Ignacio de Moxos, con objeto de contribuir a revelar datos acerca de las relaciones desiguales en el ejercicio y la aplicación del poder entre mujeres y hombres, así como de vislumbrar los avances y los desafíos para promover un desarrollo equitativo entre ambos. El estudio parte de considerar que la perspectiva de género es clave para comprender las dinámicas de la violencia, por lo que se intentarán poner de relieve aquellas formas que, aun no siendo tan explícitas, generan un impacto directo en la identificación de la violencia contra las mujeres y, en consecuencia, en su incidencia sobre estas además de adolescentes y niñas.

San Ignacio de Moxos presenta una elevada tasa de violencia familiar que responde a un problema de orden cultural y social que determina, bajo modelos patriarcales y adultocéntricos, un control sobre el conjunto de mujeres. En este marco, el diagnóstico analiza desde una perspectiva de género, los principales factores, hábitos y prácticas que dan lugar a desigualdades de género a través de las propias voces de mujeres, autoridades e instituciones locales con un papel relevante en la prevención, protección y atención de los casos de violencia. Asimismo, brinda elementos de análisis y define un conjunto de recomendaciones y propuestas para establecer líneas de intervención que contribuyan a guiar la fase formativa del proyecto y favorezcan, a futuro, la inclusión de la perspectiva de género entre los diferentes actores y actrices del municipio de San Ignacio de Moxos.

El presente artículo sistematiza un proceso de investigación realizado en el contexto de un proyecto de promoción de la

igualdad de género y prevención de la violencia, ejecutado por un equipo de profesionales y personas de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad Autónoma René Moreno de Santa Cruz (UAGRM) y el Centro Cultural y Biblioteca Pública *Vikarawa U' Vimutu* de San Ignacio de Moxos, en adelante CCB. Esta intervención se extendió por un año y configuró un significativo espacio de aprendizajes en torno a la posibilidad de visibilizar las dinámicas de violencia existentes. Por otra parte se convirtió en un espacio de encuentro con los diferentes agentes locales, el cual posibilitó la articulación de acciones de fortalecimiento de los vínculos para generar estrategias de lucha contra la violencia de género.

El proyecto “Convivencia Familiar en San Ignacio de Moxos (Bolivia): luchando por la igualdad de género” parte de un objetivo común centrado en el apoyo al desarrollo de las poblaciones en situaciones de mayor dificultad social¹. El proceso de investigación e intervención se llevó a cabo en el municipio de San Ignacio de Moxos, ubicado en el departamento del Beni en Bolivia de enero a diciembre de 2015. Tanto el diseño de metodología como la gestión de la propuesta de intervención tuvieron un componente altamente participativo anclado en un equipo de facilitadoras de ambas instituciones universitarias y del personal del CCB de esta localidad, como organismo local representativo.

El diagnóstico se diseñó y ejecutó en todas sus fases con una metodología participativa, cuya finalidad fue generar espacios para dar a conocer y comprender las causas socioculturales de la violencia hacia las mujeres en las familias de San Ignacio de Moxos con el fin de forjar estrategias de intervención sostenibles y efectivas que contribuyeran a lograr relaciones de igualdad de género en el marco de los Derechos Humanos. De este modo, el proyecto se configura como una experiencia de trabajo que hace énfasis en el enfoque de género permitiendo el protagonismo de las y los actores locales, lo que se expresa en la participación directa y masiva de los sectores sociales y habitantes del área urbana de San Ignacio, así como en la interacción con actores institucionales vinculados con las diferentes áreas de desarrollo estratégico del municipio. En este sentido, la participación estuvo compartida entre la institucionalidad pública y la propia comunidad, donde el liderazgo del proceso fue asumido progresivamente por las y los actores

¹ El proyecto se centra en el fortalecimiento de la alianza entre dos universidades, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de Santa Cruz de la Sierra (Facultad de Humanidades, Carrera de Sociología).

capacitados (personal del CCB) quienes llevaron a cabo la fase de sensibilización dirigida al resto de la población como una característica a destacar del proyecto.

En el marco teórico se presenta un resumen global de las características y realidad de la violencia, que incluye el análisis del fenómeno desde una perspectiva de Derechos Humanos y género, así como una aproximación al contexto boliviano y específico del municipio de San Ignacio de Moxos en cuanto a las brechas de género que aún persisten. En este sentido, este apartado se considera de relevancia puesto que conceptualiza la violencia contra las mujeres enfatizando en los principales instrumentos que el sistema internacional de Derechos Humanos ha adoptado ante esta problemática. Tras ello, la metodología para el estudio se centró tanto en un análisis cuantitativo como cualitativo de la información, a través de técnicas como la encuesta o la entrevista semiestructurada, a fin de conocer los modelos de convivencia familiar y las dinámicas de violencia existentes.

En cuanto a los resultados, el estudio muestra un análisis en torno a la situación y posición de mujeres ignacianas que permite visibilizar las principales brechas de género existentes y los factores inmersos anteriormente citados en el fenómeno de la violencia y, que en mayor medida, afectan a niñas, adolescentes y mujeres por su condición de género. Además, tras el discurso se analiza la percepción en cuanto al conocimiento de las leyes y los mecanismos de protección existentes para concluir con las propuestas recogidas de los grupos de mujeres. Este análisis comprende una aproximación a la percepción e imaginario colectivo que existe de la violencia, así como del papel que tienen ante este fenómeno las principales instituciones de atención, protección y sanción.

Tras el acercamiento al fenómeno y el análisis de la situación de la violencia en San Ignacio de Moxos se incluyen las conclusiones del estudio y una serie de recomendaciones a las principales autoridades y la sociedad civil, con el fin de desarrollar políticas públicas que respondan de manera articulada e integral a garantizar a las mujeres una vida libre de violencia y generar una cultura de reflexión sobre la problemática donde, todos los actores y actrices de la sociedad, asuman responsabilidades para su erradicación.

Marco teórico: la violencia contra las mujeres

El conjunto de violencias contra las mujeres se sustentan en una cultura patriarcal que determina relaciones de poder jerárquicas construidas históricamente entre mujeres y hombres y que legitiman y perpetúan la dominación y control de los hombres sobre la vida y cuerpos de las mujeres. Los cuerpos han sido y siguen siendo un lugar de apoyo y justificación de un sistema de diferencias que se expresa en la asignación diferencial de responsabilidades, derechos, beneficios y oportunidades en las actividades que realizan unas y otros (Bourdieu, 2000). El sistema sexo-género, definido como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986, p. 97), supone un régimen opresivo para las mujeres y donde, la diferencia sexual genital se traduce en un conjunto de desigualdades del que estas, se han visto mayormente desfavorecidas.

Así, la violencia constituye una manifestación de las relaciones desiguales de poder entre mujeres y hombres basada en la asignación diferenciada que la sociedad hace de los roles y estereotipos. En este ámbito ha sido el Derecho Internacional en el marco de los Derechos Humanos quien ha acuñado varias definiciones sobre la violencia contra las mujeres, estableciendo a esta y a cualquier forma de discriminación, como un desafío prioritario. La Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)², adoptada en 1979 identifica la necesidad de modificar los roles tradicionales de hombres y mujeres en la sociedad y la familia, otorgando responsabilidad a los Estados por la discriminación que estas sufren, tanto en la esfera pública como en la privada. Por su parte, en el Art. 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993) se entiende:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada (ONU, 1993, párr. 15).

² CEDAW: Sigla en inglés de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer, 1979. Ratificada por Bolivia mediante Ley N° 1100 de 1989 y su Protocolo Facultativo, también ratificado mediante Ley N° 2103 del año 2000.

En este sentido, el sistema internacional de Derechos Humanos ha adoptado instrumentos específicos para la protección de las mujeres, dada la magnitud de las violaciones de los mismos que sufren las mujeres a diario por razón de sexo. Tanto la CEDAW como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, Comisión Interamericana de Mujeres 1994) recogen que las mujeres tienen derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como privado dado que esta “es una forma de discriminación que impide gravemente el goce de derechos y libertades en pie de igualdad con el hombre”³. En el caso de Bolivia, la Ley N° 348 de 9 de marzo de 2013: Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia, en su Art. 6 define a la violencia como:

Cualquier acción u omisión, abierta o encubierta, que cause la muerte, sufrimiento o daño físico, sexual o psicológico a una mujer u otra persona, le genere perjuicio en su patrimonio, en su economía, en su fuente laboral o en otro ámbito cualquiera, por el solo hecho de ser mujer (art. 6).

La violencia contra las mujeres debe ser enmarcada y analizada en el contexto social e ideológico en el que se origina y desenvuelve, un contexto social de discriminación y subordinación que repercute en la violación de los Derechos Humanos dentro de un entorno social y cultural que legitima, justifica, minimiza e invisibiliza. En cuanto a sus causas, estas son estructurales y se sostienen en diversos elementos contruidos socialmente (AECID, 2012):

- Las relaciones de poder jerárquico entre mujeres y varones
- Discriminación económica, social, cultural y política de las mujeres
- Socialización de género diferenciada de las niñas y los niños
- Resolución violenta de los conflictos interpersonales
- Desiguales simbolizaciones y valoraciones del cuerpo y la sexualidad de mujeres y varones

Su elevada incidencia contra las mujeres y las consecuencias negativas que ocasiona en su salud física y psicológica

ponen de manifiesto el grave problema social y de salud que la sociedad enfrenta. En el caso de Bolivia la violencia se manifiesta en torno a rasgos claramente determinados, los que además condicionan las formas de encararla y su reproducción (Conexión Fondo Emancipación, 2012, pp.4-5):

- Las mujeres como sujetos de disciplinamiento social y del cuerpo, en tanto existe un control masculino de la sexualidad y de la capacidad reproductiva de la mujer.
- La reproducción de un sistema patriarcal, con dominio de clase y cultural, que asume un tratamiento subordinado, desvalorizado y discriminatorio de la víctima por ser mujer y, con mayor gravedad si es niña e indígena.
- Un sistema judicial que no ha logrado tener los alcances institucionales para procesar con justicia estos casos, por su corte patrimonialista y por las dificultades asociadas a la falta de coherencia y claridad normativa.
- Una cultura cotidiana de encubrimiento y de naturalización de la violencia, que fluye con fuerte contenido de prejuicios de género y étnico-culturales.
- La persistencia de formas antiguas y la emergencia de nuevas formas de ejercicio de la violencia.

Según señala Amnistía Internacional (2005), la violencia que se ejerce contra las mujeres por razón de género se manifiesta de diversas maneras, grados y tipos, aunque en la mayoría de los casos comprende una combinación de varios o todos ellos.

A. Violencia física

Comprende desde bofetadas, puñetazos, estrangulación y patadas hasta golpes con bastones, porras o látigos, uso del fuego o de ácidos para causar dolor y daños de larga duración e incluso el homicidio⁴.

B. Violencia psicológica

Las amenazas, los comentarios degradantes, el lenguaje sexista y el comportamiento humillante son componentes frecuentes de la conducta violenta hacia las mujeres que pueden tener consecuencias para

³ Recomendación general adoptada (N° 19) por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer.

⁴ En el caso del asesinato de mujeres por razones de género la figura jurídica es la de feminicidio

su bienestar psíquico o emocional. Toda violencia física o sexual repercute sobre el estado mental de la víctima.

C. Violencia sexual

Se considera como tal cualquier acto que implique la imposición o el mantenimiento de relaciones sexuales o la realización de actos durante la relación en contra de la voluntad de la mujer, ya sea mediante la fuerza física o bajo amenaza directa o indirecta ante el temor a represalias. Su repercusión incluye tanto daños físicos como psicológicos de gravedad variable.

D. Privaciones económicas o de otro tipo

Millones de mujeres en todo el mundo dependen de los varones, que les dan apoyo y estabilidad económica. Por lo tanto, los hombres pueden tener un impacto directo sobre el bienestar de la mujer, proporcionando o reteniendo los medios para la obtención de alimento, vestimenta y otras necesidades diarias.

Aunque la violencia tiene lugar en todas las sociedades, esta se ejerce mayormente sobre niñas, mujeres adolescentes y adultas por su condición relativa al género. Según estimaciones publicadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) indican que “alrededor de una de cada tres (35%) mujeres en el mundo han sufrido violencia física y/o sexual de pareja o violencia sexual por terceros en algún momento de su vida” (párr. 2) siendo esta una de las causas más importantes de lesiones y muerte para las mujeres en todas las culturas. En esta línea, la antropóloga y feminista mexicana Marcela Lagarde partiría de considerar la teoría del feminicidio de autoras como Diana Russell y Jill Radford (2006), que ubican los crímenes contra niñas y mujeres en el patriarcado y los enmarcan en el extremo de la dominación de género contra las mujeres, para otorgar una connotación política al concepto, al identificarlo como genocidio contra

las mujeres haciendo referencia a una estructura estatal y judicial que avala estos crímenes generando impunidad (Lagarde, 2008).

Metodologías, etapas y herramientas de investigación

Este artículo es una síntesis del diagnóstico realizado dentro del proyecto de convivencia familiar e igualdad de género durante los meses de abril a mayo de 2015 en el municipio de San Ignacio de Moxos. La investigación diagnóstica parte de considerar el Enfoque de Género y de Derechos Humanos como elementos clave para el análisis de las dinámicas de violencia que existen en el municipio de San Ignacio, ya que ambos permiten profundizar en las causas del incumplimiento de derechos y del irrespeto a uno de los principios claves de los Derechos Humanos, el de igualdad y no discriminación.

En relación al enfoque de género, uno de los objetivos claves debe ser el análisis del grado de cumplimiento y aplicación de los distintos instrumentos para la igualdad de género y el avance de las mujeres analizando, tal y como plantea este enfoque, el análisis de causalidad (identificación de derechos no realizados o violados), obligación (identifica titulares de derechos y de deberes) y capacidad (identifica brechas de capacidad de titulares de derechos y titulares de obligaciones). En el caso concreto de Bolivia⁵, además de considerar estos dos enfoques se hace necesaria la inclusión, de manera transversal, del Enfoque de Pueblos Indígenas e Interculturalidad⁶, lo que conlleva prestar especial atención a las particularidades culturales locales de las apuestas políticas y de los cambios en las prácticas cotidianas. Para adentrarnos en la complejidad de la violencia es necesario profundizar y analizar la existencia de un sistema de dominación basado en una cultura patriarcal que establece pautas de comportamiento tanto para varones como para mujeres, presentando especial atención a los roles y estereotipos existentes que generan prácticas de exclusión y discriminación.

Los tres niveles en los que se trabajó con el proyecto y en los que se estructuró la información diagnóstica fueron:

⁵ La conformación de Bolivia como Estado Plurinacional permitió “garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad y la protección e igual dignidad de las personas, las naciones, los pueblos y las comunidades, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe” (CPE, Art.9.2), reconociendo una diversidad de 35 grupos étnicos en el país. Recuperado de <http://www.harmonywithnatureun.org/content/documents/159Bolivia%20Constitucion.pdf>

⁶ El III Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012) amplía y profundiza el compromiso de la Cooperación Española con los pueblos y naciones indígenas reconociendo la necesidad de un enfoque específico derivado de una especial situación de vulnerabilidad producto de seculares procesos de discriminación e invisibilización cuyos principios básicos son, al igual que el Enfoque de Género, el de igualdad y no discriminación.

A. Nivel institucional

Este nivel se centrará en el análisis de la política de género existente en el municipio con especial atención a los programas específicos dirigidos a las mujeres. Para ello se hará énfasis en la pertinencia de los presupuestos y efectividad de los mismos. A su vez también se analizará la capacidad de las instituciones para establecer programas en materia de igualdad de género.

B. Nivel Personal de la Biblioteca y Centro Cultural San Ignacio de Moxos

En este nivel se ahondará en la reproducción de las dinámicas y manifestaciones de la violencia de género con el fin de generar herramientas conjuntas de prevención de la violencia, dado que el Centro Cultural-Biblioteca es considerado entidad responsable de posibles futuros proyectos en materia de igualdad y violencia de género. A su vez se analizará la transversalización del enfoque de género al interior de la institución a fin de generar en la totalidad de su personal conocimiento y conciencia crítica que permita la inclusión del enfoque de género como prioridad horizontal en el conjunto de sus planes, programas y proyectos.

C. Nivel poblacional

En este nivel la propuesta parte de la necesidad de examinar

minuciosamente las dinámicas de relación entre mujeres y hombres que permitan reconocer que ambos tienen necesidades, percepciones y realidades diferentes según su género/sexo, edad y visibilizar las relaciones de poder al interior de la comunidad (Aguilar, Briceño, Valenciano y Chacón, 1999). Se abordarán, siguiendo los pasos del análisis de género, las siguientes dimensiones: a) perfil de actividades, b) acceso y control de los recursos, c) necesidades prácticas e intereses estratégicos, d) participación y poder y e) factores influyentes.

El objetivo general del proyecto se formuló de la siguiente manera: “Conocer y comprender las causas socioculturales de la violencia hacia las mujeres en las familias de San Ignacio de Moxos con el fin de generar estrategias de intervención sostenibles y efectivas que contribuyan a lograr relaciones de igualdad de género en el marco de los Derechos Humanos”. En relación a los objetivos específicos propuestos, es necesario indicar que el proyecto pretende: a) conocer e identificar los principales factores, hábitos y prácticas socio culturales que dan lugar a desigualdades de género en San Ignacio de Moxos, b) indagar las posibles situaciones de violencia a las que hacen frente las mujeres, niñas y adolescentes en su entorno social y familiar y c) analizar los factores obstaculizadores y facilitadores que contribuyen al logro de la igualdad de género fortaleciendo la inclusión de la perspectiva de género entre los diferentes agentes del municipio de San Ignacio.

Tabla 1. Muestra de encuestas y entrevistas

| MUESTRA | INSTRUMENTO METODOLÓGICO | INFORMANTES | | |
|-------------------------------|------------------------------------|-------------|------------|------------|
| | | H | M | N° TOTAL |
| Hogares | Encuesta | 21 | 74 | 95 |
| Mujeres | Entrevista semiestructurada | 0 | 12 | 12 |
| Jóvenes y adolescentes | Talleres participativos | 111 | 114 | 225 |
| Niñas/os | Entrevistas combinadas con dibujos | 2 | 2 | 4 |
| Instituciones y/o autoridades | Entrevista semiestructurada | 4 | 8 | 12 |
| Organizaciones de mujeres | Entrevista grupal | 0 | 55 | 55 |
| | | 138 | 265 | 403 |

Fuente. Elaboración propia

El estudio, cuya finalidad era aproximarse a la realidad de las familias ignacianas, presta especial atención al conjunto de mujeres, niñas y adolescentes a fin de conocer los modelos de convivencia familiar y las dinámicas de violencia existentes que puedan repercutir directa o indirectamente en sus vidas. Para ello se identificaron categorías de análisis e indicadores sociodemográficos para diseñar los instrumentos de recolección de información primaria. Para el diseño muestral de las encuestas se ha decidido que este corresponda con el tipo aleatorio con especial atención a aquellos hogares ubicados en las zonas, de las 15 que tiene el municipio, que contaban con bibliotecas zonales dependientes del CCB. De las 100 encuestas dirigidas a jefes/as de hogar que en un principio se plantearon realizar se concluyeron un total de 95 (74 mujeres y 21 hombres), debido a que en cinco de las viviendas las mujeres a entrevistar no se encontraban por motivo de trabajo. Con esta herramienta se buscaba recabar información acerca de la percepción de la violencia, características socioeconómicas de los jefes/as de hogar así como la participación de las mujeres en las decisiones familiares. Además, se realizaron 12 entrevistas a autoridades y/o instituciones, 8 talleres dirigidos a 225 jóvenes y adolescentes (111 hombres y 114 mujeres) y un total de 4 entrevistas a población infantil (2 niñas y 2 niños) de entre 6 y 11 años, para lo cual se consideró utilizar entrevistas acompañadas de dibujos como técnica complementaria que permitiese generar un clima de calidez y distensión en el que este sector de la población se sintiera más cómoda y abierta a participar.

En este sentido, este diagnóstico muestra información relevante en materia de igualdad y violencia de género por parte de la población, el personal del Centro Cultural-Biblioteca San Ignacio de Moxos y diferentes instituciones y/o autoridades que han sido consideradas agentes clave en el municipio, utilizando para ello técnicas cualitativas de las Ciencias Sociales como: a) revisión de fuentes bibliográficas y/o documentales, b) consulta de fuentes estadísticas e indicadores sociales, c) encuestas a los hogares de San Ignacio y e) entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se aplicaron a informantes claves de diferentes áreas y sectores sociales con el fin de conocer y comprender la percepción

que tenían acerca de la violencia hacia las mujeres, para lo cual se entrevistó por una parte, a autoridades y exautoridades de instituciones como la Alcaldía Municipal, Policía, Salud y Educación. Por otra, se dialogó con lideresas de organizaciones de mujeres como las Trabajadoras del Hogar, Artesanas Lorenza Congo y el Club de Madres, integrantes del Cabildo Indígena, mujeres indígenas y mujeres (esposas) de ganaderos. Por último y, a fin de validar los datos con el conjunto de la población, se realizaron un total de 18 talleres de socialización de los resultados con una participación total de aproximadamente 450 personas. Se realizaron un total de 8 talleres dirigidos a jóvenes y adolescentes, 3 a organizaciones de mujeres, 5 a la comunidad residente en barrios a través de las bibliotecas zonales, 1 enfocado al personal de salud y educación y 1 destinado a las autoridades del Municipio de San Ignacio.

Breve descripción del contexto actual desde la perspectiva de género

1. Aproximación al contexto boliviano desde la perspectiva de género

Bolivia cuenta con una población total de 10.027.254 habitantes repartidos en 9 departamentos. Según datos del Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 2013 aunque se posiciona como país con desarrollo humano medio⁷ sigue presentando una de las distribuciones más desiguales de la región⁸ lo que le sitúa como uno de los 5 países más desiguales de América Latina y en el que las mujeres indígenas figuran como las principales víctimas de esta dinámica de exclusión. En relación al *Índice de Desarrollo Relativo al Género (IDG)* y el *Índice de Potenciación de Género (IPG)*⁹ entre 2002 y 2007 aunque se observa una clara evolución positiva respecto de los índices de medición de avances globales de las mujeres algunas autoras refieren que aún persisten importantes diferencias en el grado de participación socioeconómica femenina (Lamelas y Aguayo, 2010). Además, esta evolución positiva no se da de la misma manera en el periodo 2009 a 2013, lo que apunta a que el país aún mantiene desafíos en cuanto a la reducción de la brecha de género.

⁷ Se pueden consultar los datos completos y desglosados de Bolivia en: <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/BOL>

⁸ El Índice de Gini es un número entre cero y uno que mide el grado de desigualdad en la distribución del ingreso en una sociedad determinada. El índice tiene un valor de cero para una sociedad en la que cada miembro recibiera exactamente el mismo ingreso y un valor de uno si un miembro recibiera todo el ingreso y el resto no recibiera nada. El valor para Bolivia es de 0,6.

⁹ Mientras que el Índice de Desarrollo Relativo al Género (IDG) se centra en la ampliación de la capacidad, el IPG se refiere a la utilización de esa capacidad para aprovechar oportunidades en la vida (PNUD, 2002 citado en UNFPA, 2011, p.35).

Según apuntan los índices de desarrollo económico, social y cultural, las mujeres en Bolivia tienen pocas y menos oportunidades que los hombres de integrarse en la sociedad y generar un desarrollo pleno en todos sus sentidos. Aun así, la estabilidad macroeconómica, la reforma política y el nuevo escenario de rediseño institucional con la aprobación de más de 100 nuevas leyes puede ser un contexto propicio para incluir el principio de igualdad en varios ámbitos y hacer efectiva la integración de las cuestiones relativas a la igualdad de género a nivel interinstitucional (PNUD, 2010). En relación a la violencia, los actos se cometen mayormente en contra de las mujeres (adolescentes y niñas), estando encubiertos en estereotipos y conceptos erróneos, donde los mitos y las actitudes sociales son las barreras que evitan que las sociedades reconozcan el alcance y la magnitud de este problema y que, consecuentemente, se tomen medidas serias para su prevención. Además, concretamente en el país algunos grupos de mujeres como aquellas de origen indígena, afrodescendiente, de baja condición socioeconómica y zonas rurales son particularmente más vulnerables a la violencia y en donde “la feminización de la pobreza sigue siendo una realidad que se constituye en violencia económica y determina otras violencias contra las mujeres” (CIDEM, 2014, p.3).

En Bolivia la violencia contra las mujeres es generalizada, siendo el país latinoamericano con el nivel más alto de violencia física y el segundo, después de Haití, en violencia sexual (PNUD y ONU Mujeres, 2013), además de contar con una alta tasa de feminicidios que va en aumento. Por ello la necesidad de que el reconocimiento de la violencia contra las mujeres como un grave problema social, de Derechos Humanos y de salud pública conlleve la decidida intervención del Estado para afrontarla en todas sus dimensiones y manifestaciones y donde su eliminación es condición necesaria para forjar relaciones de igualdad de género y de pleno desarrollo.

2. Características del municipio de San Ignacio de Moxos

El municipio de San Ignacio de Moxos está ubicado en el departamento del Beni a 93 kilómetros de su capital, la

Santísima Trinidad. Limita al noroeste con la provincia de Yacuma, al suroeste con Ballivián, al sur con el departamento de Cochabamba, al sureste con Marbán y al noreste con Cercado. La región se corresponde con un clima húmedo subtropical, con temperaturas medias que oscilan entre los 24 y 27° C, dos ámbitos climáticos al año, -el periodo seco y lluvioso- y una humedad variable entre el 62 y 88 por ciento (CIDDEBENI, 2007). Actualmente el municipio cuenta con un total de 15 zonas que van incrementándose debido al asentamiento de nuevas familias en zonas periféricas y poco urbanizadas. La población urbana en San Ignacio de Moxos es de 10054 habitantes de los cuales el 49,93% son mujeres y el 50,7% hombres¹⁰, compuesta por una población joven donde más del 45% es menor de 18 años. El municipio cuenta con un total de 2125 hogares, donde la estructura de vivienda que predomina son casas, chozas y *pahuichis*¹¹, de los cuales el 36,51% tiene jefatura femenina y el 63,48% masculina. En relación a los grupos poblacionales, “el municipio de Moxos concentra la mayor cantidad de población indígena del departamento, existen cuatro pueblos indígenas que habitan el territorio municipal: el *mojeño* (trinitario, ignaciano), *chimán*, *zuracaré* y *movimas*” (CIDDEBENI, 2007, p.40), aunque en el área urbana conviven población mestiza e indígena. A pesar de que el grupo étnico mayoritario es el *mojeño-ignaciano*, el municipio ha experimentado un proceso de migración del occidente al oriente por lo que acoge a personas de origen *quechua* y/o *aymara* con una ocupación principal destinada al comercio.

En el caso del autoempleo (muchas veces informal)¹², este se deriva de las pocas oportunidades de trabajo existentes y se configura, como una alternativa elegida por las mujeres al ser un tipo de empleo más fácilmente compatible con el trabajo doméstico y de cuidado del hogar, pues mayormente se realiza al interior del mismo. De acuerdo a los resultados de la encuesta, la mayoría, tanto de los jefes como de las jefas de hogar, son trabajadores/as por cuenta propia. En cuanto a los empleados (asalariados) dos de cada diez jefes o jefas de familia son asalariados.

¹⁰ Censo de Población y Vivienda 2012 (INE, 2012).

¹¹ *Pahuichi* es como se denomina a un tipo de vivienda entre la cabaña rural y la arquitectura indígena. Este modelo arquitectónico, de fácil ejecución, es construido con materiales apenas elaborados. En San Ignacio de Moxos suelen construirse, como se ha citado anteriormente, con *tacuara* y hoja entrelazada de *motacú* y/o *jatata*.

⁹ En San Ignacio de Moxos los ingresos que perciben las mujeres provienen mayormente de la venta de horneados, comida y otras actividades que realizan por cuenta propia, como la confección artesanal de tejidos y bordados.

Tabla 2. Ocupación principal de los jefes/as de hogar

| Ocupación principal | Hombres | Mujeres |
|--|---------|---------|
| Ninguna | 0.0 | 37% |
| Agricultura/ganadería | 26% | 2% |
| Empleados/as públicos y servicios | 23% | 20% |
| Transporte | 12% | 0.0 |
| Trabajadores/as en servicios, comercio por cuenta propia | 39% | 26% |
| Artesanía | 0.0 | 15% |
| Total | 100.0 | 100% |

Fuente: Encuesta Familiar mayo 2015. UCM, UAGRM, CCB

Principales resultados de la investigación

1. Aproximación a la magnitud y las causas de la violencia

Las diferentes fuentes consultadas y valoraciones recogidas tanto de las autoridades e instituciones, como de mujeres y hogares ignacianos coinciden en que la violencia intrafamiliar

es un fenómeno que ocurre con elevada frecuencia en el municipio de San Ignacio. El discurso señala que son las mujeres, los niños y las niñas las principales personas contra las que se ejerce violencia, a pesar de que las principales instituciones no cuentan con estadísticas de los casos de violencia ni un registro único, integral e informatizado que permita dimensionar la magnitud del fenómeno.

Tabla 3. Casos atendidos en la Defensoría de la Niñez y Adolescencia-SLIM, 2015 (enero-julio)

| CASOS ATENDIDOS DE VIOLENCIA. Gestión 2015 | | | | |
|--|------------------------|------|--------|--|
| Nº de casos | Tipología de violencia | Sexo | Edad | Estado |
| 4 | FAMILIAR O DOMESTICA | M | Adulta | Derivación al hospital. No reportado al M. Público |
| 1 | SEXUAL | H | Niño | En etapa de investigación ante el M. Público. |
| 1 | SEXUAL | H | Niño | No reportado al M. Público |

Fuente. Elaboración propia a partir de información de la Defensoría de la Niñez y Adolescencia-SLIM

Existe conocimiento de la tipología de la violencia, refiriendo a que la física se caracteriza por golpes¹³ y la psicológica se manifiesta a través de amenazas y humillaciones que generan miedo indicando que, ambas violencias, mayormente son ejercidas por parte de los hombres hacia las mujeres. En cuanto a la violencia sexual el discurso refiere a la violación de niñas y adolescentes menores de 15 años dentro del entorno familiar donde los agresores son, mayormente padres, padrastros, tíos y/o padrinos.

(...) la violencia sexual es cuando se abusa, actualmente se ve en adolescentes cuando tienen padrastro, abusan de ella fuera de su consentimiento (E11)

Más que todo abusan de las mujeres y las niñas, de su misma hija o su sobrina...quieren abusar de ellas que son más pequeñas (E9)

En San Ignacio de Moxos la violencia sexual es un tema tabú, tanto al interior de los hogares como en el discurso público. Se suele referir a que este tipo de violencia es ejercida sobre las mujeres en el espacio público y, normalmente, por personas ajenas y/o desconocidas¹⁴, invisibilizando esta violencia cuando es la pareja quien la comete. Este tipo de violencia se minimiza y sirve de argumento, no solamente para coartar la libertad de movimiento de las mujeres¹⁵, sino para contribuir a perpetuar el estatus de poder de los hombres justificando, de esta manera, el control hacia las mujeres como una forma de protección y seguridad¹⁶.

La otra vez salí con mis compañeras de colegio y le dije a mi marido ¿"puedo salir"? y me dijo "sí, pero a dónde y con quién vas a ir...yo creo que hace eso porque se preocupa por mi (...)" (E7)

Les controlan las salidas, las amistades, a veces no quieren que se junte con su familia, no quieren que miren a otro hombre, que vayan a fiestas, peor si la mujer es joven (E1)

Discursos que corroboran los datos obtenidos a través de la encuesta familiar. En relación al control en las parejas, en mayor medida, los hombres jóvenes y adolescentes lo consideran un aspecto positivo, apoyándose en el argumento de que las mujeres son "débiles e indefensas" y, por tanto, han de ser protegidas. Por su parte, aunque estas se sitúan contrarias a este discurso de las actitudes se percibe que muestran cierta dependencia hacia la figura "protectora y de cuidado" que normalmente los hombres les ofrecen. No solamente existen fuertes estereotipos de género que repercuten en la manera en que se configuran las relaciones de noviazgo en la adolescencia, sino que además existe una alta e inadecuada interpretación de los mitos del amor romántico, lo que "se convierte en la causante de que se desarrollen creencias e imágenes idealizadas que en numerosas ocasiones dificulta el establecimiento de relaciones sanas y tolerancia a comportamientos abusivos" (Fundación Mujeres, 2011, p.3). En conclusión, aunque el discurso apunta que se identifican formas explícitas, tanto visibles como invisibles de la violencia (agresión física, *guasquear*, insultar, humillar, abusar) aún siguen sin visibilizarse formas más sutiles como la anulación o diversas formas de control sobre el cuerpo y la sexualidad¹⁷. En relación a las causas de la violencia, la mayor parte de las personas entrevistadas señala que son externas y coyunturales como la pobreza, el alcoholismo y consumo de otras sustancias, la infidelidad y/o los celos, por lo que no se identifica que en la violencia inciden factores estructurales de poder como "la discriminación de género, las normas sociales y los estereotipos de género que la perpetúan"(ONU Mujeres, 2012, párr. 1). Además, se tiende a culpabilizar en su discurso a las propias mujeres por ocasionar o soportar situaciones de violencia. Según información de las encuestas existe justificación de la violencia siendo que esta se ejerce por la vida pasada de la mujer (70,53%), por desobedecer al varón (66,32%), por no cumplir con las tareas del hogar (51,58%) y/o por no satisfacer los deseos del hombre (38,95%).

¹³ Para referirse a golpes en San Ignacio se utilizaría el término *guasca*.

¹⁴ En San Ignacio de Moxos la violación de varios hombres hacia una mujer se conoce como "el 28". Este número genera un ambiente de risa y humor negro cuando es escuchado en cualquier situación y/o contexto.

¹⁵ Un argumento recogido de varios jóvenes y adolescentes hombres en los talleres fue que "*las mujeres mejor que no salgan solas porque no faltan los perversos*".

¹⁶ Información recogida de los talleres realizados con jóvenes y adolescentes de 3º y 6º de secundaria.

¹⁷ En la encuesta realizada a los hogares, "negar a la mujer a utilizar métodos anticonceptivos" era una de las repuestas de la pregunta ¿qué entiende por violencia hacia la mujer en el hogar? que, en ninguno de los casos fue marcada.

(...) los maridos les dan guascas a sus mujeres por varias razones, por celos, porque no cumplieron sus funciones, porque se salieron sin permiso del marido, la mayoría es porque han llegado borrachos y las mujeres les arman la pelea (E12)

(...) yo creo que tienen la culpa de que se les pegue porque si una no hace nada su marido no le va a pegar (risas). Pero si una hace algo que al marido le molesta pues ahí si le va a pegar porque ella ha tenido la culpa. Hay veces que ellas se lo merecen o algo han hecho mal (...) tal vez le ha encontrado con alguien o el hombre es celoso... (E7)

En el caso de la violencia contra niñas y niños encontramos que esta se ejerce y justifica a través del castigo físico o de otro tipo (*guasquear* o *chicotear*, amenazar, obligarle a trabajar o quitarle algo que le gusta), considerando esta acción necesaria para corregir un mal comportamiento o una actuación indebida y, por tanto, no identificando este conjunto de prácticas como violencia¹⁸. Aun así, algunas personas refieren a que en ese aspecto se han experimentado avances al interior de las familias a partir de haber ido teniendo un mayor conocimiento de las leyes.

Cuando yo me crié en el campo con mis papás era a punta de chicotazos, palos, hasta con alambre...y ahora yo a mis hijos no les hago así...porque eso era más antes no conocían estas leyes que nos protegen y que protegen a los niños... (E8)

Por último, la violencia hacia las mujeres adolescentes suele ejercerse a partir de la sobreprotección por parte de sus padres o hermanos mayores, siendo que en aquellas adultas-mayores se da a través de formas explícitas invisibles como el desprecio y la desvalorización. A través del diagnóstico se analiza, desde una perspectiva de género, la asignación diferenciada de roles a mujeres y hombres y la incidencia de estos en las actividades que ambos realizan

2. Análisis de las relaciones de género

A. Perfil de las actividades

La información recogida apunta a que las mujeres no solo asumen casi en su totalidad el trabajo doméstico, de cuidados y atención del hogar sino que además plantean que son obligaciones que ellas deben cumplir.

Tabla 4. Actividades realizadas en el hogar

| Actividad | Esposo/concubino | Esposa/concubina | Total |
|--|------------------|------------------|-------|
| Limpia, lava, ordena y cocina | 8% | 92% | 100% |
| Cuida a los hijos/as menores | 12% | 88% | 100% |
| Atiende y cuida a personas enfermas y adultos/as mayores | 6% | 94% | 100% |

Fuente: Encuesta Familiar, mayo 2015. UCM, UAGRM, CCB

¹⁸ En las familias ignacianas es muy común escuchar la frase de “al pelau (niño/a) hay que darle guascas para que componga”, siendo pocas las personas que identifican estas prácticas como violencia.

Las entrevistadas consideran a la familia como grupo social primario, valorándola como un espacio que ofrece protección, apoyo y afecto. Si bien diariamente asumen en el hogar las tareas domésticas, los sábados y domingos asumen como nueras estas mismas funciones en calidad de ayuda a sus suegras.

(...) vamos donde mi suegra, saludamos y ya si ella está haciendo algo yo le ayudo. Por ejemplo, si está lavando ropa le ayudo, si está haciendo algo en la casa tengo que ayudarle...no voy a estar ahí mirando sin hacer nada (E7)

Los estereotipos y roles de género tienen un impacto directo en las actividades que realizan hombres y mujeres en la sociedad. De los talleres realizados con jóvenes y adolescentes se aprecia que la percepción que se tiene de ambos es diferenciada, siendo que a las mujeres se las vincula con valores de sencillez, sensibilidad, pasividad, sinceridad y respeto y a los hombres con aspectos relacionados con la fortaleza, la inteligencia, la valentía y el autoritarismo.

La ausencia de reconocimiento del trabajo reproductivo se debe principalmente a un sistema existente de organización social en base en las construcciones de género en el que, a través de la división sexual del trabajo, quedan diferenciadas la esfera privada-reproductiva para las mujeres y la público-productiva para los hombres. Además del trabajo doméstico y de cuidados las mujeres, por norma general, asumen el trabajo comunitario, contribuyendo al desarrollo cultural, espiritual u organizativo de la comunidad. Aunque estas actividades conllevan dedicación y, en ocasiones, desplazamiento, son utilizadas estratégicamente como espacios de intercambio con el resto de mujeres. Los hombres por su parte ocupan mayormente el espacio público a través del trabajo productivo por lo que suelen ser la fuente de ingreso familiar. Además, en muchas ocasiones son las propias mujeres o personas mayores -padres y/o madres- quienes perpetúan este sexismo enmarcando estas actitudes en costumbres propias de la cultura.

El rol de la mujer es ser mujer, ¿no? su labor de mujer y el hombre la labor de hombre...Cuando se dice el rol de la mujer es que cocine y le atienda al marido... (E14)

O sea los hermanos pueden lavar, barrer y acomodar su cuarto pero no es esa la costumbre cuando hay aunque sea una mujer en la casa para eso (...) Hasta que se buscan ellos otra mujer... (E7)

Según la información recogida, son ellas quienes se encargan, -al igual que el resto de mujeres-, de las labores de atención del hogar, la educación de sus hijos/as y el cuidado de personas enfermas. Esta situación contribuye por una parte a fortalecer la imagen de la mujer como “buena mujer” y “buena esposa” y por otra profundiza el rol de los hombres como “proveedores y protectores”, estigmatizando a aquellos que desarrollan actividades en el ámbito privado. Ello repercute en que se sigan reproduciendo relaciones verticales y violentas en las parejas.

Tiene vergüenza porque los amigos también lo molestan. Por ejemplo, cuando lo tuve aquí a mi niño él era quien lavaba los pañales...pasaban los amigos y lo molestaban...le decían “pocholo”¹⁹ y siempre esa es la vergüenza que tienen los hombres... (E6)

En el caso de Bolivia, a pesar de la progresiva incorporación de las mujeres al mercado laboral, estas no se han visto correspondidas con una redistribución del trabajo doméstico y de cuidados²⁰, que siguen recayendo directamente sobre las mujeres. Ahora bien, esta diferenciación en los roles se observa igualmente en los hijos e hijas según su condición de género. El discurso de las familias señala que ambos deben asumir diferentes modelos de comportamiento: en el caso de las niñas/mujeres debe primar la sencillez, el respeto y la educación, mientras que en el caso de los varones principalmente se enfatiza en el carácter extrovertido y alegre, la educación y el cuidado/control de las hermanas

¹⁹ Pocholo es un personaje de comedia de la televisión boliviana quien escenifica a un hombre amo de casa con mandil sometido por su mujer (a la que denomina su marida), quien representa el autoritarismo a través, en ocasiones, del uso de la violencia. Este término es utilizado en San Ignacio para referirse a aquel hombre que realiza las tareas en el hogar, considerando que es “un mandado o dominado por su mujer”.

²⁰ El estudio de percepción “Los Derechos de las mujeres: Avances y desafíos desde el punto de vista de las bolivianas (ONU Mujeres, 2012), señala que para lograr la igualdad se debe mejorar el derecho a tener un trabajo digno (49%), iguales ingresos (11%) y sufrir menos violencia el 25%; sin embargo muy poca importancia se le asigna a compartir iguales tareas en el hogar, que ocupa el último puesto con 2%. Recogido del Informe de la Sociedad Civil sobre el cumplimiento de la Plataforma y Plan de Acción de Beijing (Conexión, 2014, p. 9).

adolescentes y jóvenes. En cuanto a las obligaciones, aunque una mayoría señala que pertenecen a ambos, aún se visibilizan diferencias notables ya que las niñas asumen las obligaciones de la madre (trabajar en el hogar y cuidar a los hermanos menores) y los niños las del padre (trabajar fuera de casa y proteger a la familia en caso de ausencia del jefe/a de hogar).

B. Acceso y control de recursos

Según señala Alcalde (2006) “la asignación de roles a mujeres y hombres en una sociedad lleva consigo unos determinados niveles de acceso y control de recursos para el cumplimiento de dichos roles, según el valor que la sociedad les atribuye” (p.120). Ahora bien, del conjunto de información recogida se determina lo siguiente en base a los recursos:

- Económicos: a pesar de tener acceso las mujeres ven aún mermada su capacidad plena en decidir su uso. En relación a los ingresos aunque la mujer es quien administra el dinero no cuenta con un control pleno y en el caso de haber un “extra” este suelen destinarse a la satisfacción de necesidades de otros miembros del hogar al margen de lo que las mujeres puedan necesitar.
- Sociales (redes sociales de ayuda mutua, redes de parentesco, etc.): a pesar de tener acceso las mujeres siguen enfrentando graves dificultades en el control, dada su asignación como cuidadoras del ámbito familiar. Este hecho conlleva que en muchas ocasiones no dispongan de tiempo para desplazarse o seguir participando con continuidad en las redes sociales y/ o de parentesco y si participan suele ser en actividades que perpetúan su “rol como mujer”.

- Tiempo: las mujeres cuentan con escasos momentos al día para uso discrecional. Además tienen poca flexibilidad en relación a las horas en las que desempeñan las tareas domésticas (rigidez en preparar la comida a las 11, la cena a las 5...). Suelen hacer referencia al tiempo de “descanso”²¹ a aquellas franjas horarias donde no desempeñan tareas del hogar, entre las 2 y las 5 de la tarde.
- Movilidad: el conjunto de normas y costumbres existentes limita el grado de movimiento de las mujeres, donde el excesivo control de los hombres afecta directamente en que gocen de espacios fuera de la casa en solitario o con otras personas. Este control puede agravarse si estas actividades se realizan en horario nocturno o en horas que se consideren de atención de las labores del hogar.
- Información/Educación: también en este ámbito las mujeres enfrentan graves problemas dadas las funciones que le son asignadas en relación a su condición de género. A pesar de tener acceso, la atención y cuidado de los hijos e hijas menores les imposibilita lograr la permanencia en sus estudios²².
- Recursos internos: las mujeres presentan dificultades para expresar intereses y opiniones propias en privado y público, más aún en presencia de una figura masculina, donde tienden a buscar aprobación y consentimiento.

C. Necesidades prácticas e intereses estratégicos

Estas necesidades e intereses pueden ser diferentes en mujeres y hombres “derivados de las obligaciones, responsabilidades y actividades que les son asignadas en una sociedad y del desigual acceso y control de los recursos y beneficios” (Alcalde, 2006, p.123).

²¹ Las mujeres ignacianas refieren que siempre hay algo que hacer en la casa. Según se recoge del testimonio de una de las mujeres: “*Me levanto obviamente, me cepillo, hago el desayuno, despacho a mi niña al colegio, de allá me pongo a tejer, me pongo a lavar si hay pa lavar, pongo a planchar o a coser, porque siempre hay ropa descosida (...)* Llegan las 11 y tengo que cocinar y otra vez esperarlos y darlos de comer a los niños, y si no vienen les aparto...Y aquí viene gente y tengo que despacharlos y me pongo a atenderlos...siempre viene gente...”(E4).

²² En este sentido, algunas mujeres señalan que para poder hacer frente a las tareas de cuidado y su propia educación deben buscar aquellos momentos donde se encuentren “sin oficio”. En San Ignacio el Centro de Educación Alternativa que funciona en horario nocturno se configura como una alternativa para el conjunto de mujeres.

Tabla 5. Necesidades prácticas e intereses estratégicos de las mujeres

| NECESIDADES PRÁCTICAS | INTERESES ESTRATÉGICOS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tareas del hogar (barrer, limpiar, lavar, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor flexibilidad en la asignación de tareas y reducción de la carga doméstica |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alimentación de la familia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor papel en la toma de decisiones en relación a los derechos sexuales y reproductivos |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ La salud | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor participación política y liderazgo (necesidad de contar con profesionales mujeres al frente de las instituciones de atención a la violencia) |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención de las actividades comunales, visitas y preparación de festividades | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejora del empleo (en cuanto al acceso, la flexibilidad horaria, la estabilidad y las condiciones económicas) |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención y cuidado de los niños y niñas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor acceso a la educación (capacitaciones, talleres, convocatorias, etc.) |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención y cuidado de las personas mayores del hogar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de las leyes e instituciones que protegen a las mujeres de la violencia familiar |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades por cuenta propia para generar ingresos extra para el sostenimiento del hogar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor conocimiento de alternativas de salida a la violencia |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación de los hijos e hijas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación de la ley por parte de las instituciones responsables (sanción de los agresores y protección de las mujeres) |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de una red de transporte para atender posibles incidencias con los familiares | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Incremento de la cultura de denuncia |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eliminación de la discriminación por razón de género en las instituciones de atención a la violencia |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyo a la promoción de espacios existentes como las organizaciones de mujeres para la creación de redes de conocimiento e implicación de otros actores |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Terminar con la violencia de género |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilización en temas de igualdad dirigida a los hombres |

Fuente. Elaboración propia

D. Participación

La participación en la toma de decisiones en el ámbito privado atiende a las diferencias creadas por la asignación de roles de género. Aunque según la información recogida de las encuestas la toma de decisiones suele ser compartida, se percibe que el poder en el hogar está esencialmente masculinizado, dado que son estos quienes asumen la decisión última²³. Los datos señalan que si bien la toma de decisiones es aparentemente conjunta, las mujeres siguen asumiendo aquellas en relación al cuidado, mantenimiento del hogar y educación de los hijos/as, mientras que los hombres tienen un papel relevante en las actividades y negocios externos (créditos y préstamos) y en la toma de decisiones en cuanto a las visitas al hogar de otras personas ajenas a la familia. Todos estos aspectos deberán contemplarse en el proyecto puesto que “el acceso desigual y el control restringido respecto de los recursos y beneficios de una acción de desarrollo limita la capacidad de las mujeres para participar y beneficiarse de las mismas” (Alcalde, 2006, pp. 120-121). En cuanto a la participación de las mujeres se señala que, aunque existen organizaciones de mujeres, aun se denota en estas una falta de liderazgo tanto en el ámbito social como político:

- La participación de las mujeres se ejerce mayormente a través de las organizaciones de mujeres cuyas funciones aún se vinculan a áreas que tradicionalmente están relacionadas con los roles reproductivos como es la preparación de alimentos y/o el cuidado de personas mayores, entre otros²⁴.
- Las mujeres aún siguen sin ocupar puestos de dirección y/o decisión en instituciones municipales, derivado principalmente de la asignación social de las tareas domésticas y/o la falta de Servicios Públicos y recursos sociales.
- Se prevé que la participación de las organizaciones de mujeres sea en términos de beneficiarias, en tanto la acción de desarrollo contribuye a satisfacer algunas de las necesidades básicas o prácticas de las mujeres (y hombres) a corto plazo e intereses estratégicos a

medio-largo plazo, si bien se ha de tener en cuenta los horarios por la carga doméstica que asumen.

- En instituciones públicas las mujeres suelen situarse por debajo en la escala jerárquica profesional, bien asumiendo funciones administrativas, de comedor o limpieza.
- Las mujeres indígenas adultas-mayores participan en el Cabildo Indígenal²⁵, principalmente desempeñando funciones de acompañamiento a los esposos, participación en la Semana Santa y organización de las festividades litúrgicas”.

Por otro lado, en relación a las y los jóvenes:

- Participan principalmente en las capillas de las zonas, la parroquia o las unidades educativas. Una gran parte señala la importancia para el desarrollo y aprendizaje personal que implica la participación en grupos sociales y juveniles. Los espacios de participación suelen ser de carácter deportivo y/o religioso, por lo que son inexistentes o casi inusuales aquellos enfocados al liderazgo, empoderamiento y/o promoción de los Derechos Humanos.

E. Factores de influencia

Según señala Alcalde (2006), los factores de influencia en las relaciones de género son “aquellas variables que más directamente afectan al conjunto de derechos, obligaciones, oportunidades, actividades y posición de las mujeres y hombres en una sociedad determinada y pueden, por tanto, influir en sobre las intervenciones de desarrollo” (p. 126). Estos factores pueden ser jurídico-políticos, socioeconómicos, socioculturales y religiosos y/o medioambientales entre otros. A continuación, tras el estudio realizado, se señalan aquellos que en el caso concreto de San Ignacio pueden promover o contribuir a la igualdad entre mujeres y hombres (factores de cambio) o, por el contrario, frenar los efectos que la acción de desarrollo puede tener a favor del avance de la igualdad de género (factores de resistencia).

²³ Este hecho ha podido afirmarse tras la actitud de gran parte de las mujeres quienes, al preguntarles por la toma de decisiones, han bajado el tono de voz o mirado disimuladamente por el hogar, bien para evitar que el hombre escuche su opinión o para buscar su aprobación.

²⁴ Estos aportes que no son reconocidos son necesarios para el desarrollo, por lo que deberían contemplarse como “la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida y de la salud, la necesidad más básica y diaria que permite la sostenibilidad de la vida” (Pérez Orozco, 2006, p. 10).

²⁵ Organización indígena conformada por todas las personas adultas-mayores de la comunidad.

Tabla 6. Factores de cambio y de resistencia

| | FACTORES DE CAMBIO | OBJETIVO | FACTORES DE RESISTENCIA |
|-----------|---|--|--|
| Comunidad | Defensa de intereses estratégicos de género por parte de las organizaciones de mujeres. | Mejora de la convivencia familiar y logro de la igualdad de género | Las mujeres realizan una interpretación de las tradiciones y costumbres que determina roles diferenciados, generando una permanente dependencia, naturalización y justificación de la violencia. |
| | Defensa de la igualdad de género por parte de instituciones locales como el Centro Cultural-Biblioteca Pública. | | Falta de posicionamiento a nivel social de la violencia de género como tema de salud pública. |
| Mercado | Conocimiento tras la capacitación de los derechos por parte de las mujeres | | Bajos niveles formativos de las mujeres y alta tasa de analfabetismo en las mujeres adultas-mayores. |
| | Existen oportunidades de emprendimiento y de trabajos por cuenta propia | | Discurso religioso y familista. |
| Estado | El rechazo jurídico y social existente en el país contra la violencia hacia las mujeres | | Falta de oportunidades de acceso al mercado laboral para las mujeres. |
| | Existencia una normativa favorable a los Derechos Humanos de las mujeres | | Falta de “voluntad política” para la integración como prioridad de los principios de Igualdad de Género. |
| | Las mujeres se sitúan como nuevas actoras en los espacios de decisión y representación política | Falta de provisión de servicios sociales (guarderías, comedores, etc.) | |
| | | Falta de respuestas jurídicas y políticas sociales locales para erradicar la violencia | |
| | | Falta de apoyo y de recursos económicos de las autoridades en el Plan Operativo Anual (POA) destinados al fortalecimiento de las organizaciones de mujeres | |

Fuente. Elaboración propia a través de información recogida del diagnóstico

3. Conocimiento de las leyes y propuestas de las mujeres

En San Ignacio, si bien se conoce que existen leyes o normas que protegen a las mujeres de la violencia, aún se vislumbra que existe un desconocimiento casi por completo de su contenido. Además, las encuestas apuntan a que aún es elevado el porcentaje de mujeres que desconocen no solamente la normativa (un 27,37% frente a un 7,37% de hombres) sino el conjunto de medidas de protección y atención existentes. Además, San Ignacio aún no cuenta con una amplia oferta de recursos que permitan brindar una atención y protección eficaz, son pocos los/as profesionales con formación en materia de violencia y Derechos Humanos y todavía en las principales instituciones, existe una falta de credibilidad de los testimonios de las mujeres que denuncian.

A cada rato cambian personal pues no está nada concreto ni firme. No hay coordinación con la policía ni tienen personas capacitadas (...) Las instituciones funcionan aquí en San Ignacio pero a su conveniencia... (E11)

Además, existe una falta de cultura de denuncia bien por miedo a los maridos o por falta de actuación de las principales instituciones responsables. En relación a las estrategias de salida a la violencia utilizadas por las mujeres la mayoría de las entrevistadas hacen alusión a la huida, lo que implica mayormente un cambio de residencia.

Y cuando lo encierran a lo mucho lo tienen 8 horas y son las mujeres, he escuchado por propia boca de los policías ahí adentro que son las mujeres que van y le ruegan que lo suelten al marido, y a veces los maridos salen más bravos todavía y otra vez chuqui, chuqui, chuqui... meta golpe... (E19)

Se suelen callar y ocultar...por vergüenza, miedo a su marido qué se yo. Aunque a mí una mujer que era golpeada venía siempre a la casa y me contaba... hasta que lo dejó a su marido y se fue de San Ignacio... (E8)

El hecho de no denunciar puede estar sujeto bien a la dependencia económica y afectiva que las mujeres generan con sus parejas/esposos o al modelo familiar existente, donde el padre es pilar fundamental como proveedor, en términos de sustento económico, de la mujer, hijas e hijos. Por otra parte, también se señala que una gran parte de mujeres ignacianas soportan situaciones de violencia

continuadas bajo la creencia de que hijas e hijos necesitan de la figura de un padre, lo que conlleva una persistencia de las relaciones de poder y violencia al interior de los hogares.

Del discurso de las mujeres se recoge que demandan una mayor capacitación en términos de violencia que les permita un mayor conocimiento de sus derechos para contar con mayores herramientas de salida a la violencia. Además, aunque aún son minoritarias, ya algunas mujeres enfatizan en la importancia de acudir a denunciar una vez se identifique la primera situación de violencia.

Más capacitación porque es raro que haya aquí. Si uno participa en participaciones es como si crease más coraje en las mujeres y dejase de tener miedo. Sería bueno a la pareja para que la charla sea para ambos (...) También trabajar con las mujeres ya que en las instituciones más hay puros hombres que apoyan menos a las mujeres (E6)

Hacen referencia a la necesidad de acceso y permanencia en el mercado laboral que les permita ingresos y una mayor autonomía y control sobre sus vidas. En este sentido mencionan que “las mujeres deben trabajar para no depender del marido”, dado que las situaciones de dominación y sumisión es una de las principales causas de violencia. Por ello reiteran, no solo la necesidad de cumplimiento de las leyes por parte de las autoridades en consonancia a lo que la normativa establece, sino a la existencia de una sanción a los agresores. Además, varias mujeres señalan la importancia de trabajar directamente con los hombres a través de actividades de sensibilización, señalando que para incidir en las desigualdades de género y pensar en estrategias que contribuyan a la construcción de modelos más igualitarios, no solamente es necesario trabajar en la línea de empoderamiento de las mujeres sino también en el cuestionamiento con los hombres del modelo hegemónico de masculinidad.

Conclusiones

La violencia de género supone una violación de los Derechos Humanos y se manifiesta de diversas maneras, grados y tipos, entre los que se encuentra la violencia familiar, la cual afecta directamente a la convivencia entre los miembros:

- La violencia contra las mujeres responde a la existencia de un sistema patriarcal, adultocéntrico y androcéntrico que se traduce en actitudes machistas y relaciones de poder basadas en la desigualdad. En

el caso concreto de Bolivia se acrecienta debido a la impunidad y la retardación de la justicia, lo que incide en que persistan diferentes manifestaciones de la violencia.

- El discurso apunta a que la violencia se ejerce mayormente contra niñas, mujeres adolescentes y adultas, por lo que existe una estrecha relación con el género.
- En el municipio de San Ignacio de Moxos la violencia contra las mujeres es considerada por la población adulta (hombres y mujeres) como un hecho aislado o privado, bajo el argumento de que ésta se debe a causas externas como la pobreza y el alcoholismo.
- La violencia contra las mujeres responde a la existencia de un sistema patriarcal, adultocéntrico y androcéntrico, siendo que esta “se aprende y practica” a partir de un sistema de valores fundamentalmente patriarcales.

Aunque Bolivia se sitúa como el país de América Latina con el nivel más alto de violencia física, la falta de un registro único no permite reflejar la magnitud de la problemática. En el caso concreto de San Ignacio no existe una base de datos desagregada por sexo que atienda criterios como la edad y/o la tipología sufrida de violencia.

- La violencia es un hecho frecuente dentro de las familias. Existe violencia física y psicológica hacia las mujeres, en la que los agresores son mayormente hombres (esposos, concubinos, parejas).
- La violencia sexual en las parejas es una práctica que, al no haberse establecido políticas educativas adecuadas, permanece dentro del ámbito de lo privado y como parte del relacionamiento habitual de las parejas.
- A pesar de los avances legislativos aún se percibe una falta de políticas públicas, con énfasis en las áreas rurales, que amparen al conjunto de mujeres.
- Si bien las autoridades competentes tienen conocimiento de la normativa nacional vigente, aún en San Ignacio existen dificultades para su

aplicación efectiva, bien por falta de voluntad política, presupuesto y recursos insuficientes y/o falta de personal cualificado y con formación específica en materia de Derechos Humanos e igualdad de género.

- Se denota una falta de conocimiento de los principales acuerdos internacionales así como de las leyes nacionales que protegen a las mujeres de la violencia, lo que incide directamente en un desconocimiento del conjunto de sus derechos.

Principales recomendaciones

- En el abordaje de la violencia contra las mujeres es necesario contar con un conjunto de actuaciones eficaces y coordinadas que incidan, no solamente en la sanción de los agresores, sino en su prevención y atención para la plena restitución del daño, protección y garantía del conjunto de sus Derechos Humanos.
- Es preciso impulsar políticas públicas orientadas a visibilizar la violencia como un hecho de orden público porque esta atenta al bienestar y derechos de las mujeres en los diferentes espacios institucionales y de interrelación social: (organizaciones gremiales, vecinales, estudiantiles).
- Para contribuir a la erradicación de la violencia de género se requiere de actuaciones coordinadas entre las principales autoridades e instituciones competentes, en los ámbitos de la salud, la educación y la justicia.
- Se hace necesario que las autoridades asuman el compromiso con la igualdad de género a fin de brindar servicios integrales para mejorar las condiciones de vida de niñas, mujeres adolescentes y adultas en el marco de las políticas y normas nacionales.
- Se han de generar acciones encaminadas al fortalecimiento de la sociedad civil en cuanto a la prevención y sensibilización social del fenómeno, la atención y protección de las víctimas, por lo que deben ser parte indiscutible en el diálogo de las políticas públicas.

Bibliografía

- AECID (2008). *III Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012)*. Madrid: MAEC.
- Aguayo, E. y Lamelas, N. (2012). Midiendo el empoderamiento femenino en América Latina. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 12(2), 123-132.
- Aguilar, L.; Briceño, G.; Valenciano, I. y Chacón, E. (1999). *Quien busca...encuentra: elaborando diagnósticos participativos con enfoque de género*. Serie Hacia la Equidad. San José: ORMA-UICN.
- Alcalde, A.R. (2006). Herramientas para la integración del enfoque de género en los proyectos de cooperación. En M. Carballo (Coord.), *Género y desarrollo. El camino hacia la equidad* (pp. 112-148). Madrid: Catarata.
- Amnistía Internacional (2005). *Mujeres, violencia y salud*. Londres: Amnistía Internacional.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Buenos Aires: Anagrama.
- CIDDEBENI (2007). *Diagnóstico Municipal Consolidado de San Ignacio de Moxos*. Gobierno Municipal de San Ignacio de Moxos: Centro de Investigación y Documentación para el Desarrollo del Beni.
- CIDEM (2014). Observatorio “Manuela” Violencia, feminicidio y mujeres en riesgo. *Boletina Feminista La Escoba, Segunda Época Año 7 (22)*, 1-13.
- Comisión Interamericana de Mujeres (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer* (Convención de Belém do Pará). Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_ConvencionBelem.pdf
- Conexión Fondo Emancipación (2012). *Indicadores Nacionales 2010*. Actualización 2012. Serie Bolivianas en Cifras 1. La Paz: Conexión Fondo Emancipación.
- Conexión Fondo Emancipación (2014). *Informe de la sociedad civil sobre el cumplimiento de la Plataforma y Plan de Acción de Beijing*. La Paz: Conexión Fondo Emancipación.
- Fundación Mujeres (2011). *Coeducación y mitos del amor romántico*. Recuperado de <http://www.fundacionmujeres.es/files/attachments/Documento/46001/image/BOLETIN%20FM%2093.pdf>
- INE (2012). *Censo de Población y Vivienda 2012*. La Paz: INE.
- Lagarde, M. (2008). Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. En M. Bullen y C. Díaz Mintegui (Coords.), *Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 209-240). Bilbao: Ankulegi Antropologia Elkarte.
- Ley 348, de 9 de marzo de 2013, Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia, Asamblea Legislativa Plurinacional (2013).
- MIMP-AECID (2012). *Guía sobre la violencia de género para funcionarias y funcionarios del Estado*. Lima: Iera.
- OMS (2016). *Violencia contra la mujer: Violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*. Recuperado 2 junio 2015, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>
- ONU (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la Mujer*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/48/104>
- ONU Mujeres (2012). *Los Derechos de las mujeres: Avances y desafíos desde el punto de vista de las bolivianas*. La Paz: ONU Mujeres.
- Pérez, C. (2014). *Revisión Intermedia del Plan de Acción de Género en Desarrollo de la Cooperación Española en Bolivia (2012-2015)*. La Paz: AECID.
- Pérez Orozco, A. (2006). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de economía crítica*, 5, 7-37
- PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano en Bolivia. Los cambios detrás del cambio*. La Paz: PNUD.
- PNUD y ONU Mujeres (2013). *El Compromiso de los Estados: Planes y políticas para erradicar la violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe*. Panamá: PNUD y ONU Mujeres.

Radford, J. y Russell, D. E. (Eds.). (2006). *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres* (Vol. 8). México: UNAM.

Rubin, G. (1986 [1975]). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Nueva Antropología*, VIII (30), 95-145.

UNFPA (2011). *Evaluación Independiente del Programa de País: Bolivia (2008-2011)*. New York: Oficina de Evaluación. División de Control Interno.

APRENDIZAJES DESDE LA EXPERIENCIA: UNA PROPUESTA PARA LUCHAR CONTRA LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN SAN IGNACIO DE MOXOS

Eliana Mirka Valdivieso Silva

Directora del Centro Cultural y Biblioteca Pública de San Ignacio de Moxos

Inés Masapaija Caballero

Coordinadora del Centro Cultural y Biblioteca Pública de San Ignacio de Moxos

María Luisa Tejera Torroja

Presidenta de la Fundación Cultural San Ignacio de Moxos

Introducción

La influencia de un planteamiento de igualdad de género a una población cuyas raíces de desigualdad están inmersas en su idiosincrasia, es una tarea ardua y difícil que exige continuidad a lo largo de un periodo de tiempo prolongado. Por esta razón, esta propuesta se ha considerado el inicio de un programa más amplio, que ha sido realizada en una comunidad tradicionalmente aislada de las ideas sobre igualdad de género, establecidas y consensuadas actualmente en otras sociedades.

Por lo tanto, se ha planificado como elemento imprescindible un cuidadoso acercamiento a la población a través del contexto familiar (profundamente arraigado en esta sociedad), haciendo partícipes a hombres y mujeres por igual. Es necesario mencionar que la mayoría de las familias en San Ignacio se forman durante la juventud, por lo que se han seleccionado como objetivo del trabajo familias jóvenes (generalmente menores de treinta años), por ser más adaptables y constituirse como los principales componentes de la población futura del pueblo.

La organización del trabajo se ha basado en tres grandes pilares:

- Como elementos integradores de la colaboración interuniversitaria responsables del proceso de formación, han participado el equipo de la Universidad Complutense

de Madrid (UCM), proveniente del hermano país de España, y la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM) de Santa Cruz de la Sierra.

- Como elementos promotores del proyecto en San Ignacio, han intervenido la Fundación Cultural San Ignacio de Moxos, como institución organizadora del proyecto y el Centro Cultural y Biblioteca Pública *Vikarawa'u Vimutu* como institución responsable del mismo sobre el terreno.
- Aparte de estas instituciones, han participado como colaboradoras del Centro Cultural, la ONG WHY-Bolivia del hermano Departamento de Cochabamba, el Colectivo Ellas de nuestro vecino país de Uruguay, y gran parte de las organizaciones sociales de carácter local, y de vital importancia en la vida de San Ignacio, como son la *Asociación de Trabajadoras del Hogar*, el *Club de Madres* y la *Asociación de Artesanas "Lorenza Congo"*.

En cuanto a la estructura del proyecto, incluye cuatro principales fases: el diagnóstico previo de la población respecto a la igualdad de género y su posterior divulgación, la formación del equipo del Centro Cultural por parte de las educadoras²⁶ pertenecientes a las universidades y organizaciones implicadas, la sensibilización que este equipo realiza en la población, y la divulgación de todo el proceso. En este documento haremos especial hincapié en el diagnóstico y los logros de la fase de sensibilización.

Aunque la distancia geográfica entre las instituciones podría haberse constituido como un obstáculo, no ha sido así, sino que ha determinado ser un interesante intercambio de experiencias. Ha exigido un alto grado de responsabilidad en el trabajo coordinado, tanto en la planificación como en la programación de actividades y en la ejecución del trabajo de campo (encuestas, entrevistas, reuniones informativas de divulgación a las autoridades, las instituciones educativas, sanitarias, administrativas, policía local, etc.)

Aunque no vamos a negar que en algún momento también existieron tensiones debido a la complejidad de las acciones y centradas principalmente en el cumplimiento de los plazos requeridos en las actividades planificadas, sin embargo y a pesar de ello, se ha tenido la capacidad de sobrellevar y llegar a un buen término las mismas, por lo que todos las/os participantes se han sentido orgullosas/os de formar parte del equipo.

²⁶ Marta Pajarín, Begoña Leyra, Celia Pérez, Elisa Saldías, María Jesús Vitón, Andrea Toro y Marianela Larzábal.

Diagnóstico

El pueblo ignaciano, lo denominamos así cariñosamente, está constituido de una población demográfica de alrededor de 10.000 habitantes en el área concentrada, es decir dentro del núcleo urbano.

El Centro Cultural y Biblioteca Pública *Vikarawa'u Vimutu* fue creado como la principal obra de la Fundación Cultural San Ignacio de Moxos y tiene como objetivo brindar calidad en sus servicios y el desarrollo de actividades, con eficiencia, eficacia y efectividad, mediante la gestión de recursos humanos, tecnológicos y de infraestructura, con el fin de contribuir a las necesidades, falencias, potencialidades, habilidades y expectativas de toda la comunidad en su conjunto. De hecho, el nombre del centro, que proviene del idioma Mojeño Ignaciano, *Vikarawa'u Vimutu*, significa “*Casa donde Aprendemos Todos*”, y es un reflejo del sentimiento generalizado de nuestras gentes.

Los servicios con los que el Centro contribuye a la población son, además de los habituales de una biblioteca y un centro de cultura, el aporte de juegos didácticos, cursos y talleres, el aprendizaje del manejo de la computadora y la ofimática, la conexión a la red de internet (siendo el único espacio público del pueblo) y además, facilitar el encuentro de diferentes grupos de población en su auditorio, donde se desarrollan actividades educativas, culturales y recreativas de las organizaciones sociales.

Como consecuencia de ello, y dada la enorme desigualdad entre hombres y mujeres en San Ignacio, la Fundación y el Centro, como instituciones inmersas en el contexto del pueblo y queridas y respetadas por todos y todas, consideraron que había llegado el momento oportuno para afrontar el difícil problema de la desigualdad a través de la formación de sus ciudadanos/as.

En primer lugar ha sido necesario realizar un diagnóstico de la situación, como elemento imprescindible y línea base en el desarrollo del proyecto.

Efectivamente, el diagnóstico ha sido un momento decisivo del proyecto: ha permitido conocer la realidad de nuestra sociedad y planificar algunas de las acciones necesarias para

mejorarla. Posteriormente al diagnóstico, se ha incluido una fase no previamente planificada en el proyecto, en la que se han dado a conocer a la población los datos obtenidos en el mismo. Gracias a todo ello, no solo la población en general, sino sobre todo el equipo del Centro Cultural, sus 18 trabajadoras/es²⁷, se ha implicado de a poco en las siguientes fases del proyecto, constituyéndose como personas clave para la realización de las fases posteriores de capacitación, sensibilización y divulgación del mismo.

Logros de la fase de sensibilización

Como reflejó el diagnóstico, la población en general y la mayoría de los trabajadores/as tenían poco o nulo conocimiento en relación con la Igualdad de Género. Este desconocimiento, en menor o mayor grado, implicaba ignorar no solo los conceptos teóricos y los aspectos que conllevan a la violencia, sino la ignorancia de la Ley 348 promulgada en Bolivia en el año 2013, que garantiza las condiciones para el ejercicio del derecho a vivir libres de violencia desde una perspectiva de Género. Por lo tanto, la sensibilización a través de la formación ha sido un elemento clave del proyecto.

Los talleres han incluido distintas temáticas, como son: el contexto legal, el ciclo de violencia, las prácticas culturales patriarcales, la perspectiva de género, el modelo coeducativo, los derechos, el ejercicio de la corresponsabilidad familiar y las nuevas masculinidades. Se han realizado 25 talleres, asistiendo a ellos 403 personas (casi un 5% de la población total) entre los grupos establecidos relativos a los distintos contextos de la población.

El enfoque pedagógico se ha centrado en la necesidad de generar un cambio de actitud en el ámbito personal y social de las y los participantes, tanto los trabajadores/as del Centro y responsables de las actividades con la población, como en la población con la que estos han trabajado.

Una mención especial requiere el gran apoyo de los medios de comunicación en la publicidad del proyecto. Han sido una herramienta primordial durante la fase de divulgación de resultados del diagnóstico, ya que ha permitido crear un ambiente de interés respecto al proyecto y un excelente arranque hacia la campaña de sensibilización. En esta, se

²⁷ Eliana Valdivieso, Inés Masapajja, Rudy Yaca, David Callisaya, Rosa Mobo, Josefina Sita, Milton Noza, Axel Gil, Lidia Muñuni, Elia Nolvani, Teresa Matareco, Alejandra Aguilera, Ilse Congo, Cristina Masapajja, Rosendo Justiniano, Demetria Tico, Sariela Arancibia y Mercedes Ramírez.

han publicitado los cinco Spots creados por los trabajadores/as del Centro en contra la violencia de género y se han divulgado las invitaciones a la población de los eventos conmemorativos, por lo que se ha logrado acceso de todos las/os ignacianas/os a la información.

Respecto a los logros, los obtenidos en el equipo de trabajo han sido:

1. Excelente implicación y apoyo comprometido por parte del personal.
2. Buena relación interpersonal y empatía con las facilitadoras de la UCM, UAGRM, WHY-Bolivia y el Colectivo Ellas.
3. Capacitación del personal del Centro con un total de 18 trabajadoras/es.
4. Durante el aprendizaje, se ha facilitado el conocimiento sobre la metodología específica que se ha aplicado en la fase de sensibilización del proyecto.
5. Planificación y programación de actividades y coordinación entre los diferentes subgrupos de trabajo que se formaron: Infancia, Juvenil, Hombres y Mujeres, Padres y Madres de Familia y Medios de Comunicación.
6. Participación en eventos de días conmemorativos: Día del Niño/a, Día de la Mujer Boliviana, Día Internacional de la Mujer, Día del Estudiante y Día Internacional de la No Violencia.

Por otra parte, los logros obtenidos en la población participante han sido:

1. La asistencia de los/as participantes a los talleres a través de un compromiso personal sin imposiciones, gracias a la motivación hacia el proyecto generada en la población. Este hecho ha facilitado que el impacto del mismo haya sido mucho más relevante.
2. La creación del ambiente propicio para proyectar con confianza las experiencias previas vividas por parte de los/as participantes.
3. Desenvolvimiento y relajación en las dinámicas de grupo de las actividades realizadas, como el caso del grupo de padres y madres de la Unidad Educativa Fe y Alegría Arajuruana a través de la dinámica “Cambio de Roles”. Este hecho ha permitido detectar y reconocer actitudes de

rechazo a conductas discriminatorias y excluyentes hacia las mujeres por parte de personas adultas, induciendo a una posterior reflexión y cambio de actitud.

Conclusiones

El intercambio de culturas, conocimientos y vivencias ha sido muy bueno: ha permitido la empatía -simpatía- entre todos/as, solidificando al mismo tiempo los lazos de amistad que nos unen. Para que este proyecto pudiera plasmarse como una realidad ha exigido el compromiso de cada una de las personas que han integrado el equipo de trabajo, aunándose en la lucha por “vivir bien y libres de violencia”. De esta manera, se ha facilitado que los conocimientos adquiridos hayan sido aprovechados en el trabajo de sensibilización a la población y en el ámbito familiar ignaciano.

Gracias a los talleres de capacitación que han impartido las educadoras, se ha logrado que los/as participantes se hayan implicado en un proceso interno de autocritica y reflexión. El personal del Centro Cultural ha jugado un papel decisivo para realizar un cambio personal en sus vidas y ayudar a reflejarse también en los/as participantes que asistieron a los talleres.

Por otro lado, en la divulgación ha habido un elemento fundamental: los medios de comunicación, que se han constituido como una clave en el proceso de ejecución del proyecto al apoyarlo durante la campaña de sensibilización, permitiendo la publicidad de cinco Spots contra la violencia de género, y la divulgación de invitaciones a eventos conmemorativos. De esta manera, se ha logrado el acceso de nuestra población ignaciana a la información. Es obvio que no se habría alcanzado tan amplia sensibilización, y no hubiera sido tan efectiva, sin la intervención del grupo de medios de comunicación.

En consecuencia, el resultado del proyecto entre la población ignaciana, se ha visto reflejado en uno de los datos más concluyentes del mismo: de las entrevistas realizadas a personas no participantes directas en el proyecto, se deduce que el 54% reconoce haber aprendido algo sobre la igualdad de género y el 59% afirman que pueden mejorar su entorno personal al respecto. Y en el grupo entrevistado participante directamente en el proyecto los porcentajes ascendieron a 95 y 97% respectivamente.

Se puede concluir que la colaboración de todos los grupos implicados en el proyecto ha logrado el empoderamiento del mismo por parte de la población local.

Tenemos la convicción de que los cambios que se generan en los grupos de población afectados, irán posteriormente estableciéndose en las personas cercanas a estos, en consonancia con el contexto general de defensa de los derechos de las mujeres.

Realizar este trabajo ha generado un sentimiento de ganancia máximo en cada participante, sintiéndose a gusto consigo mismo y en consecuencia, favoreciendo a toda una comunidad.

PARTE II

EXPERIENCIAS DE EMPODERAMIENTO

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE GÉNERO Y PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA EL AVANCE DE PROCESOS COEDUCATIVOS DEMOCRATIZADORES Y PARITARIOS: LOS CASOS DE BOLIVIA Y GUATEMALA

M. Jesús Vitón de Antonio

Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Desde los diferentes acompañamientos pedagógicos que se llevan a cabo en comunidades rurales locales de Bolivia y Guatemala, el objetivo de esta aportación es reflexionar sobre los procesos coeducativos que, desde un enfoque de género y una perspectiva intercultural, se están impulsando en las comunidades a fin de orientar, desde un modelo participativo, un desarrollo de cambios sustentados en los legados de luchas y las conquistas de derechos del siglo XX en relación a la igualdad.

Para ello se estructura un primer punto donde se describen los escenarios de trabajo, a continuación se sitúa un marco de fundamentación y posteriormente, uno de intervención. En el marco de fundamentación se sustenta la metodología coeducativa y los pasos de desconstrucción con el desarrollo de un proceso dialógico con las comunidades y grupos. En el planteamiento de intervención se trata cómo llevar a cabo un ejercicio de corresponsabilidad con el que incidir desde el apoyo de una investigación acción participativa, en el avance de las transformaciones socioeducativas pendientes en términos de equidad, afrontando los desafíos de la igualdad y los retos de su construcción. Como conclusiones se recogen las iniciativas con las que se trata de fortalecer el desarrollo comunitario empoderando la contribución de las niñas y mujeres y su incidencia política en la gestión local dada su significativa participación en los espacios públicos y los territorios domésticos donde actúan. Desde estos escenarios, las niñas y mujeres propician cambios transformadores de gran relevancia para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Características claves de los escenarios de trabajo pedagógico

Tanto en el caso de Bolivia como de Guatemala, se trata de comunidades situadas en escenarios rurales²⁸ y que están atravesadas por profundas desigualdades de género en las que confluyen tratamientos discriminatorios de carácter étnico por su pertenencia a pueblos indígenas. Así mismo, al formar parte de una sociedad colonizada de orden patriarcal, se requiere un apoyo para desarrollar prácticas coeducativas en las que se atiende con pertinencia sociocultural la complejidad de los procesos de avance en materia de derechos. En ambos casos esta demanda exige pensar pedagógicamente un acompañamiento sostenible de los compromisos garantes del proceso de cambio coeducativo apropiados en su matriz sociocultural y tomando en cuenta sus respectivos marcos normativos que regulan las políticas locales y nacionales y por tanto, respaldan las acciones de cambio. Este marco integral contribuye a atender tanto los efectos de las violencias y los abusos, dadas las relaciones de género discriminatorias, como a entender proactivamente los quehaceres transformadores en materia curricular contribuyendo a un desarrollo de la equidad con calidad, favoreciendo la coordinación y la investigación participativa. El objetivo es avanzar en la articulación de soluciones compartidas, contribuir al desarrollo comunitario e incidir en la agenda política y en las políticas públicas²⁹.

Por otro lado, en cada uno de los escenarios se cuenta con tejidos comunitarios ricos, pero al mismo tiempo, necesitados de fortalecerse con una integración de acciones con las que concretar los planteamientos de un desarrollo comunitario, trazando iniciativas que permitan el cierre de brechas que profundizan las inequidades de género e incidan desde los procesos formativos de las agentes de cambio, en territorio a los tratamientos paritarios e inclusivos.

En ambos escenarios es posible identificar agentes de cambio capaces de vehicular este proceso de transformación. Estos colectivos de mujeres como agentes de cambio están articuladas en diferentes espacios educativos formales, no formales e informales, bien como profesionales de la docencia o como lideresas participantes en las asociaciones

²⁸ En el caso de Bolivia el municipio de San Ignacio de Moxos y en el caso de Guatemala en el municipio de Sololá recogiendo los Sectores de Churunel Chuacruz, Chuacruz, Ascenso Chuiquel, Barranco, Santa María Tablón, Central el Tablón, Barrio el Carmen, Barrio, Paraíso los Encuentros, Cooperativa el Tablón, Barrio San Antonio entre todos.

²⁹ Agendas públicas en parte regulada por una legislación favorable a los derechos de las mujeres. En Guatemala los Decreto-Ley 9/2009, 27/2003, 49/1982, 87/2005 y 22/2008; y en Bolivia destaca la Ley 348.

de madres y padres, o conformando como grupos de mujeres emprendedoras o mujeres artesanas³⁰ o en los espacios de la gestiones local municipal. Es entonces clave identificar en los entrecruzamientos de prácticas educativas con un significativo componente patriarcal en el territorio a fin de evaluar prioridades, posibilidades de actuaciones coeducativas de cambio, y condiciones de sostenibilidad. Se trata de profundizar en las tareas de prevención de cualquier forma de abuso de poder o de violencia de género y ampliar una reflexión pedagógica para concretar con ejercicios el fortalecimiento de las prácticas emancipadoras que están intentando desarrollar. En este contexto se trata de integrar a estos colectivos diversos como agentes problematizadores de patrones sexistas y de formas de discriminación, que no solo detectan relaciones reproductoras de las inequidades de género, sino que animan el trabajo positivo de cambio en las relaciones de poder y fomentan un pensamiento crítico con el que reconstruir diferentes formas de violencia (física, simbólica y estructural). Para ello se toman en cuenta los marcos interculturales (Colás-Bravo, 2004), y los ejercicios descolonizadores por los que apuesta Lugones (2011) y Hernández (2013). El ejercicio pedagógico ha de suponer un auténtico esfuerzo democratizador en el marco de los planteamientos de desarrollo humano de Lagarde (1996), vinculando su tarea de acompañamiento comunitario a iniciativas innovadoras sujetas a acciones de investigación participante que empoderen a la comunidad en un proceso coeducativo emancipatorio, fortaleciendo la agenda política pública en el marco *glocal*³¹.

Marco de fundamentación

Tomando en cuenta la densidad de una tarea educativa con un sentido emancipatorio, en este marco se recogen dos puntos en los que gravitar la reflexión pedagógica que nos permite relacionar el quehacer transformador y la tarea coeducativa.

1. Realidades inequitativas y violencias. Apropiando un quehacer educativo activo en la transformación de las relaciones discriminatorias entre géneros

En un contexto de múltiples violencias, que permean en los espacios vitales (Monzón, 2015) deformando un proceso

coeducativo con el que avanzar en la construcción de comunidad de aprendizajes paritarios, se requiere impulsar un ejercicio pedagógico, de carácter reflexivo, en la acción crítica transformadora de las relaciones de género. Un ejercicio con el que dinamizar cambios, con los que desarrollar el pensamiento crítico y generar actuaciones propositivas que deconstruyan la reproducción de patrones de comportamiento sexista, posibilitando la recreación de relaciones equitativas y el avance de la igualdad. Se trata entonces, con una clara intencionalidad pedagógica, de entrelazar intervenciones significativas fortaleciendo la construcción de mediaciones metodológicas con las que incidir en tratamientos de corresponsabilidad, de conocimiento crítico, y de compromiso compartido, orientando un desarrollo democrático paritario en la interactividad relacional casa-escuela-comunidad, desde una visión holística.

Es así como un pensamiento pedagógico en acción, media, facilita y potencia una educación concebida como proceso coeducativo crítico, recreado desde una pertinencia sociocultural que permita su apropiación para, con ella, garantizar su sostenibilidad dinamizadas desde la investigación acción participativa (Gurdián-Fernández, 2007).

Este actuar pedagógico implica hacer relevante tres cuestiones claves entrelazadas. Primero, en relación al obligado análisis reflexivo de las situaciones de desigualdad de género en un marco global y cotidiano, y la necesidad de desarrollar una conciencia crítica al respecto. Segundo, el fortalecimiento de una consciencia compleja del efecto de nuestras acciones que, aunque no intencionales, conllevan un efecto significativo en la reproducción de los patrones del ordenamiento patriarcal y la exigencia de comprenderlo a fin de evitar profundizar en la inequidad. Tercero, comprometer un quehacer deliberado que suponga la contribución a la deconstrucción de los estereotipos sexistas y la transformación de las relaciones de poder y formas organizativas potenciadoras del desarrollo de praxis coeducativas emancipadoras. Estas tres claves en acción, acompañadas de una manera articulada desde un planteamiento pedagógico emancipatorio, están posibilitando generar un proceso coeducativo participativo

³⁰ Como es el caso de los grupos de mujeres artesanas Tzaput, de las asociaciones de desarrollo Qonojel Qusamaj, o la organización de mujeres emprendedoras Coxón Argueta en parte como interlocutora de ellas se cuenta con la directiva de la federación Nim Samaj que desde su radicación en Sololá incide en diferentes alcaldías de estos departamentos del noroccidente de Guatemala. En el caso de Bolivia, se destacan el propio equipo del CCB o las asociaciones de mujeres con las que trabajamos.

³¹ Término que nos hace entender la interdependencia de lo global y lo local, en la actual configuración de interrelaciones sistémicas del mundo hoy. Asumir el término exige tomar en cuenta esta articulación en la acción.

en el que se da sentido a tres dimensiones interrelacionadas: 1) ejercicio de corresponsabilidades compartidas, 2) desarrollo de habilidades en la vida para enfrentar las problemáticas de violencia de género en colectividad, y 3) el aprendizaje de prácticas colaborativas con el que construirse como comunidad coeducativa en transformación.

En este marco de actuaciones interdependientes se requiere identificar, fundamentalmente junto a la complejidad del cambio que se necesita, la comprensión de la perspectiva procesual. De esta forma se trata de dimensionar, por un lado, que su avance y logros signifique un recorrido de largo plazo. Por otro lado, implica contar con una estrategia de acciones que concatenen el corto y medio tiempo de actuaciones significativas de carácter preventivo y correctivo, en relación a las formas de abuso de poder y violencia machista que se están viviendo y así poder reflexionarlas y construir una elaboración de experiencias de conocimiento empoderando al sujeto colectivo.

Este trazo de estrategias implica reconocer la complejidad de la tarea educativa y del quehacer en ella de la deconstrucción y reconstrucción transformadora de las relaciones de género situadas en el flujo de interacciones múltiples sujetas a contradicciones estructurales, controversias de mensajes de los diferentes agentes educativos. Se trata de entender las incongruencias en la integralidad del acto de aprendizaje como un acto de cambio auténtico, logrando un impacto en la medida que produce un giro transformador en el tratamiento de las dimensiones afectivas-emocionales y emocionales-cognitivas, y armonizando una acción efectiva en las interacciones conflictuadas por las relaciones de desigualdad. De esta manera se concretan actuaciones que permiten la emergencia y la expresión de sentimientos, y la resolución de problemáticas en el reconocimiento de derechos y el desarrollo de la autonomía, corrigiendo situaciones de abusos de poder y atribuciones sexistas o prácticas machistas (Bonino, 2008).

Se trata entonces de concretar, más allá de los marcos declarativos de un proyecto coeducativo, por un lado, el tipo de exigencias que requiere la apuesta por el desarrollo de un proceso cuya complejidad va a significar atender lo inmediato, y por otro, entender el recorrido de fondo donde hacer consistente, con un desarrollo participativo endógeno, el sentido de las tareas coevaluativas críticas, los quehaceres curriculares reflexivos y las realizaciones participativas de praxis con las que construir la comunidad coeducativa.

Es en este ejercicio de comprensividad compleja, y de concreción de actuaciones relevantes movilizadoras del

cambio comunitario, donde el acompañamiento pedagógico ha de facilitar el fortalecimiento de los esfuerzos corresponsables y, con ello, potenciar la realización conjunta de análisis que orienten la mejora del proceso apoyándose en: 1) la coevaluación con la que identificar los elementos críticos; 2) el compromiso de corresponsabilidades de diferentes agentes para incidir en el desarrollo de praxis curriculares de cambio; y 3) el fortalecimiento organizativo comunitario desde las actuaciones desarrolladas sujetado a un plan de investigación crítica en la acción participativa, con la que gestionar el avance y ajustes y que a su vez amplíen y profundicen en el proceso coeducativo, democratizador y paritario.

Como podemos analizar, estos puntos arriba indicados implican abordar, de manera holística, las dimensiones organizativas, curriculares y evaluativas situando el conjunto de aprendizajes en lo que supone una triple mirada. Una primera, desde el ángulo del modelo ecosistémico (Brofegbrenner, 2002) y la interactividad de las acciones educativas; una segunda en el ángulo del trabajo cooperativo incidiendo en diferentes espacios educativos con una visión holística; y una tercera mirada, tomando el ángulo de la formación crítica del cambio para garantizar su sostenibilidad y mejora, comprobando avances en la equidad y ligando a ellos la calidad coeducativa (Colás-Bravo, 2004).

Es así como, desde un enfoque de derechos y de género, se potencia, entre los espacios educativos familiares y escolares de los colectivos y grupos situados en el territorio de la comunidad intercultural, el establecimiento de acuerdos para dirigir los esfuerzos hacia una misma dirección, comprometidos en:

- Entender la tarea educativa como tarea coeducativa a fin de garantizar su equidad con calidad y su relación con la auténtica democratización coeducativa intercultural trabajando las competencias cognitivas y afectivas (Vila, 2005).
- Comprender los ejercicios de corresponsabilidades entre las praxis curriculares, casa-escuela-comunidad, y los tratamientos del ámbito educativo formal, no formal e informal (Magallón, 2003; Fineman, 2004).
- Apoyar las realizaciones de carácter innovador con la investigación acción participativa colaborativa, fortaleciendo el desarrollo coeducativo comunitario y su articulación a la agenda política (Vitón y Del Campo, 2013).

2. Tarea educativa como tarea coeducativa. Coevaluación crítica y configuración del proceso en la dinámica intercultural de los espacios comunitarios

Entendemos la tarea educativa como tarea coeducativa, pues de lo contrario negaría participar de un marco democratizador paritario. Por tanto, como primer ejercicio pedagógico nos planteamos contribuir al desencadenamiento o profundizar en un proceso de mejora en esta dirección. Se trata de dar un tratamiento reflexivo de lo que pasa y nos pasa, y establecer un punto de partida para asentar, profundizar y ampliar el desarrollo de una conciencia crítica respecto a las relaciones de inequidad genérica que nos atraviesan.

Este punto referencial irá haciendo posible no solo contrastar emergencias desde las experiencias de vida, sino también fortalecer conceptos y criterios para reaccionar y recrear con equidad las situaciones de un diario vivir, expuestas a los mensajes sexistas de los medios de comunicación social, tomando en cuenta la exhaustiva categorización de Loscertales (2003), que refuerzan la rutinización de prácticas de tareas, y la asignación de roles naturalizados y reproducidos de manera acrítica, en los espacios domésticos, escolares y comunitarios, incidiendo en el fortalecimiento de patrones sexistas. Con ello se trata también de lograr el desarrollo de un pensamiento crítico cuestionador, visibilizando la introyección de pautas discriminatorias que atentan a nuestro derecho a ir construyendo una identidad libre de auto imposiciones (expresión de emociones y sentimientos en relación a las atribuciones de feminidad y masculinidad estereotipada, o a la realización de intereses configurados por los modelos de ser mujer, etc.), que limitan el desarrollo de un proyecto de vida autónoma en una estructura socioeducativa de corte patriarcal. Con este ejercicio se sitúan las problematizaciones, en el lugar donde dar sentido al aprendizaje significativo de la formación en derechos y para su ejercicio de empoderamiento, evidenciando el potencial de los colectivos para ser protagonistas del cambio. Se identifican trabajos sencillos con los que dar inicio a una realidad en cambio, tomando en cuenta la pluralidad de experiencias socioculturales y la virtualidad de un enfoque de género, con el que aprender a aprender juntas, a ver diferencias, pero sin enmascarar en ellas las desigualdades discriminatorias. Con este ejercicio primero y primordial queda orientado el tratamiento de las problemáticas, cuestionamientos, interrogantes, inquietudes y problematizaciones que nos permiten ahondar en las causas de la inequidad y de las distintas expresiones de violencia. En este proceso también se aborda su relación con las distintas formas de convivencia que favorecen aprendizajes

(en casa, la escuela, en los grupos de iguales) saludables, desde el punto de vista afectivo, social, cognitivo, tomando en cuenta los esquemas de poder y los fenómenos de subordinación y dependencia, y las diferencias de trato en función del género (Espín, 2002). Se trata en definitiva de replantear nuevas formas para la resolución positiva de conflictos y desarrollo de la autonomía, asertividad y autoestima.

Es, por tanto, este ejercicio de toma de conciencia crítico y propositivo un ejercicio clave para entendernos construidas por una historia y entender los procesos sociohistóricos en construcción. En ello se facilita la apropiación de los legados de las luchas feministas como luchas por la igualdad de oportunidades en todos los planos de la vida y su vinculación con los desafíos pendientes, en orden a visibilizar los efectos de un orden patriarcal que, de manera más consciente o inconsciente, nos hace partícipes más o menos activos de vínculos reproductores de los tratamientos en desigualdad. Es decir, que hemos de hacernos conscientes de nuestra potencial actuación reproductora o por el contrario apoyar transformaciones al reconstruir, con un criterio coeducativo, otras maneras de interaccionar con la realidad cotidiana. De esta manera, se trata de acentuar la actividad crítica, no solo como testigos ante situaciones de inequidad, sino como actores con cuya agencia nos transformamos transformando reflexivamente nuestras actuaciones y ampliando espacios de igualdad y tiempos de aprendizaje democratizador significativo (Simón, 2002).

Marco de intervención: ejes estratégicos y concreción formativa en la acción

En congruencia con los puntos anteriores, en este apartado se sistematizan aspectos con los que concretar el ejercicio de corresponsabilidad como práctica con la que desarrollar realizaciones que permiten el fortalecimiento coeducativo comunitario.

1. Quehaceres curriculares y construcción del conocimiento crítico dinamizador del aprendizaje corresponsable entre colectividades para vivir en paridad e igualdad

De acuerdo al valor significativo que tiene el cuidar un tratamiento sostenible desde el primer momento de las intervenciones, se tiene en cuenta no multiplicar actividades ni atomizar un conjunto de iniciativas que, con carácter reactivo, traten de dar respuestas en cada espacio educativo de manera inmediatista. Se trata más bien de visualizar

y orientar, con un carácter proactivo y propositivo, el ejercicio pedagógico reflexivo que ayude a dimensionar el medio y largo plazo en un conjunto de corresponsabilidades coordinadas para lograr, no solo satisfacciones de resultados concretos, sino efectos e impactos efectivos en relación a la deconstrucción de patrones sexistas de diferente calado mantenidos en el tiempo.

Para ello es fundamental discriminar niveles de gravedad de prácticas *deseducativas*, desde el reconocimiento crítico y la construcción de un conocimiento transformador, con el desarrollo de iniciativas sencillas planteadas de manera estratégica para la modificación de hábitos y el desarrollo de habilidades con las que resolver las conflictividades (Parra y González, 2010), en relación a la interacción entre iguales, en la casa y en los diferentes tramos de los niveles escolares. Se trata de una reeducación con la que ir deconstruyendo vínculos relacionales que reproducen los estereotipos sexistas y transformando interacciones emancipadoras asentadas en un pensamiento crítico, el desarrollo de la autoestima sana y el compromiso de corresponsabilidades para el ejercicio de tareas de carácter operativo, de cuidados y disfrute equilibrando tendencias asimiladas al rol y papel social de mujeres y hombres. Situaciones para las que se plantean diferentes ejercicios que permiten recrear la cotidianidad, alterando las rutinas discriminatorias en función del sexo y sus atributos (Magallón, 2003).

Con el objetivo de fortalecer la apropiación del proceso como parte de un compromiso compartido por los colectivos, grupos, equipos de trabajo, que como actores operan en un mismo territorio, se definen ámbitos y áreas de trabajo de mayor incidencia y se desarrollan, por parte de cada uno, planificaciones participativas desde donde contribuir al plan general que, de manera inductiva, queda generado. Estas herramientas organizativas, por un lado, permiten avanzar en corresponsabilidades pero, por otro, identifican la especificidad de formaciones, atendiendo grupos de edad y roles formativos y dando tratamiento a ejes fundamentales, como son: educación afectivo sexual saludable, la formación para el desarrollo de praxis curriculares coeducativas atendiendo la construcción de un conocimiento crítico y la pedagogía coeducativa para potenciar la recreación de mediaciones pertinentes socioculturalmente y la investigación de su impacto efectivo.

La formación de este quehacer reflexionado en cada grupo y en el conjunto de ellos va haciendo posible comprobar logros de objetivos y la configuración de un pensamiento

crítico en acción potenciador de recreaciones continuas. Con ellas se fortalecen las capacidades y el ejercicio de acompañamiento pedagógico permite su empoderamiento, al hacer devoluciones con las que articular las experiencias y darles sentido de unión como comunidad que se expresan en otros espacios cívicos con actividades colectivas, tomando en cuenta el desarrollo de las praxis curriculares. Recreaciones que pueden quedar organizadas en momentos críticos de la agenda local, nacional o internacional encontrando la manera de interrelacionar esfuerzos de los diferentes ámbitos para nutrir el sentido de fortalecimiento de trabajo colectivo coeducativo, potenciado por la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y sus objetivos regulada en un marco de derechos.

En estas orientaciones el proceso coeducativo local puede encontrar, como ejes articuladores básicos de la línea de acción, el vínculo de realizaciones entre los espacios:

- Educativos formales en los ámbitos de formación primaria y secundaria, replanteando el desarrollo curricular y trabajando una educación afectivo-sexual saludable y libre de discriminaciones. Afianzando el desarrollo de habilidades para la vida, favoreciendo el pensamiento crítico en relación a la recreación de prácticas y saberes locales, y el empoderamiento de los procesos de cambio atendiendo al diálogo intergeneracional, centrada en el objetivo de la formación del profesorado (Espín, 2002).
- Educativos no formales en los ámbitos del hogar y las asociaciones sociales y culturales, para replantear sus corresponsabilidades en el desarrollo de las tareas de carácter organizativo, de atención y cuidados, posibilitando el desarrollo de nuevas formas de paternidad y maternidad, para que lejos de fortalecer los patrones de una masculinidad hegemónica contribuyan a promover un avance de equidad.
- Educativos informales en los ámbitos de los medios de comunicación social y de las tecnologías de la información y la comunicación para que, vinculadas a los anteriores, potencie el desarrollo de la competencia comunicativa crítica y mediática (González, 2004). Implica ser generadores de alternativas de diferente alcance, como pueden ser programaciones alternativas de formación para la igualdad en franjas estipuladas, incluyendo relatorías de experiencias de empoderamiento en el ejercicio de los derechos de grupos y mujeres de la comunidad, o realizando propuestas de mensajes cortos sin tratamientos sexistas.

2. Realizaciones colaborativas y fortalecimiento organizativo del desarrollo comunitario articulando las agendas políticas públicas en materia de igualdad

De acuerdo a un enfoque de derechos y de género, el posicionamiento pedagógico que venimos sosteniendo desde esta perspectiva socio-crítica, se trata de potenciar la práctica emancipadora y profundizarla con la mediación de una investigación acción participativa. Pues con ella se trata de posibilitar el fortalecimiento de los tejidos socio-comunitarios en construcción para garantizar el efecto del proceso coeducativo, en orden a la mejora de la calidad educativa como parte sustantiva de la calidad de vida. En este sentido se liga el proceso coeducativo a la finalidad de erradicar las discriminaciones en función de la identidad de género, la pertenencia étnica y a ser participantes de una ciudadanía con igualdad de derechos. Para reforzar, ajustar o mejorar las contribuciones del proceso en desarrollo, la investigación participativa (Guardián, 2007) supone:

- Generar formación en la acción emprendida desde dentro de los grupos y el conjunto de ellos articulados en una construcción compartida como la comunidad coeducativa
- Fortalecer el tejido socioeducativo local organizado en comisiones de trabajo impulsando deconstrucciones y cuidando las actuaciones con pertinencia sociocultural.
- Analizar críticamente resultados y efectos de cambio en las actividades impulsadas de lectoescritura, con nuevos materiales coeducativos (cuentos, películas...) o los materiales con sesgos sexistas, pero atendiendo al desarrollo de la competencia comunicativa crítica (González, 2004). Se trabajaría concretando actividades de posicionamiento frente a los estereotipos y con la reordenación de otras miradas dar fuerza a la recuperación de historias de vida, relatos, certámenes, exposiciones..., afianzando tratamientos curriculares y el trabajo de su integración como equipos docentes reflexivos (Espín y Rodríguez, 1996) que desde su orientación crítica, desarrollan su competencia pedagógica frente al sexismo.

Por otro lado, y como parte de un tratamiento de corresponsabilidades, la participación en la investigación implica, para

la sostenibilidad de la línea de acción transformadora, fortalecer la acción reflexiva de las actuaciones, a fin de llevar a cabo:

- **La recreación** de condiciones y dinimizaciones, para profundizar en el enfoque de género en el marco de un enfoque de derechos, tomando en cuenta la realidad de los pueblos indígenas y el esfuerzo de los análisis de interseccionalidad con el que mejorar la pertinencia socio-cultural de nuevas acciones coeducativas ampliando la incidencia a diferentes grupos de edad.
- **Reorientar actuaciones** de aprendizaje para su sostenibilidad, lo que implica:
 - Desarrollar realizaciones participativas con las comunidades educativas³² articuladas a las comunidades locales y autoridades educativas y municipales.
 - Profundizar en la sistematización y documentación de materiales reflexivos, junto con la edición de memorias o propuestas.
 - Fortalecer a los equipos y colectivos participantes en la pertinencia de sus acciones desde una visión integral y crítica.
- **Reconsiderar mejorar el enfoque de las metodologías de la formación a los agentes educativos, como intelectuales prácticos y prácticas reflexivas** para fortalecer el desarrollo organizativo y la articulación de las acciones a nivel micro regional, cuidando revalorizar la experiencia y la forma colectiva de producir lo propio, eliminando tratamientos colonizadores y la existencia de contradicciones del orden patriarcal.

Con estos puntos se trata de asumir de manera interrelacionada, de acuerdo con un planeamiento sistémico, el desarrollo de la participación democratizadora, desarrollando el aprendizaje crítico-propositivo. Por tanto, se potencia la reflexión de la vivencia y la profundización en las experiencias políticas compartidas, la institucionalización del proceso y el nivel de sus incidencias en la gestión de la política local. De esta manera, y tomando en cuenta las diferentes tensiones dialécticas,

³² Configuradas por los equipos docentes y directivos, las asociaciones de madres y padres, las estudiantes y los estudiantes organizados y otros agentes educadores, -como monitores de actividades extra escolares-, o entidades situadas en el territorio que inciden en el proceso formativo y, de alguna manera, se vinculan al quehacer de los centros educativos con programas de refuerzo escolar o tratamientos de fortalecimiento sociocultural local, etc.

lo fundamental, en medio de las dificultades de un trabajo complejo y con su proyección amenazada dados los profundos desequilibrios en el desarrollo de la igualdad en dichas comunidades es lograr, con este apoyo de la investigación:

- Fortalecer estrategias de trabajo cooperativo y fortalecimiento de la cultura colaborativa y democratizadora que, desde el enfoque de género, supone avanzar en la línea que nos propone Gilligan (1985), y para la que hemos de fortalecer el hábito reflexivo y autocrítico, este ejercicio y en relación a los patrones internalizados de carácter sexista, nos permita reconstruir acciones concretas mediadas con ejercicios reorganizativos en las dinámicas cotidianas, en las dimensiones que trabajan Gómez Urrutia y Jiménez (2015), con las que nos apoyamos para reconstruir los roles tradicionales y avanzar desde el pensamiento crítico y el tratamiento analítico de las creencias y mandatos que subyacen a la feminidad y la masculinidad hegemónica, como trata Bonino (2008). Se va concretando así las conductas con las que plantear los trabajos, cuidados y afectos en una visión de corresponsabilidades en los distintos espacios donde interactuamos, -la casa, la escuela y los ámbitos de la comunidad- para, desde cambios relacionales, dar un sentido de transformación a la realización de tareas funcionales y cotidianas que realizamos en el planteamiento de Fineman (2004).
- Valorar las incidencias en el desarrollo coeducativo comunitario local y considerar su sostenibilidad dadas las articulaciones y avances en materia de:
 - Deconstruir discriminaciones y profundizar en el compromiso político educativo con la realización de la tarea coeducativa en nuestros ámbitos de incidencia para, desde cambios críticos en la casa, en el aula, entre los grupos de iguales, afirmar las identidades en transformación, conscientes de enfrentar la complejidad de convivir con quien perfila una identidad legitimadora o en resistencia respecto a las formas de situarse los sujetos frente a los modelos socioculturales de género en cambio (De Pablos, 1999).

- Descolonizar el pensamiento de los tratamientos hegemónicos que minimizan los análisis desde otras cosmovisiones culturales y, en la línea que apunta Lugones (2011), fortalecer los procesos de reflexividad endógena, donde sustentarlos colectivamente, desde la metodología participativa y creativa que aporta el acompañamiento pedagógico, así como revalorizar los esfuerzos críticos-propositivos de carácter coeducativo con identidad, con los que avanzar en praxis interculturales transformadoras, atendiendo los planteamientos de Hernández (2013), favorecido con el desarrollo de habilidades resilientes y su mediación pedagógica.

Conclusiones

Como propuesta pedagógica, centrada en el desarrollo coeducativo crítico en la comunidad y en el tratamiento del análisis de género desde una perspectiva intercultural, se plantea generar procesos sostenibles, incidiendo en el fortalecimiento organizativo del conjunto de los agentes educativos presentes en el territorio. Esta línea de acción supone concretar actuaciones situadas, respaldadas por una investigación de acción participativa, a fin de facilitar el empoderamiento de las personas y la comunidad con prácticas descolonizadoras que apuesten por una coeducación en el marco del desarrollo humano integral y paritario. De manera breve se han sistematizado los momentos de un recorrido en los que, junto a la toma de conciencia crítica de las inequidades y la comprensión de la complejidad de la reproducción de los roles y estereotipos sexistas, se genera el fortalecimiento de un trabajo corresponsable, incidiendo en los diferentes ámbitos de aprendizaje y persiguiendo el objetivo de equidad compartido. La atención pedagógica da seguimiento a los ejercicios estratégicos desarrollados y anima, de manera crítica y recreativa, a profundizar en las iniciativas y esfuerzos, apropiando a la comunidad de los logros de los cambios a fin de favorecer, desde una perspectiva intercultural, el avance consciente de legados de luchas complejas y conquistas de derechos alcanzados.

Bibliografía

- Decreto Ley 49/1982, de 6 de septiembre, convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, Congreso de la República de Guatemala CCXIX-54-1585 (1982).
- Decreto Ley 27/2003, de 18 de julio, de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, Congreso de la República de Guatemala CCLXXII-13-1 (2003).
- Decreto Ley 87/2005, de 16 de noviembre, de acceso universal y equitativo a la planificación familiar, Congreso de la República de Guatemala CCLXXIX (2006).
- Decreto Ley 22/2008 de 2 de mayo, contra el Femicidio y Otras Formas de Violencia contra la Mujer. Congreso de la República de Guatemala (2008).
- Decreto Ley 9/2009, de 20 de marzo, contra la Violencia Sexual, Explotación y Trata de Personas, Congreso de la República de Guatemala núm. 49, tomo CCLXXXVI (2009).
- Ley 348, de 9 de marzo de 2013, Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia, Asamblea Legislativa Plurinacional (2013).
- Bonino, L. (2008). *Hombres y violencia de género: Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Colás-Bravo, M. P. (2004). La construcción de una Pedagogía de Género para la igualdad. En M.A. Rebollo e I. MERCADO. (Coords.) *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la Igualdad* (pp. 275-291). Madrid: Mc Graw Hill.
- De Pablos, J. (1999). Las nuevas tecnologías y construcción de la identidad cultural: El cambio educativo para el siglo XXI. *Bordón*, 51(4), 417-433.
- Espín, J. V. y Rodríguez, M.L. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista: revisión de un cuaderno para tomar decisiones vocacionales*. Barcelona: Laertes.
- Espín, J. V. (2002). Educación, ciudadanía y género. En M. Bartolomé (Coord.) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural* (pp. 105-130). Madrid: Narcea.
- Fineman, M. (2004). *The Autonomy Myth: A Theory of Dependency*. New York: New Press.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, V. y Jiménez, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Polis Revista Latinoamericana*, 40, 1-18.
- González, E. M. (2004). El poder de los medios de comunicación en la educación para la igualdad. En M.A. Rebollo e I. Mercado (Coords.) *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp. 323-336). Madrid: Mc Graw Hill.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Printcenter.
- Hernández, R.A. (2013). Feminismo Decolonial: Hacia la construcción de un feminismo descolonial. *Revista con la A*, 24, 21-23.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Loscertales, F. (2003). El lenguaje publicitario: estereotipos discriminatorios que afectan a las mujeres. En Instituto Andaluz de la Mujer *Medios de comunicación y violencia contra las mujeres*. (pp. 95-110). Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer y Fundación Audiovisual de Andalucía.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia* 6 (2), 105-119.
- Magallón, C. (2003). Compartir el cuidado, compartir la autoridad: hacia una cultura del respeto entre hombres y mujeres. En Fundación Seminario de Investigación para la Paz (Eds.), *Pacificar violencias cotidianas* (pp. 247-272). Zaragoza: Gobierno de Aragón.

- Monzón, A.S. (2015). *Informe Regional sobre violencia contra las mujeres: una cuestión de seguridad ciudadana*. Guatemala: Serviprensa.
- Parra, N. y González, B. (2010). Capítulo I: La caja de herramientas del Programa por los Buenos Tratos. En M.A., Caro y F., Fernández-Llebrez (Coords.), *Buenos tratos: prevención de la violencia sexista* (pp.19-52). Madrid: Talasa Ediciones.
- Simón, E. (2002). *Democracia vital: Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural: Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO* (Tesis Doctoral). Universidad Central de Barcelona.
- Vitón, M.J. y del Campo, E. (2013). Espacios de incidencia estratégica de las mujeres indígenas de Guatemala y Bolivia en el desarrollo de las agendas de las políticas públicas para el avance de una igualdad genérica y étnica desde los logros alcanzados. En B. Leyra, A.M. Pérez. (eds.), *Cuadernos de género 2: Integración del enfoque de género en Políticas, Planes y Proyectos para el desarrollo: Avances, Retrocesos, Desafíos y Propuestas para una adecuada implementación* (pp. 35-56). Madrid: ICEI-UCM.

APORTE DE LA MUJER AL DESARROLLO SOCIAL Y ECONÓMICO EN SAN IGNACIO DE MOXOS, BOLIVIA

Annabelle Elisa Saldías

Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM)

Introducción

El artículo que aquí se presenta es producto de la investigación “Aporte de la mujer al desarrollo del oriente boliviano” que el Centro de Investigación y Desarrollo Social (CISAD) de la UAGRM inicia en marzo del 2016 y concluirá en abril del 2017. El objetivo de este estudio es el de analizar el aporte de la población económicamente activa femenina al desarrollo económico y social en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Departamento de Santa Cruz) y San Ignacio de Moxos del departamento del Beni- Bolivia.

La metodología que se aplica corresponde al enfoque cualitativo, con la perspectiva de conocer la participación de la mujer en el desarrollo regional desde el trabajo mercantil (trabajo que genera recursos económicos a través del salario) y trabajo no mercantil (cuidado y atención de la familia). Es un estudio que se enmarca en el paradigma interpretativo en tanto interesa comprender las estrategias de acción que desarrollan las mujeres tanto en el ámbito privado (cuidado) como en el ámbito público (trabajo remunerado). Asimismo, la tercera fase de la investigación plantea analizar desde la perspectiva de la intersubjetividad el sentido de vida, los sueños y proyectos de realización personal y social que las mujeres construyen a lo largo de su vida cotidiana, las mismas que no solo expresan la desigualdad social de género, sino que además, no son tomadas en cuenta para el diseño de políticas de igualdad de género.

En ese marco, el objetivo de este artículo es visualizar brevemente el aporte de las mujeres al desarrollo social y económico en San Ignacio de Moxos a través de la participación femenina en el mercado laboral asalariado en las áreas de servicios de salud, educación, trabajo doméstico y liderazgo político y el cuidado o atención de

la familia (trabajo no remunerado) desde el enfoque de género y la Nueva Economía Familiar (NEF), que consiste en reconocer que la producción de bienes y servicios para la satisfacción de necesidades humanas, son producto de actividades generadoras de ingresos monetarios (trabajo mercantil) y actividades de procesamiento en la esfera del hogar (trabajo no mercantil). Wanderley (2002) señala que “los hogares desde esta perspectiva son espacios de producción, consumo y ocio, que vinculan las actividades mercantiles y no mercantiles” (p. 18). Las técnicas de recolección de información que se aplicaron fueron las entrevistas semipautadas y grupos focales.

En San Ignacio de Moxos se aplicaron un total de 18 entrevistas semipautadas a mujeres asalariadas³³ enfermeras (5), trabajadoras del hogar (5), profesoras del ciclo primario (6), Concejalas (2) y dos grupos focales con trabajadoras del hogar y profesoras del ciclo primario

Con el fin de comprender las características del mercado laboral desde el enfoque de género, es necesario precisar tres aspectos. En primer lugar, que el crecimiento del empleo asalariado de las mujeres en América Latina se ha dado en un contexto de mayor flexibilidad en el uso de la fuerza de trabajo y su mayor explotación, bajo estas condiciones, la mayor presencia de las mujeres en el mercado laboral ha sido y es funcional a las estrategias de abaratamiento de costos laborales de las empresas y del Estado.

En segundo lugar, estudios realizados por el Centro de Estudios de Desarrollo Laboral y Agropecuario (CEDLA) en Bolivia sobre el trabajo asalariado en las ciudades de La Paz, Cochabamba, Santa Cruz y El Alto, muestran que la situación de las mujeres en el mercado de trabajo laboral ha experimentado importantes cambios en la década pasada, sin embargo, continúa siendo afectada por la discriminación, tanto en el acceso al empleo como en las condiciones de trabajo (Escobar, 2010). En tercer lugar, las investigaciones realizadas por CEPAL, FAO, ONU Mujeres, PNUD, OIT (2013)³⁴ muestran que, durante los últimos 10 años las diferencias de género están asentadas en la división sexual del trabajo, y es a partir de esta situación que se derivan una serie de desventajas para la población económicamente activa femenina que se inserta al mercado laboral especialmente en

³³ Con el fin de contar con información según grupo generacional, se ha entrevistado a mujeres jóvenes (21-35 años), adultas (36-50 años) y trabajadoras que se acogerán a la jubilación en los próximos 3 años (51 a 55 años).

³⁴ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Food and Agriculture Organization* (FAO), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización Internacional del Trabajo (OIT).

actividades que guardan relación con el imaginario social de que las mujeres tienen capacidad para el trabajo doméstico, atención a personas enfermas, cuidado y educación de los niños y niñas. Al respecto, la CEPAL (2010) explica que una de las características de la demanda laboral femenina en América Latina es la siguiente:

“Entonces, no es casual que las mujeres predominen entre los trabajadores de los servicios de educación y salud, los servicios a las personas y el comercio (entre 1994 y 2008, más del 40% de las mujeres estaban ocupadas en los servicios sociales, comunales y personales) (p.48).

En otras palabras y desde la óptica de la demanda del empleo, desde los años 70, la inclusión femenina al mercado laboral se caracterizó por un proceso de mercantilización de las actividades y habilidades que las mujeres desarrollaban a través del cuidado.

San Ignacio de Moxos: Patrimonio Cultural de Bolivia

San Ignacio de Moxos, se halla en las tres zonas geomorfológicas del departamento del Beni: serranía subandina, escudo precámbrico y la gran llanura de Moxos y se destaca por su riqueza cultural³⁵. De acuerdo al Diagnóstico de la población de San Ignacio de Moxos con énfasis en la convivencia familiar y la violencia en género realizado por el equipo de género de la UCM y la Carrera de Sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM) de Bolivia (2015) y el Censo de Población y Vivienda de 2012 las principales características sociodemográficas y económicas de este municipio son las siguientes:

La provincia de Moxos pasó de tener 20.496 habitantes en el 2011 a 22.163 habitantes en 2012. La tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 fue del 0,67%, porcentaje menor al 1,64% que experimentó en el periodo de 1992-2001 (INE, 2012), lo que apunta a que se han dado modificaciones en los últimos veinte años, bien por una disminución gradual en su tasa de natalidad o un incremento de la migración del campo a la ciudad u otros

departamentos del país en busca de mejores condiciones económicas y oportunidades de acceso al mundo laboral

El municipio tiene un total de 2.125 hogares, donde la estructura de vivienda que predomina son casas, chozas y *pahuichis*³⁶ seguidas de cuartos o habitaciones simples. De estos, el (36,51%) tiene jefatura femenina y el 63,48% masculina. Del total de mujeres que ostentan la jefatura de hogar, el 18,57 % son solteras, separadas, divorciadas y viudas mientras que el 17,92% son casadas o en unión libre. La situación de los hombres, al respecto, muestra sugerentes variaciones: mientras que el 17,92% son solteros, separados, divorciados y viudos, el 45,54% son casados o en unión libre. Ello indica, claramente, que existe una predominancia masculina en la jefatura de hogar cuando la pareja convive.

Es importante señalar que según el Censo de Población y vivienda (INE, 2012), la población urbana es de 10.054 habitantes, el 49,9% son mujeres y 50,1%, la mayor parte se concentra entre adolescentes y población infantil. Asimismo, la esperanza de vida es de 57 años, es uno de los indicadores más bajos respecto a los otros municipios del departamento del Beni.

El rostro femenino en el mercado laboral

En San Ignacio de Moxos, las principales ocupaciones se concentran en el sector de la ganadería, agricultura y pesca, seguidos del comercio al por mayor y menor y reparación de vehículos, la industria manufacturera y la construcción (INE, 2012). En el caso de las mujeres asalariadas, se insertan principalmente en el sector salud y educación y también se desempeñan como trabajadoras del hogar. Las mujeres que realizan actividades económicas por cuenta propia se ubican el comercio de consumo familiar (mercados), servicios de comida y costura. Cabe señalar que el trabajo por cuenta propia o informal es una alternativa elegida por las mujeres, por ser más compatible con el trabajo doméstico y el cuidado.

Según el INE (2012), del total de población económicamente activa femenina el 39,35% están ocupadas en el área urbana frente al 30,50% en el área rural. De estas un 13,55% son

³⁵ Según el Centro de Investigación para el Desarrollo del Beni (CIDDEBENI, 2007), “el municipio de Moxos concentra la mayor cantidad de población indígena del departamento, existen cuatro pueblos indígenas que habitan el territorio municipal: el *mojeño* (trinitario, ignaciano), *chimán*, *yuracaré* y *movimas*” (p. 40).

³⁶ *Pahuichi* es como se denomina a un tipo de vivienda entre la cabaña rural y la arquitectura indígena. Este modelo arquitectónico, de fácil ejecución, es construido con materiales apenas elaborados. En San Ignacio de Moxos suelen construirse, como se ha citado anteriormente, con *tacuara* y hoja entrelazada de *motacú* y/o *jatata*.

trabajadoras por cuenta propia en el área urbana de San Ignacio. En cuanto a la población económicamente inactiva en el área urbana la presencia de mujeres (22,29%) es, proporcionalmente algo superior a la de hombres (20,65%). La mayor cantidad de mujeres “inactivas” se debe al alto porcentaje de mujeres que indican realizar “labores de casa” (un 28,59% frente a un 2,68% de hombres), lo que da cuenta de la profunda desigualdad en la distribución del trabajo doméstico, reproductivo y de cuidados y, de la misma forma, de la menor participación de las mujeres en el mercado de trabajo.

Las trabajadoras del hogar: más que lavar y planchar

Se entiende que el trabajo doméstico es el conjunto de actividades que se realizan en todos los hogares con el fin de garantizar la calidad de vida de las personas. No es una simple suma de tareas caseras, es también el escenario que posibilita a las personas integrantes de la familia y la trabajadora del hogar a interactuar y generar redes de interacción social. Sin embargo, desde el imaginario sociocultural patriarcal, este trabajo no es valorado por dos razones: primero porque se considera que el ámbito de las actividades domésticas son por naturaleza femenino y segundo, porque prevalece la idea de que se trata de un trabajo improductivo que no necesita de mayores habilidades ni conocimientos.

Esta percepción también se manifiesta en el conjunto de la población que vive en San Ignacio de Moxos. De acuerdo a las trabajadoras del hogar entrevistadas, las actividades que realizan no son reconocidas por sus empleadoras, es un trabajo socialmente desvalorizado y tampoco gozan del reconocimiento de la familia puesto que los hijos e hijas y sus esposos o parejas asumen que esta actividad es normal y parte de la vida cotidiana de las mujeres. Esto quiere decir que, además de cumplir esta función laboral y recibir un salario³⁷, tienen la obligación de atender a los miembros de su familia. Una de las mujeres entrevistadas, trabajadora del hogar (35 años), comenta la reacción de su pareja cuando ella se negó a preparar la cena porque estaba cansada luego de haber lavado³⁸ y planchado más de cinco docenas de ropa en su fuente de trabajo:

¿Cansancio?, ¿Cansancio? De qué estás cansada, si no haces nada, en tu trabajo vas a sentarte a mirar novelas, acaso es trabajo lavar y planchar, para eso

están hechas las mujeres. Lo que pasa es que te has vuelto una mujer floja, no te da la gana de atenderme, no quieres hacer nada (Entrevista a Trabajadora del Hogar MTH 32).

Todas las trabajadoras del hogar que fueron entrevistadas iniciaron estas actividades entre los 10 y 13 años, no recibían salario, trabajaban a cambio de la alimentación y en algunos casos, podían ir a la escuela. Una de ellas de 48 años, casada, tuvo seis hijos, actualmente viven con ella tres, comentó lo siguiente:

Antes de ir a trabajar (6 de la mañana) me pongo a trabajar en mi casa, asear la cocina, barrer el patio, preparar el desayuno, mis hijos se encargan de lavar el servicio. Me voy a mi trabajo a seguir haciendo lo mismo. Este trabajo es muy cansador especialmente cuando la familia es numerosa hay que lavar mucha ropa por lo menos dos veces a la semana, igual cocinar para muchas personas es muy cansado, no da tiempo de hacer la limpieza. En la tarde vuelvo a mi casa a seguir trabajando, a lavar, arreglar, no se descansa. La única ventaja de este trabajo es que uno tiene su sueldo seguro a fin de mes, es muy poco, pero es algo (MTH 31).

Todas las entrevistadas pertenecen al sindicato de Trabajadoras del Hogar, se sienten parte de esta organización porque comparten, aprenden y asisten a las reuniones el único día que tienen libre que es el domingo. Una de las lideresas afirma *lucho por las trabajadoras del hogar, basta de hacernos callar, necesitamos hablar, ya no permitir tanta discriminación a las mujeres, es necesario hacernos respetar* (MTH 30).

Educación escolar: Una responsabilidad femenina

Otra actividad laboral ejercida fundamentalmente por mujeres es la docencia en el ciclo primario. Las educadoras que tienen a su cargo la educación escolar de niños y niñas comprendidas entre los cuatro y doce años, exige un alto nivel de implicación personal de las y los docentes con las y los estudiantes. Según Pérez (2009) los principales factores que provocan un elevado nivel de estrés en el profesorado son: la inseguridad laboral (que afecta al profesorado interino), el escaso reconocimiento

³⁷ Según la Ley de Regulación al Trabajo Asalariado del Hogar (N° 2450) aprobada el año 2003, las trabajadoras del hogar deben recibir al menos el salario mínimo nacional.

³⁸ El lavado de ropa se realiza en forma manual.

social, el elevado número de alumnado por aula, agotamiento emocional e insatisfacción laboral. Esto quiere decir que estas actividades en el área de educación que realizan fundamentalmente mujeres, supone una serie de riesgos que afectan a su bienestar personal y social.

La mayoría de las profesoras entrevistadas coinciden en que el trabajo que realizan les demanda más tiempo tanto en la preparación de las clases en aula como en los informes que deben presentar. La jornada laboral se les complica cuando están embarazadas o tienen hijos e hijas menores de cuatro años. Una de las profesoras embarazadas comentó al respecto lo siguiente:

Bueno, felizmente va a nacer en vacaciones, luego tendré que organizarme. Me gustaría quedarme un año sin trabajar y dedicarme a mi hijo, pero no se puede, hay que trabajar; con mi esposo hemos sacado un crédito así que no puedo darme el lujo de no trabajar (Mujer Profesora de Primaria MPRO 15).

Otra de las profesoras que está embarazada y además se dedica a vender cosméticos prevé recurrir a la ayuda de su suegra una vez que nazca el bebé:

Lo que tenemos de sueldo no alcanza, estamos ahora apretados con los gastos que hacemos y las deudas que pagar (...) Antes que me embarace nos levantábamos a las seis de la mañana para que nos alcance el tiempo. Ponía la ropa a remojar, trapeaba, todo y después hacía el desayuno. Ahora ya no puedo, me canso. Cuando terminen las clases nos trasladaremos a la casa de mi suegra porque no podemos pagar niñera. Mi suegra se va a quedar con mi hijo que va al kínder y con el bebé (MPRO.16).

Si bien es cierto que las profesoras que trabajan en el sector público, tienen licencia laboral y salario durante los meses de embarazo y parto, continúan con otras actividades que les generan ingresos económicos adicionales. A ello se suma el cuidado de los niños y atención de la familia.

El trabajo de las enfermeras: entre el estrés y el dolor humano

Las personas que trabajan en enfermería (generalmente mujeres) están expuestas a una serie de riesgos como a la exposición de agentes infecciosos, alergias, los pinchazos,

posturas inadecuadas, levantamiento de carga durante la manipulación de los y las pacientes, exposición a sustancias químicas y alérgicas (Borges, 1998) pero además conviven con el dolor, la enfermedad y la muerte, pues este tipo de trabajo implica el contacto y atención permanente a los y las pacientes. Ello genera en el personal de enfermería una carga mental, que puede generar estrés, desgaste físico y emocional e insatisfacción laboral. A ello habrá que agregar el trabajo nocturno que significa horas de sueño irrecuperables y “desequilibra la salud física, mental y social de este grupo” (Ciércoles, s.f., p.7).

Es pues evidente que en el área de salud, las enfermeras realizan actividades sumamente delicadas no solo porque conviven diariamente con el dolor humano, sino que además de estar expuestas a los riesgos anteriormente señalados, los salarios que perciben son bajos y enfrentan serias dificultades para garantizar las necesidades básicas de reproducción social y económica de la familia. A pesar de ello, las enfermeras entrevistadas manifiestan estar satisfechas por sus logros tanto en la formación como en el trabajo que desempeñan.

Mujeres dirigentes: Triple jornada de trabajo

Durante el trabajo de campo se identificó a mujeres que además de ser responsables del cuidado, son autoridades en el municipio. Se entrevistaron a dos concejales, una de ellas migrante, aimara, es una mujer joven que por primera vez participa en política, esta es su versión:

Estoy separada, mi marido se fue, no le gustó lo que salía mucho en el tiempo de campaña para las elecciones municipales, no tenía horario, eso le cansó. Yo soy orureña, no sabía que la política era tan dura. He dejado mi hogar, mi familia, me pregunto: ¿valdrá la pena tanto sacrificio? Es un sacrificio, te haces de enemigos, hay cambios en la pareja, en la familia, lo único que te queda son los hijos y la gente por la que has decidido trabajar. Estoy sorprendida cómo los políticos mienten a su pueblo, no les importa que muchas comunidades vive gente humilde, pobre, no tienen agua, un indígena como él (alcalde) no le cumple a su gente, cinco comunidades no tienen agua (Mujer Concejala, integrante del Concejo Municipal de San Ignacio de Moxos MCM.7).

El acceder a niveles de decisión política ha generado cambios en su vida cotidiana:

Me levanto a las 6 de la mañana, preparo el desayuno, desayuno con mis hijos, se bañan, les damos de comer a las gallinas que tenemos en casa. A las 7.30 les llevo al colegio, me voy al Concejo a trabajar, a veces hay que revisar papeles, otras veces audiencias, atender a la gente, el trabajo es intenso, a las 12.30 les recojo del colegio y vamos a almorzar, los lunes, miércoles y viernes van a la escuela de música y los recojo en la tarde, vemos las tareas, les preparo alguna cosita para la cena y me voy a clases, estoy estudiando, regreso a las 10.30 cansada. Anoche, no fui a clases, me dormí, estaba muy cansada, me siento de mal, tengo que estudiar porque una vez que termine esto (como concejala) debo trabajar para mantener a mis hijos, pero no aquí (en San Ignacio de Moxos) quiero irme, aquí nos miran mal porque no somos mojeños. Mis hijos sienten la discriminación. A mí me dicen la colla alzada (MCM.07).

La otra entrevistada es también joven, beniana, sus padres son ganaderos, es propietaria de ganado y tiene un negocio de venta de carne de res. Actualmente tiene conflictos con su esposo porque dedica mucho tiempo al trabajo que realiza en el municipio y tiene dos hijos menores de 5 años:

Las mujeres somos unas supermujeres sea de la clase social que sea. Yo empecé a hacer negocio desde que era estudiante. En mi colegio vendía productos de Yanbal y cosméticos de diferentes marcas. Siempre me ha gustado tener mi propia plata. Mis padres son gente trabajadora, nos enseñaron a ser personas de bien, trabajadoras.

Sali bachiller y mis padres me mandaron a Cochabamba para estudiar, pero mi hermana estaba en España y me dijo que me vaya para allá, que había trabajo, me fui y trabajé tres años primero atendía a unos viejitos y luego a unos niños, tenía mi plata, mis ahorros. Allí conocí a mi marido, volví embarazada de mi primera hija. Le compré a mi padre ganado macho y al mes y medio puse mi negocio un frial, allí me conoció la gente de las comunidades, gente de barrios alejados, ellos fueron los que me pidieron que participe en las elecciones. La política es mala, muy dañina, en las campañas dicen que van a hacer el bien a todos, luego no se ponen la camiseta política, es frustrante, es necesario cambiar, quisiera ver a mi pueblo desarrollado, con empresas, industrias, con balnearios, gente que se dedique a producir, que

las personas tengan ese ánimo de trabajar y luchar por sus ideales (MCM.08).

La experiencia de las dos concejalas muestra que no es suficiente contar con leyes en favor de los derechos civiles y políticos de las mujeres cuando se mantiene un sistema patriarcal que agobia a las mujeres lideresas porque cumplen una triple jornada de trabajo. Las dos concejalas dedican tiempo adicional a la gestión municipal porque asumieron el compromiso social con las comunidades más pobres, son ellas las que humanizan la gestión política municipal.

Conclusiones

En San Ignacio de Moxos, se mantiene la identificación de lo doméstico como parte de la naturaleza de lo femenino, ello implica que el trabajo de cuidados –tan importante para el desarrollo de los seres humanos- no sea reconocido en términos económicos y sociales, no se considera un factor que incide en el desarrollo local, regional, nacional, por ello, la intervención del Estado en cuanto al cuidado es débil.

La carga del trabajo doméstico que recae de manera exclusiva en la mujer no guarda necesariamente relación con el nivel de instrucción alcanzado ni con el tipo de trabajo; es parte del sistema sociocultural. Todas las mujeres atraviesan y enfrentan dificultades y presión laboral especialmente en la etapa del embarazo y cuidado de niños y niñas menores de cinco años. Esto quiere decir que el mismo patrón de desigualdad de género afecta a las mujeres trabajadoras independientemente del tipo de trabajo o empleo. Sin embargo, las formas y alternativas de abordaje son diferentes puesto que las mujeres de familias pobres insertas en trabajos precarios son las que llevan en peores condiciones sociales y económicas la pesada responsabilidad del cuidado.

El rol de madres es de suma importancia para las mujeres entrevistadas independientemente de que estos hubieran sido programados o esperados. De ahí que el bienestar de los hijos e hijas y contar con recursos económicos de manera estable, son los objetivos que forman parte no solo de la vida cotidiana, sino que también de sus sueños o proyectos futuros mientras que el logro de sus propias necesidades estratégicas pasan a segundo plano.

Las mujeres embarazadas enfrentan serias dificultades en el trabajo no solo por las responsabilidades laborales y el cumplimiento de horarios, sino porque deben ocupar gran parte de su tiempo al cuidado una vez que nace el bebé. El cuidado

no les exime de las responsabilidades laborales pues las normas y leyes vigentes en favor de la mujer embarazada y madre se acatan de manera parcial o formal. La presencia del Estado es muy débil no solo en lo que se refiere al cumplimiento de las leyes en favor de las mujeres embarazadas y con hijos e hijas menores de un año, sino en políticas públicas y estrategias que contribuyan a que el cuidado sea responsabilidad compartida tanto en la familia como en las instituciones, las organizaciones sociales y el mismo Estado.

Todas las mujeres consultadas sin excepción coincidieron en que es importante generar sus propios recursos económicos porque ello les da mayor independencia, desarrollan sus capacidades de gestión y decisión más allá del cuidado e incide en el autoestima (se valoran como personas), sin que esto signifique igualdad de género y mucho menos autonomía. Las mujeres continúan con la responsabilidad exclusiva del cuidado, que además asumen como algo natural por el hecho de ser mujeres-madres.

Bibliografía

- Borges, A. (1998). Personal de enfermería: condiciones de trabajo de alto riesgo. *Salud de los Trabajadores*, 6 (2), 113-119. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/saldetrab/index.htm>
- Centro de Investigación y Documentación para el Desarrollo del Beni (2007). *Diagnóstico Municipal Consolidado de San Ignacio de Moxos*. Manuscrito no publicado, Gobierno Municipal de Moxos, Beni.
- CEPAL, FAO, ONU Mujeres, PNUD, OIT (2013). *Trabajo decente e igualdad de género: políticas para mejorar el acceso y la calidad del empleo de las mujeres de América Latina y el Caribe*. Santiago: OIT.
- CEPAL (2010). *¿Qué Estado para qué igualdad? XI Conferencia Regional de la Mujer de América Latina y el Caribe*. Brasilia: CEPAL.
- Ciércoles, J. (s.f.). *Riesgos biosanitarios del personal de enfermería*. Recuperado de <http://www.fmae.es/Adjuntos/CODEM/Documentos/Informaciones/Publico/7e040f14-0bea-421f-b327-440fe67f3617/ad8496b2-1a69-4ce0-a056-f532534f10da/f9abfee0-1698-4d14-9c88-39ceac7fcf80/Riesgoslaborales.pdf>
- Escobar, S. (2010). *Más asalariados, menos salario: la realidad detrás del mito del país de independientes*. La Paz: CEDLA.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). *Bolivia: características de población y vivienda: censo Nacional de Población y Vivienda 2012*. La Paz: INE.
- Ley N° 2450, de 9 de abril de 2003, de Regulación del Trabajo Asalariado del Hogar, Gaceta Oficial del Estado Plurinacional del Bolivia. Recuperado de <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/64101/101782/F252531080/BOL64101.pdf>
- Pérez, J. (2009). *Manual de Prevención Docente: riesgos laborales en el sector de la enseñanza*. Madrid: Nau Libres.
- Wanderley, F. (2002). *Trabajo no mercantil e inserción laboral: Un abordaje de género desde los hogares*. La Paz: CIDES UMSA.

EL DERECHO DE VOZ(S): ESTRATEGIA PARA EL ACCESO A LA JUSTICIA DE MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL POR MOTIVO DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Javier David Ortiz Carreño
Nhora Lucía Álvarez Borrás
Alberto Anaya Ariza

Fundación Círculo de Estudios Culturales y Políticos

Que los culpables reciban castigos ejemplares y que nos garanticen la no repetición, y que, así como ellos ejercieron poder para hacernos tanto daño, que la justicia tenga el poder para hacer respetar nuestros derechos y den un castigo para que no se vuelva este hecho, un hecho cualquiera (Relato de una mujer en una Jornada de seguimiento realizada en Barrancabermeja, 2015)³⁹.

Introducción

La Fundación Círculo de Estudios Culturales y Políticos⁴⁰, es una organización colombiana de la sociedad civil, que desde el 2008 trabaja en procesos orientados a la reivindicación de los derechos humanos y que observa el Derecho Internacional Humanitario (DIH) a partir de una mirada psicosocial, especialmente, acompañando a víctimas del delito de violencia sexual por motivo del conflicto armado interno.

Con este objetivo y desde esta perspectiva, la Fundación Círculo de Estudios ha hecho énfasis en el carácter político del acompañamiento psicosocial, mediado por la total solidaridad con la causa de las mujeres víctimas en la defensa y reivindicación de sus derechos vulnerados y sustentado en un desarrollo teórico y metodológico propio.

Desde este enfoque de trabajo, en el año 2013, la Fundación creó un programa institucional denominado *El Derecho de Voz(s)*. El programa busca la consolidación de escenarios

para la incidencia política orientada a la transformación de las condiciones de vida de las víctimas de violencia sexual, y a la construcción de acciones tendientes a la reivindicación de sus derechos afectados por las circunstancias derivadas de la vulneración de los derechos humanos e infracciones al DIH.

Así, entonces, se puede señalar que *El Derecho de Voz(s)* hace referencia al derecho a expresar libremente pensamientos y emociones, y al conjunto de derechos de los que es titular un ser humano en tanto que ser humano. Su experiencia, es la expresión connatural que adoptan las participantes de los procesos de acompañamiento psicosocial que implementa la Fundación; procesos en los cuales se da <<voz>> a personas que han sido víctimas de los hechos de violencia sexual. El objetivo es favorecer el establecimiento de la verdad, la reconstrucción de la memoria histórica, la recuperación y protección del universo emocional, la cualificación en contenidos y formas de reivindicación de los derechos humanos, y el acceso formal al derecho a la justicia.

El presente artículo trata de exponer el programa institucional *El derecho de Voz(s)*, en tanto que estrategia para el acceso a la justicia de mujeres víctimas de violencia sexual por motivo del conflicto armado en Colombia.

Para ello, el artículo se estructura en torno a los siguientes apartados, i) el trabajo realizado por la Fundación Círculo de Estudios; ii) el contexto sociopolítico en el que se implementa este acompañamiento psicosocial y su relación con la violencia armada; iii) la metodología de intervención psicosocial de la Fundación Círculo de Estudios; iv) la experiencia específica de *El Derecho de Voz(s)* en la promoción al acceso a la justicia; v) las principales lecciones aprendidas; y finalmente vi) se puntualizarán algunas conclusiones.

Sobre el trabajo de la Fundación Círculo de Estudios

La Fundación Círculo de Estudios toma su nombre de una herramienta de investigación⁴¹, que permite hacer ejercicios de construcción colectiva del conocimiento en espacios no

³⁹ Con estas palabras, se refirió una mujer en Barrancabermeja -región del Magdalena Medio colombiano- a la clase de justicia que las víctimas de violencia sexual por motivo del conflicto armado reclaman. En ellas, se observan claramente los conceptos y las posturas políticas que circulan cuando las mujeres víctimas hacen uso de *El Derecho de Voz(s)*.

⁴⁰ En adelante, Fundación o Fundación Círculo de Estudios.

⁴¹ La apropiación de una herramienta de investigación ha sido uno de los elementos de mayor utilidad en la Fundación para definir el abordaje de su quehacer psicosocial, en tanto que dimensión de los derechos humanos. *Los círculos de estudio*, es una herramienta de investigación cualitativa que permite la puesta en práctica de todos los conocimientos teóricos en los que se fundamenta la acción, es la vivencia concreta como se desarrollan los contenidos de los encuentros con las personas acompañadas.

formales de educación, pero intencionalmente pensados desde los principios y alcances conceptuales de la cultura y la política.

La experiencia técnica y política de la Fundación en el acompañamiento especializado a mujeres víctimas, se ha venido consolidando progresivamente durante sus nueve años de trabajo –del 2008 al 2017-. Una muestra de ello, es que desde el 2013 se ha podido sostener la implementación constante de sus programas, gracias al trabajo en conjunto con entidades del Estado como el Ministerio de la Justicia y del Derecho y con organismos de cooperación internacional como la Fundación Panamericana para el Desarrollo, el Fondo de Justicia Transicional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el Fondo de contribuciones Voluntarias de las Naciones Unidas para las víctimas de tortura y Oxfam.

La Fundación cuenta con un equipo psicosocial interdisciplinario compuesto por profesionales en antropología, trabajo social, psicología, derecho, filosofía, comunicación social, artes escénicas y ciencias políticas, con amplio conocimiento del contexto —social, cultural, jurídico, económico y político— colombiano, que realiza el acompañamiento especializado e integral a víctimas por motivo del conflicto armado.

Paralelamente, una de las líneas de trabajo del programa ha sido la consolidación de una red de más de 50 gestores y gestoras de diferentes departamentos del país a quienes se les ha formado y compartido la metodología y se les ha cualificado su liderazgo. Así mismo, se ha promovido la puesta en marcha de asociaciones de mujeres defensoras de sus derechos humanos⁴².

El acompañamiento de la Fundación se ha centrado en tres poblaciones víctimas de violencia sexual y otras violencias basadas en género por motivo del conflicto armado: a) apoyo emocional y formación en derechos humanos a más de 1500 mujeres en 14 departamentos, de las cuales se ha documentado cerca de 600 casos; b) apoyo emocional y formación en derechos humanos desde la danza contemporánea a 500 niños y niñas en el departamento del Chocó; y c) apoyo emocional y formación en derechos humanos a 90 personas pertenecientes a la comunidad LGBTI en los departamentos de Atlántico, Chocó, Valle del Cauca y Nariño.

Por otro lado, la Fundación desde el año 2102, forma parte de la Mesa Nacional de Participación Efectiva de las víctimas, plataforma de incidencia política en la que se asiste como Organización Defensora de Víctimas (ODV).

Contexto sociopolítico en el que se implementa el acompañamiento psicosocial

Para ubicar el contexto sociopolítico en el que se configura el conflicto armado colombiano, que ha alterado la relación entre las víctimas –en su condición de ciudadanía derechohabiente– y el Estado, es sustancial mencionar que en Colombia la violencia sexual constituye una práctica generalizada, presente tanto en los contextos domésticos como en el marco del conflicto armado, que menoscaba diferentes dimensiones de la vida de mujeres, niños y niñas.

No obstante, el contexto de silencio y/o negación de este crimen, configura un escenario de impunidad (en el mejor de los casos, de ignorancia) que dificulta dramáticamente el acceso a la justicia de las víctimas y, por tanto, la restitución efectiva de sus derechos.

Según la Primera Encuesta de Prevalencia Violencia sexual en contra de las mujeres en el contexto del conflicto armado colombiano (Oxfam, 2010), para el período comprendido entre los años 2001 y 2009, con base en 407 municipios con presencia de Fuerza Pública y actores armados ilegales, se estimó un 17,58% de casos de violencia sexual, que se traduce en una cifra de 489.687 mujeres víctimas directas de este delito (54.410 por año, 149 diarias, 6 cada hora).

Al analizar estos datos generales de violencia sexual en tipologías específicas del delito, se encontró que 94.565 mujeres sufrieron acceso carnal violento, es decir, 19,31% del total de las 489.687; 7.754 fueron víctimas de prostitución forzada; 26.353 de embarazo forzado, 27.058 de aborto forzado; 19.422 de esterilización forzada; 175.873 de acoso sexual.

A propósito de tales cifras, la Mesa de Trabajo: Mujer y Conflicto Armado (2010), en su X Informe sobre violencias contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia, se refiere a “la militarización de los cuerpos” (p. 21), enfatizando que “la presencia de efectivos militares en los territorios “normaliza” también su poder físico y simbólico” (p. 21),

⁴² Desde el 2013, la Fundación conoce de la creación de, por lo menos, cuatro organizaciones de sociedad civil orientadas exclusivamente a la defensa de los derechos de las víctimas de violencia sexual.

y que “a partir de su intervención en la civilidad, promueve las relaciones de dominación y subordinación de las mujeres y la comunidad frente a los hombres uniformados” (p. 22). No obstante, a pesar de que los crímenes de violencia sexual ocurren constantemente en contra de la población femenina, los casos no llegan a los estrados judiciales como las normas exhortan al Estado a garantizarlo y, por consiguiente, las víctimas no pueden acceder a sus derechos (justicia, verdad y reparación). Puesto que los mecanismos y procedimientos propios de la justicia no favorecen la participación de las mujeres, constituyen en muchos casos, obstáculos determinantes para la superación de la condición de víctimas.

Aunque en la actualidad, ha habido una disminución importante en la confrontación bélica debido a la negociación del Acuerdo de Paz entre el Gobierno nacional y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), en Colombia aún persiste el conflicto armado denunciado por las organizaciones de sociedad civil y reconocido por el actual gobierno de Juan Manuel Santos. Desde mediados del 2016, se han aumentado las confrontaciones con la guerrilla del Ejército de Liberación Nacional (ELN), con grupos disidentes de las FARC, con narcotraficantes y con nuevas organizaciones de perfil paramilitar. Verbigracia, la pugna por el control territorial en regiones como la Costa Pacífica, en departamentos como Cauca, Antioquia, Córdoba, Chocó, Valle, Bogotá D.C. y Nariño, y en la frontera con Venezuela -como Arauca y la región del Catatumbo-, han dejado 17 personas líderes de víctimas asesinadas entre diciembre de 2016 y enero de 2017.

El riesgo para que se sigan cometiendo delitos de violencia sexual y otras violencias basadas en género está latente en la mayoría del territorio colombiano, en este contexto se hace dramática la situación de las mujeres que se encuentran en estas zonas del país, expuestas al control social ejercido por los actores armados, a través de la aplicación de sus parámetros de “justicia”, adoctrinamiento, presiones para conseguir información militar, seguimiento a las organizaciones sociales, amenazas a defensoras de derechos humanos y reclutamiento.

Por otro lado, los impactos psicosociales que tiene la violencia sexual en las mujeres víctimas empeoran de manera significativa su situación vital; sentimientos como la vergüenza, la culpa, el miedo, la soledad y la desestructuración del tejido social, terminan destruyendo la vida familiar, la vida comunitaria y las condiciones individuales propias que constituyen una vida digna y sana como la estima y confianza

en sí mismas, impactando la capacidad del ejercicio de derechos y, por tanto, traduciéndose en un obstáculo para el acceso a la justicia.

En tal sentido, el acompañamiento psicosocial real y efectivo (a través de la cualificación de los funcionarios y las funcionarias responsables de la atención, del reconocimiento de la otredad del ser humano en condición de igualdad y de la atención sobre los efectos no materiales de la violencia) contribuiría a facilitar la identificación de las consecuencias del delito de la violencia sexual en quienes son víctimas y fortalecería las posibilidades de acceso y mantenimiento de las víctimas en los procesos de justicia; todo ello ayudaría a disminuir el riesgo de impunidad y de victimización secundaria.

Metodología de intervención psicosocial de la Fundación Círculo de Estudios

La metodología utilizada por la Fundación Círculo de Estudios, cuenta con un constructo teórico que se ha validado en la práctica del acompañamiento a mujeres, niños, niñas y población LGBTI durante 10 años continuos, gracias a su potencial para reivindicar los derechos humanos a partir del fortalecimiento de capacidades psicosociales. Dicha metodología cuenta tanto con el reconocimiento de las personas participantes de los procesos, como de las entidades aliadas.

La metodología cuenta con cinco componentes teóricos que operan integralmente en las diferentes situaciones en las que se implementa el acompañamiento psicosocial, otorgando el mismo sentido a cualquiera de sus acciones. No obstante, desde una mirada analítica se identificarán y expondrán brevemente cada uno de estos componentes, 1) la hermenéutica; 2) la Acción Comunicativa-Política; 3) los derechos humanos; 4) la técnica psicosocial; y 5) los *círculos de estudio*.

1) La comprensión hermenéutica de la realidad: Es una de las dos posturas generales que se construyeron y discutieron en el siglo XX en torno al problema del conocimiento, bajo la voz hermenéutica, se agrupan teorías que han criticado la comprensión positiva de las ciencias y de la realidad. Alrededor de esta postura han desarrollado importantes planteamientos, autores como Hans-Georg Gadamer o Paul Ricœur. Los aspectos más relevantes de dicha crítica son: a) el origen del conocimiento no es la observación neutral y objetiva; b) la medida y la cuantificación es un procedimiento científico, pero no el único que confiere estatus de científicidad; c) no es posible hablar de una realidad dada

de una vez y para siempre, por tanto, el conocimiento no “descubre” lo real, sino que construye modelos de realidad; d) el conocimiento es un hecho social; los medios para construirlo se encuentran afectados por las variables del contexto; e) no es posible el conocimiento sin intereses, el ideal de la neutralidad valorativa es inalcanzable; f) la validez de una hipótesis es determinada por la tradición crítica; g) en las disciplinas sociales el principio descriptivo-explicativo, es insuficiente, la investigación social debe orientarse hacia la interpretación y la comprensión; h) el conocimiento es un hecho político en dos sentidos; primero, porque a través de las instituciones sociales se encuentra inscripto en las dinámicas de circulación del poder; y, segundo, porque tiene la capacidad de desplazar o cuestionar ciertos modelos de circulación del poder y ciertos regímenes de verdad.

2) La Teoría de la Acción Comunicativa: La metodología utilizada por la Fundación, que parte de la comprensión hermenéutica de la realidad, tiene una relación dialógica con la Teoría de la Acción Comunicativa-Política de Jürgen Habermas (2015), motivada por su interés principal sobre el lenguaje y su relación con la política

En este sentido, desde la Acción Comunicativa-Política, Habermas (2015) hace algunas reflexiones epistemológicas sobre cómo nos entendemos los humanos; reflexiones que son útiles para concretar el carácter político del acompañamiento psicosocial, que se sustenta en la capacidad lingüística humana para socializar las ideas, los pensamientos, las emociones por medio de la estructura del lenguaje. De ello se deduce que el conocimiento es un acto social, comunicativo y democrático, que permite la construcción de acuerdos con arreglo a unos mínimos entre los que se destaca el respeto por las reglas acordadas entre los participantes del acto comunicativo.

El ideal de comprensión de la realidad a partir de la acción comunicativa, es trasladado al terreno político en la *praxis* común entendida como la intersubjetividad de rango superior de un entendimiento entre ciudadanos que se reconocen recíprocamente como libres e iguales, en tanto que la formación de la opinión y la voluntad estructurada democráticamente posibilita un acuerdo normativo racional también entre extraños (Habermas, 2015, p. 113). El punto de encuentro serán las condiciones bajo las cuales puede configurarse y reproducirse comunicativamente una comprensión ético-política de la ciudadanía.

Este espacio de acción comunicativa política permite configurar una red lingüística que se preocupa inicialmente

por la exigencia y la reivindicación de los derechos humanos en espacios no formales como *círculos de estudio*, *centros de pensamiento*, *escuelas de formación*, pero que puede perfectamente producir políticas públicas al convertirse en proponente y ejecutor de soluciones que tienen por objetivo lo público.

En todo momento, en cada lugar, donde la ciudadanía participa del proceso circular que se pone en marcha mediante la comunicación, se realiza lo que el autor define como “autocomprensión ético-política” (Habermas, 2015, p. 113). Tal comprensión no es otra cosa que la discusión ciudadana en un espacio público, donde se adoptan posiciones sobre diferentes temas relevantes para el ejercicio de las libertades civiles y la preservación de los derechos fundamentales. Este espacio público es donde puede y debe nacer la nueva democracia, verdadera representación capaz de reescribir las relaciones tradicionales de poder.

3) La perspectiva de los derechos humanos: Todos los elementos de la metodología utilizada por la Fundación, están determinados por la perspectiva de los derechos humanos; con esta perspectiva se regula el filtro que planea, implementa y delimita cualquier acción alrededor de los *círculos de estudio*.

“Los derechos humanos determinan los alcances y los límites de las relaciones que se establecen entre las personas... tales derechos constituyen un carácter, una manera de ser, un *Ethos* que garantiza la convivencia con los otros... No es posible hablar de acompañamiento psicosocial al margen de los Derechos Humanos, puesto que dicho acompañamiento es un escenario configurado por derechos y, especialmente, por el derecho (...) a expresar libremente opiniones y emociones; el derecho a la igualdad sin menoscabo de la diferencia; y el derecho a construir una realidad nueva” (Álvarez, Sánchez y Anaya, 2009, p. 7).

4) La técnica psicosocial: La técnica es un instrumento con principios, creado y practicado por la humanidad para conseguir unos fines específicos enmarcados en un sentido claro, que se relaciona, por un lado, con la responsabilidad de la acción y, por otro lado, con la posibilidad de emplazar realidades.

Dentro de una metodología, la técnica es una parte propia de un todo del cual no se puede desligar, su espíritu y utilidad se comprende en una suerte de encadenamiento de elementos independientes y articulados para provocar una causalidad.

Con la técnica psicosocial se logra la unidad responsable de partes que tienen características propias, esta unidad se relaciona directamente con la búsqueda de nuevos discursos que funden otras realidades. Es así, como a través de la técnica psicosocial, mujeres que logran hablar sin culpa de sus emociones asociadas al hecho victimizante, pueden pensar otras realidades de vida y situarse en acciones propias de su condición universal de ciudadanas con derechos.

“La perspectiva psicosocial se nutre de diferentes elementos entre los cuales es destacable subrayar tres, atendiendo a su carácter esencial; primero, la realidad se construye en la red de las relaciones humanas; segundo, la realidad o, mejor, las realidades, se manifiestan a través de los discursos; tercero, las emociones privilegian, transforman, deconstruyen, provocan, discursos. (...) la realidad no es una instancia inmutable exterior al individuo, no es algo que se aprehende a través de los sentidos, ni algo que se recibe por medio de la intervención divina. Por el contrario, la realidad es un constructo siempre cambiante, siempre susceptible de transformación. (...) dicho constructo no es el producto de la actividad solitaria de un sujeto que piensa, es el resultado de la interacción de los sujetos (...) las realidades se inventan, se crean, se originan, en las relaciones que establecen los hombres y las mujeres con el otro, con los otros (...) por medio de los discursos. Si bien, en nuestra cultura se ha privilegiado la palabra escrita o hablada como manifestación por excelencia del discurso, por discurso debe entenderse cualquier expresión que tenga por objeto comunicar” (Álvarez, Sánchez y Anaya, 2009, pp. 12-13).

La técnica psicosocial reconoce la importancia de las emociones “en la construcción de la realidad (...) las emociones son un elemento que participa directamente en la manera como se concibe la realidad y como el ser humano se refiere a ella” (Álvarez, Sánchez y Anaya, 2009, p. 13). En resumen, la técnica psicosocial posibilita la construcción de espacios sociales, delimitados por el *Ethos* de los derechos, democráticos y participativos, horizontales (es decir ajenos a la noción de autoridad o al dominio de los expertos), para hacer posible el ejercicio real y cotidiano de *El derecho de Voz(s)*.

5) Los círculos de estudio: Finalmente, los *círculos de estudio* son la herramienta de investigación desde la cual se implementan todos los elementos de la metodología, los *círculos de estudio* representan un ejercicio puntual y práctico

en el que confluyen los conceptos teóricos anteriormente expuestos, por ello, es que pueden operar integralmente en situaciones concretas, otorgando el mismo sentido a cualquier acción del acompañamiento psicosocial.

Esta herramienta se caracteriza de la siguiente manera: i) Son espacios no formales para la socialización del conocimiento, es decir, para el ejercicio de la acción comunicativa; ii) Sus reglas y contenidos se determinan a partir de los intereses de los participantes, no son una imposición externa; iii) Son espacios igualitarios y democráticos para el aprendizaje y construcción de conocimiento por parte de todas las personas que los integran; iv) Cuando su objetivo exija la orientación de integrantes expertos, estos simplemente harán orientaciones, en ningún caso son espacio de circulación privilegiada del poder que pueda suponer –de forma equivocada– el ejercicio de socializar un conocimiento; v) El objeto constante del círculo es la producción, por parte de las personas participantes, de discursos; vi) El objeto último es la cualificación de las personas participantes en una determinada materia para que cada uno de ellas se encuentre en la capacidad de socializar su experiencia con otros grupos; vii) Del punto anterior se desprende que el ideal de la tecnología en cuestión es la consolidación de un proceso ininterrumpido de construcción de redes de saberes e intereses.

La experiencia específica de El Derecho de Voz(s) en la promoción al acceso a la justicia

La justicia para una víctima es un derecho que se debe comprender de manera holística, porque está articulado al goce efectivo de otros derechos. *El Derecho de Voz(s)* busca ser escenario para reivindicaciones de derechos, y con ello, se logra constituir en una oportunidad precursora de justicia restaurativa que instala los niveles adecuados de confianza entre el Estado y la víctima civil.

Esta confianza que es indispensable para facilitar el acceso formal a la administración de justicia y a la ruta de atención y reparación de derechos, es promovida de manera conjunta entre Estado, Cooperación internacional y Sociedad civil.

El Derecho de Voz(s) como estrategia para el acceso a la justicia, contempla tres fases; en primer lugar, *círculos de estudios* de acompañamiento emocional y formación en derechos; en segundo lugar, se organiza una jornada especial para que formalmente las mujeres declaren los derechos vulnerados y se denuncien los delitos cometidos;

y, en tercer lugar, se hace seguimiento a la administración de justicia y a la reparación por parte del Estado.

En los *círculos de estudio* de acompañamiento y formación, se hace un abordaje de las afectaciones emocionales, orientado a la construcción de confianza entre las mujeres y a la cualificación de su carácter de ciudadanas con derechos. Esta parte se hace durante aproximadamente seis meses, en los que se facilita la identificación y reflexión de las consecuencias del delito de violencia sexual.

Dentro de esta fase se realiza el proceso de documentación colectiva de los casos, dirigido a la construcción de contexto psicosocial, jurídico y político de los hechos de violencia sexual perpetrados en contra de las mujeres, además, es un momento preparatorio que les permite a las mujeres enfrentar de manera más segura las diligencias de declaración y denuncia. En la documentación colectiva también se construyen elementos asociados a la identidad de grupo que facilitan el fortalecimiento individual y colectivo, se reflexiona en torno a los significados y expectativas que las mismas mujeres han construido sobre la justicia, la reparación, la verdad y las garantías de no repetición.

Cuando el de acompañamiento emocional y la formación en derechos ha adquirido un buen progreso, que se alcanza a partir del tercer al cuarto círculo, se organiza una jornada especial para la declaración y denuncia de los hechos de violencia sexual.

En esta jornada especial se fortalecen las posibilidades de acceso a la justicia, se ofrece un respaldo psicosocial durante el procedimiento formal de declarar y denunciar, debido a que la reconstrucción de los hechos violentos ante la institucionalidad, genera momentos emocionales complejos para las víctimas, que independientemente del cuidado y la especialidad en la escucha de las funcionarias y los funcionarios, es bastante probable que se presenten episodios de alteración emocional.

Las jornadas se denominan especiales, porque en ellas se dispone toda la oferta institucional del Estado en un solo lugar seguro, pertinente, personalizado, eficiente y evitando las victimizaciones secundarias. Regularmente, una víctima que no participa de procesos como el de *El Derecho de Voz(s)*, tiene que hacer estas diligencias sin acompañamiento psicosocial y por separado, enfrentándose a segundas victimizaciones provenientes de los obstáculos institucionales para el acceso a la justicia que, a pesar de las indudables mejoras, aún ocurren en las regiones.

La tercera fase del proceso, busca hacer incidencia desde la sociedad civil para disminuir en riesgo de impunidad, se hace después de la declaración y la denuncia, con los mismos componentes de acompañamiento emocional y formación en derechos, pero esta vez, centrado en el seguimiento de los casos por medio del impulso jurídico, la activación de acciones para la administración ante la justicia y la realización de documentos técnicos de análisis de la situación de restablecimiento de derechos de las víctimas.

Desde el 2013 al 2016, se han acompañado desde el programa de *El Derecho de Voz(s)*, alrededor de 1500 mujeres en 12 de los 32 departamentos de Colombia, específicamente, en las ciudades de Riohacha, Santa Marta, Barranquilla, Valledupar, Sincelejo, Quibdó, Cali, Popayán, Cúcuta, Barrancabermeja, Ibagué y Villavicencio.

Principales lecciones aprendidas

Ubicándonos desde la comprensión del carácter político del acompañamiento psicosocial, *El Derecho de Voz(s)* ha permitido identificar los siguientes análisis:

- Las víctimas son personas civiles antes que pacientes o personas enfermas. Aunque sin lugar a dudas la salud mental se afecta por el conflicto armado, si solo se observa a la víctima desde la esfera clínica, el acompañamiento técnico se hace priorizando las prácticas médicas que establece el sistema de salud; en cambio, si se les comprende como parte activa de la ciudadanía, el acompañamiento privilegia otros componentes de orden político y social en los que se encuentran otros significados de la experiencia emocional causada por la guerra.
- Por medio de *El Derecho de Voz(s)*, las víctimas transitan de la vivencia del daño ubicada inicialmente en lo individual de su libertad sexual, para identificar abusos en el cuerpo colectivo de la mujer. Con el carácter político del acompañamiento psicosocial, se elaboran relatos en los que se asocia el conflicto armado con las razones por las cuales fueron victimizadas, se hace formación en derechos humanos y se discuten los diferentes tipos de delitos que configura la práctica de la violencia sexual cuando es usada como estrategia de guerra.
- Desde el enfoque de derechos humanos, un conflicto armado que involucre a la población civil se considera

como un fenómeno atípico que no debe ocurrir en un Estado moderno. En este sentido, el acompañamiento psicosocial aborda las afectaciones emocionales en la población civil y especialmente en las mujeres, como algo absolutamente razonable. Es entendible que se altere la vida moral de las personas, que se establezca una relación con el cuerpo propio desde la culpa, que la recuperación emocional se tome periodos largos de la vida o que nunca más se tenga estabilidad emocional. Por lo tanto, si todo esto es plausible, también es apenas comprensible, que el Estado sea una representación abstracta que provoca desconfianza, y que no se permite reconocer a las víctimas como promotoras de sus propios derechos.

- Un proceso psicosocial atendido como un derecho humano, le da sentido genuino a la reivindicación de otros derechos desatendidos como la salud, la participación o la educación.
- Cuando a las emociones se les da el lugar político que requieren dentro del acompañamiento psicosocial, se empiezan a elaborar significados nuevos del universo emocional, en el que se valoran los derechos humanos y en donde toman sentido acciones políticas como participar de redes de apoyo, organizarse, exigir atención especializada de salud, denunciar los hechos ocurridos, construir escenarios de paz y cualificar su formación conceptual.
- Lo psicosocial en términos políticos, logra desplazar las relaciones de poder que provocaron las afectaciones, por ejemplo, inicialmente para las víctimas de violencia sexual lo sucedido compone una gran carga moral. Al participar del acompañamiento psicosocial empiezan a entender que no son culpables de lo sucedido, comprenden que esas prácticas configuran delitos en donde los culpables son únicamente los perpetradores, por lo que posteriormente se organizan y exigen justicia y la reivindicación de sus derechos.
- Según la experiencia del acompañamiento psicosocial, se reconoce que, a partir de la justicia transicional, se pueden hacer aportes a la construcción de un mecanismo estatal de atención y reparación integral que, aunque se devela como insuficiente, la misma experiencia demuestra que es susceptible de incorporarle alternativas concretas para el restablecimiento de los derechos que tienen las mujeres. *El Derecho de Voz(s)* es una de esas alternativas en las que participan conjuntamente el Estado, la sociedad civil y la cooperación internacional.

Conclusiones

Si bien a lo largo del artículo se ha tratado de destacar el carácter político del acompañamiento psicosocial y en la retórica (jurídica y discursiva) contemporánea, la dimensión psicosocial es reconocida como fundamental, la realidad demuestra que el tránsito de las víctimas por la institucionalidad es una repetición de esquemas de maltrato, en donde se actualizan formas de violencia arraigadas en sus biografías y se experimenta una victimización secundaria que ocurre a través de las disposiciones del Estado y sus instituciones como escenarios que recrean el dolor, el miedo y las múltiples formas en las que se manifiesta el autoritarismo y las relaciones de poder arraigadas en nuestra sociedad (Álvarez, 2010).

El programa *El Derecho de Voz(s)*, se desarrolla como una forma de investigación cualitativa que reivindica derechos humanos como el de la justicia, la libertad de expresión, y la participación ciudadana. Es por ello, que se hace énfasis en los espacios (culturales, sociales, familiares, etcétera) en los que transcurre la vida de las víctimas que hacen parte del proceso de acompañamiento, en tanto que los discursos de las participantes se constituyen en el entramado de los universos simbólicos y políticos.

El Derecho de Voz(s) hunde sus raíces en 1) el principio de la veracidad de los discursos de las participantes, y 2) en el principio de la representación social y política, asumiendo que las participantes <<representan>> a una comunidad (grupo o colectivo), que, en este caso, es el de las mujeres víctimas de la violencia sexual por motivo del conflicto en Colombia.

Para las participantes, este proceso ha significado la posibilidad de identificarse con la historia de otras mujeres y de esta manera sentir que no están solas en el afrontamiento de este hecho victimizante. La mayoría de las participantes son capaces de reconocer cualidades personales que estaban inactivas antes del acompañamiento o que han adquirido en los círculos por medio de la práctica de herramientas psicosociales.

La exteriorización de las emociones, ha servido para organizar los relatos de las historias violentas de vida desde otros significados, que permite resolver las secuelas psicosociales más inmediatas y asumir roles de ciudadanía que fortalece su carácter político.

Comprender la dimensión política que hay en el abordaje de las emociones, les permite desarrollar de manera más clara

su ejercicio de liderazgo, en el que los impactos emocionales de los hechos violentos que siguen vigentes, se resignifican en el lenguaje y en las prácticas.

Para muchas de las mujeres los círculos de acompañamiento y formación han sido el primer espacio psicosocial genuino, en él incorporan avances conceptuales respecto al discurso psicosocial y al de los derechos humanos. Este hecho facilita que adquieran mayor sentido al cualificar la defensa de su causa grupal, cuidarse a sí mismas en las regiones en las que el conflicto persiste y exigir justicia y reparación integral por parte del Estado.

Parte de la incidencia política de *El Derecho de Voz(s)*, se ha podido evidenciar en el avance emocional que han tenido las participantes, que les señalan la necesidad de cualificarse en sus procesos de base, e informar y compartir a la sociedad en general sobre las consecuencias del delito de violencia sexual como práctica regular en el conflicto armado. Cuando se ha disminuido la carga moral y se desinstalan las culpas que impone esta práctica de guerra, la incidencia política

de las mujeres, busca transformar estereotipos, aminorar los señalamientos, exigir justicia y la no repetición de los hechos y su abordaje especial respecto al enfoque diferencial de género.

El efecto psicosocial de *El Derecho de Voz(s)* frente al fortalecimiento del Estado, radica fundamentalmente, en que las mujeres comienzan a transformar su percepción respecto a las instituciones estatales, reconocen el cambio de esos otros discursos y prácticas, y se muestran esperanzadas en la administración de justicia y reparación integral que viene en adelante.

Finalmente, la Fundación Círculo de Estudios, desde el programa de *El Derecho de Voz(s)*, encuentra satisfactorio los avances en el modelo de justicia transicional que se derivan de las negociaciones con las FARC y con el ELN; en general por el aporte definitivo a la construcción de la paz, y específicamente, por la inclusión del enfoque diferencial de género como un principio o lineamiento del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición.

Bibliografía

- Álvarez, N. (2010). *Obstáculos psicosociales para el acceso a la Justicia en casos de mujeres, niñas y niños víctimas*. Bogotá: Delegada para los derechos de la Niñez, la Juventud y las Mujeres de la Defensoría del Pueblo.
- Álvarez, N., Sánchez, N. y Anaya, A. (2009). *El cuidado de Sí para cuidar la otredad*. Bogotá: Fundación Círculo de Estudios.
- Habermas, J. (2015). *Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado (2010). *X Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia*. Décimo Informe. Embajada de la República Federal de Alemania, Bogotá.
- Oxfam (2010). *La violencia sexual en Colombia: Primera Encuesta de Prevalencia*. Nota informativa, Oxfam, ¿Colombia?

ETNOGRAFÍA CORAL DE UNA CÁRCEL DE MUJERES: SUJETOS, LUGARES Y MÉTODO

Eugenia Rodríguez Blanco

Centro de Investigaciones de la Facultad de Humanidades,
Universidad de Panamá

Hay un pequeño espacio entre la metrópolis que con un semblante estático mueve cada una de las vidas de las personas allí enjauladas, arrastrando consigo hechos y situaciones reprochables. No es para tomarlo como la oportunidad de protestar, aunque así pareciera, simplemente es una realidad inminente que encontró la manera de cómo hacerse conocer (Luisa⁴³).

Introducción

El presente artículo propone sistematizar una experiencia que parte de la teoría, va al campo, se emociona, piensa y regresa a la teoría, de la mano de mujeres que pasan a ser sujetos; no solo del problema a estudiar, sino del lugar y del método utilizado. El resultado de esta experiencia es un libro, titulado *En este lugar*⁴⁴, donde la cárcel de mujeres se convierte en un lugar etnográfico y sus internas en etnógrafas. El impacto de la experiencia etnográfica en las autoras y del libro en la sociedad panameña, se concreta en la visibilidad dignificada y en la desmitificación de las mujeres privadas de libertad en el imaginario social panameño, con resultados directos en sus niveles de autoestima y empoderamiento. Pero, sobre todo, representa un posicionamiento crítico frente al encierro femenino: su función social, las condiciones de vida de las mujeres privadas de libertad y el reclamo de sus derechos humanos.

Las sujetas: mujeres en situación de privación de libertad

En primer lugar, consideramos necesario precisar algunas de las características que definen al colectivo de mujeres sobre el que versa este artículo: mujeres en situación de privación de libertad, mujeres presas, mujeres encarceladas. Y es

necesario hacerlo porque sobre ellas abundan los prejuicios y estereotipos, continuamente reproducidos en el imaginario social por el desconocimiento y los mitos que envuelven a las presas.

El estigma y el rechazo de estar presa tiene una connotación diferente al que experimentan los presos varones: la mujer privada de libertad vive la vergüenza y la culpa de ser “mala madre” o “mala mujer”, porque su transgresión, al delinquir, supone una transgresión a las normas sociales de género, por tanto, a las expectativas virtuosas que recaen sobre las mujeres (Lagarde, 1990). Culpa y vergüenza se agregan a la pena de reclusión de las mujeres, esta vez en un lugar diferente al propio hogar, donde la mayoría de ellas vivieron otro tipo de reclusión, en el seno de los límites de los roles de género tradicionales.

Es destacable la poca atención teórica que se ha brindado hasta ahora a las mujeres en situación de privación de libertad desde una perspectiva de género. Algunos estudios en la región de América Latina relativos al tema (Lagarde, 1990; Azaola, 1996; Antony, 2004, 2007; Rodríguez, 2004, 2009; Giacomello, 2013), señalan las particularidades de género de las condiciones del encierro femenino, el impacto del mismo y su imaginario social, y configuran para las mujeres un contexto específico de análisis sobre la privación de libertad. En el ámbito internacional, haciéndose eco de esta realidad de género en el encierro, se definen las Reglas de Bangkok⁴⁵, un instrumento internacional que recoge setenta reglas que guían a los responsables de políticas, operadores de justicia y personal penitenciario para reducir el encarcelamiento femenino y atender las necesidades e intereses específicos de las mujeres por razón de género.

Ellas no son de allí, no pertenecen a ese lugar; están, pero no son, por eso la privación de libertad no es una condición social, sino más bien una situación coyuntural. Las condiciones son, en todo caso, como indican los estudios sobre criminalidad femenina, las que las llevaron a esa situación; por ello es más exacto o adecuado decir que se encuentran “en situación” de privación de libertad, que decir que “son” privadas de libertad. Las condiciones previas a la situación de privación de libertad son las que las iguala en

⁴³ Autora de un relato del libro *En este lugar*. Entrevista realizada el día 26/04/2017.

⁴⁴ Libro etnográfico realizado por estudiantes del programa universitario de la Universidad de Panamá en la principal cárcel de mujeres del país (el Centro Femenino de Rehabilitación, CEFERE).

⁴⁵ Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para las mujeres delincuentes. Aprobadas en diciembre del 2010 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

la cárcel: son mujeres con escasos recursos, con bajo perfil profesional y académico, madres jóvenes y, en muchos casos, jefas de hogares empobrecidos (Rodríguez, 2014).

En Panamá, como en el resto de países de la región, la gran mayoría de mujeres presas son infractoras de la ley penal de drogas (Boiteux, 2015). Se encuentran en situación de privación de libertad por haber participado de una manera más o menos activa en un delito relacionado con drogas, en un marco legal y judicial absolutamente punitivo y represivo con dichos delitos. En el contexto del hecho punible, condicionando la ocurrencia del mismo, se encuentran relaciones de dominación, entre ellas en base al género, así como condiciones socioeconómicas marcadas por la marginación, la exclusión y la pobreza (Cumbrera y Rodríguez, 2017).

En el Centro cumplen pena las que recibieron sentencia condenatoria, pero también, las que se encuentran esperando juicio y sentencia, en detención preventiva. Estas últimas constituyen la mayoría, cerca de un 60% (Rodríguez, 2014), algo de lo que ni el sistema penitenciario ni el de justicia sienten tranquilidad al reconocer. Es importante destacar que la presunción de inocencia no actúa como principio moral sobre ellas, liberándolas de la culpa y la vergüenza que generaliza a las mujeres que se encuentran en situación de privación de libertad. Por ello, no se distinguen en este texto a unas y otras.

El contexto: programa universitario en el Centro Femenino de Rehabilitación

Las cárceles en Panamá, según la Ley 55/2003 y el Reglamento 393/2005⁴⁶ que establecen el sistema penitenciario, son lugares para la resocialización, más que lugares de asilamiento o castigo. En base a dicho enfoque penitenciario, se diseñan y ejecutan una serie de acciones (programas y proyectos) de tratamiento, dirigidas a la rehabilitación y la reinserción social de las personas internas. Entre dichas iniciativas se encuentran las de educación, que en el Centro Femenino de Rehabilitación (CEFERE) se concreta en una oferta académica diversificada y relativamente completa que incluye diversos grados de educación primaria, secundaria y superior. Uno de los proyectos educativos más innovadores en el contexto de la región, es la oferta formativa a nivel superior, la Universidad.

Las clases universitarias en el Centro Femenino iniciaron oficialmente en septiembre del año 2013, con el objetivo central de “crear un espacio de educación superior (...) con el fin de incidir en el proceso de reinserción social de las mujeres privadas de libertad en Panamá” (Marulanda, 2016). Un programa de la Universidad de Panamá, que en palabras del propio Rector en su momento⁴⁷ (2015) manifiesta la apuesta de esta institución por alcanzar colectivos sociales y contextos marcados históricamente por la marginación y la exclusión.

Conocí a las mujeres presas a través de mi participación en el programa universitario en la cárcel de mujeres. Durante tres años fui la profesora de antropología social en el CEFERE. Al inicio, las alumnas, grupos de no más de 25 mujeres de diversas edades y nacionalidades, me preguntaban con insistencia, por qué yo estaba allí. La pregunta tenía mucho que ver con el hecho de ser extranjera, pero no solo; son conscientes de los estereotipos y prejuicios sociales que existen sobre ellas, porque es bastante probable que antes de su encierro ellas también los compartieran. Yo también les preguntaba. Mi curiosidad antropológica se activó desde el mismo instante que pisé ese lugar: quiénes son, por qué están ahí, cómo se sienten, qué hacen, qué piensan, qué implica su encierro... Mi interés académico y político sobre ellas y el lugar era total.

En mi primer encuentro con una prisión, me quedé inmóvil, mirando absolutamente todo lo que me rodeaba e imaginando más allá de lo que veía... escuchando sonidos que surgían tras las paredes viejas y sucias, de algunas presas, y atenta a interpretar cualquier movimiento. Estaba impresionada, curiosa, emocionada... no quería dejar pasar nada de lo que ocurría cerca de mis sentidos. Qué lugar más feo, pensé... pero qué lugar más interesante (Diario de Campo, notas del día 24/03/2014)

Me limité a preguntarles solo lo que pensé que podría resultarles menos invasivo: entre otras cosas les pregunté por qué estudiaban en la Universidad. De sus respuestas pude identificar una constante: muchas estudian porque hay que hacer algo; porque haciendo algo el tiempo pasa más rápido, pero también porque el tiempo de condena se rebaja por los beneficios ligados a la participación en

⁴⁶ Ley 55/2003 de 30 de julio de 2003, Que reorganiza el Sistema Penitenciario y Decreto Ejecutivo 393/2005 de 25 de julio de 2005, Que Reglamenta el Sistema Penitenciario Panameño.

⁴⁷ Presentación realizada por el ex rector Gustavo García de Paredes en el libro *En este lugar*.

actividades de resocialización, por “conmutación” de pena. No esperaba recibir respuestas sobre su motivación hacia las ciencias sociales, y aún menos hacia la antropología. Aunque estudiaban la licenciatura en desarrollo comunitario, todavía no habíamos iniciado la clase, ninguna sabía qué era eso de la antropología social y, por tanto, para qué servía, o para que les servía a ellas específicamente.

Les pedí que se presentaran ellas mismas, diciendo de su persona aquello que consideraran más relevante en base a su propio criterio. Me llamó la atención que la gran mayoría de ellas se identificó por los hijos que tienen o no tienen. Las que tienen, me decían cuántos, de qué edades, sexos... las que no tienen afirmaban que no tenían hijos, como si eso fuera un elemento identitario también. Me pareció que era una buena oportunidad de introducir la reflexión de género, así que les pregunté, “si esta sala estuviera repleta de hombres, ¿creen que también hubieran hecho referencia a su condición de padres cuando se presentaban?”, ellas contestaron al unísono, “no”, incluso comentaban, agolpándose por hablar, que ellos hubieran dicho que están solteros. Por cierto, la gran mayoría de ellas tienen hijos. Una de ellas, la que más tiene, dijo tener 5, y casi todas tienen hijos menores de edad. (Diario de campo, notas del día 4/4/2014).

Les propuse un programa estructurado en torno a los “campos clásicos” de la antropología: economía, política, parentesco, religión... y se consensuó una dinámica participativa para el desarrollo de las clases. En los angostos contenedores que sirven de aulas universitarias de este programa educativo intramuros se generaron ricos diálogos entre los contenidos teóricos de la antropología y las realidades vividas por las mujeres universitarias en situación de privación de libertad. No tardé en darme cuenta que me encontraba en un espacio que daba contenido específico a los conceptos teóricos presentados, por lo que resultaba ser un lugar extraordinario donde hacer etnografía feminista.

Hablamos de antropología del parentesco, y justo cuando nombro la categoría descriptiva de “parientes ficticios” ellas hacen el vínculo con una dinámica que tiene lugar en la cárcel de mujeres: me cuentan que todas tienen mamás, hermanas, cuñadas, suegras, abuelas, hijas... entre las compañeras del Centro. Las mamás son las mujeres que tienen más edad (pero no necesariamente mayores) y que acogen, aconsejan, acompañan, apoyan a otras, más jóvenes o que

acaban de llegar. Suplen con ella el papel de la madre que no tienen allí dentro. Livia es la que tiene más hijas, un total de 20. Creo que no es casual que ella sea la mujer de la clase con más hijos fuera (cinco). También se confesaron madres Luz, Adriana e Irene. Livia a su vez tiene una madre, una mujer mayor que lleva más o menos el mismo tiempo que ella en prisión (cinco años) y que la apoya y le da cariño. Esa mujer es, por tanto, la abuela de las veinte hijas ficticias de Livia. Las hijas son las que buscan apoyo, cariño, comprensión, consejo... en otras (las madres). Suelen ser jóvenes y llevar poco tiempo en la cárcel, pero no necesariamente. Las hermanas son las amigas más cercanas, las que se comparten cosas, cocinan juntas, se cuentan sus intimidades... cosas que no suelen hacerse con las madres. Pero no son las parejas, son amigas, buenas amigas. Livia me dice que también hay “ermanas sin h”, son, dice, aquellas que parecen ser hermanas pero que no lo son, porque te dan la puñalada en cuanto pueden por la espalda. Todas ríen, no todas comparten esa categoría de hermana sin “h” pero siguen a Livia porque es la mamá de muchas. Me recuerdan que no es necesario ser madre fuera para serlo dentro, que ser madre es un rol que se gana por tu forma de ser; porque ayudas, proteges, escuchas, cuidas... a alguna presa que se convierte entonces en tu hija. (Diario de Campo, notas del día 26/06/2014)

Las relaciones familiares se reproducen en el encierro porque las mujeres son socializadas para mantener y reproducir esas relaciones. Los vínculos familiares son “esenciales” en su socialización de género, por tanto, separarlas de ellos aumenta su sufrimiento y eleva los costes de la reclusión en relación a los hombres (Juliano, 2011). En dicho contexto no es extraño que se desarrollen relaciones de parentesco ficticias en las cárceles de mujeres, una dinámica que tiene lugar exclusivamente en el encierro femenino, en relación al masculino.

Sirva este ejemplo para mostrar cómo las clases de antropología resultaron ser un espacio en el que enseñar y aprender sobre los enfoques, los temas y la metodología propia de la disciplina, a partir de un diálogo constante con las realidades vividas por ellas en el encierro. Este fue solo el inicio de un curso que auguraba ser intenso y productivo en el diálogo entre la teoría y la práctica. Siguiéron otras clases y se reprodujeron esas mismas dinámicas; para entonces ya estaba convencida de que el CEFERE era un lugar etnográfico extraordinario.

El lugar etnográfico: el CEFERE

“El Centro es como un país”, afirmaba una alumna cuando sus compañeras presentaban algunas prácticas de orden cultural que tienen lugar en el Centro Femenino; el ahorro en grupos “zuzu”, las relaciones sexuales entre mujeres, la intensificación de la religiosidad, la redefinición de las identidades de género “los machitos”, etc. Los países se caracterizan por tener una historia y una cultura propia, particular, como ocurre en el CEFERE. Esa cultura es precisamente la que surgía como “objeto de estudio” en una suerte de antropología de la cárcel, con la particularidad de iniciarse en el diálogo entre teorías y praxis en el salón de las aulas universitarias de una cárcel de mujeres.

Si las presas y los presos son estigmatizados/as, aunque no en la misma medida y por las mismas razones, las cárceles también sufren estigmatización. Envueltas en mitos contruidos socialmente y fortalecidos en el imaginario por los medios, el cine, la literatura o la televisión, las cárceles son lugares donde habita la oscuridad y el olvido, funcionales a la sociedad que se siente más segura porque existen, apartando a quienes suponen una amenaza para el orden social. Hacer oídos sordos o mirar hacia otro lado no parecen ser actitudes a cuestionar ante las cárceles y las condiciones de vida en ellas. Lo que pase allí dentro, no importa, no interesa, pero se asegura sin dudar que nada bueno.

El CEFERE es el principal Centro Penitenciario femenino en Panamá. Alberga el 85% del total de la población femenina privada de libertad en el país, y recluye actualmente a unas 800 mujeres⁴⁸. Se encuentra ubicado justo a la orilla de una de las vías más transitadas de la ciudad, en un solar amplio junto a la fábrica de Coca Cola (para martirio de ellas, que no tienen permitido beberla). El Centro reparte con criterios imprecisos a las internas en Hogares, que son los pabellones donde se encuentran las camas o sucedáneos, baños (no más de 1 cada 50 mujeres) y un espacio deficientemente habilitado para cocinar. Además de los hogares, en el Centro hay otros espacios comunes, tales como: el patio, la biblioteca, la iglesia, los talleres, la escuela, la cocina, etc. Cada uno de ellos con dinámicas de interacción social particulares y con claves culturales propias que configuran micro-universos sociales y culturales. Es por ello que, en términos etnográficos, consideramos al CEFERE un “lugar de lugares”.

Para profundizar en el aprendizaje de competencias en métodos y análisis antropológicos, y después de constatar el interés del Centro Femenino como lugar etnográfico, surgió la propuesta de que ellas mismas desarrollaran el rol de etnógrafas en su entorno. La propuesta incluía poner en práctica la técnica de la observación participante y la escritura etnográfica en el diario de campo. Para ello organizamos varias sesiones de clase con contenido específico para desarrollar dichas actividades. Todo ello después de que cada una de ellas realizara una selección de algún lugar dentro del Centro (concebido como “lugar de lugares”), que permitiera llevar a cabo el trabajo de campo propuesto. Se indicaron dos condiciones para guiar dicha selección: primero, que fuera un lugar sobre el que tuvieran especial interés; se advirtió que pasarían tiempo observando y participando en las dinámicas y espacios de dichos lugares, por lo que esta condición aseguraría la continuidad y permanencia en la observación y escritura diaria sobre el lugar elegido. La otra de las condiciones fue que eligieran un lugar con el que no estuvieran muy familiarizadas, que no formara parte de su cotidianidad en la cárcel, que no fueran parte de él, que desconocieran. Esta segunda condición se planteó con el objetivo de asegurar una mirada atenta, curiosa y “desde afuera” que permitiera generar preguntas esenciales sobre el lugar, y sobre el que las emociones y subjetividades tuvieran un papel más controlado.

Cada una de las alumnas, en su rol principiante de etnógrafas del Centro, escogió su lugar de observación (la cocina, la biblioteca, el huerto, el centro infantil, la sala de visitas, el centro de salud, la iglesia, el taller de *molos*), siguiendo las indicaciones planteadas, para observar con relativa objetividad e interés. De este modo, por ejemplo, quien escogió el Centro Infantil no tenía a sus hijos/as allí; la que seleccionó el taller de *molos* no sabía nada de la tradición *guna* y las *molos*; y la que eligió la iglesia Católica, era evangélica.

Escogí la iglesia católica por ser el lugar dentro del Centro que nunca había visitado. Tuve curiosidad de saber qué pasaba dentro de la capilla pues, como profeso otra religión, quería saber si se sentía lo mismo (Diliana, Iglesia católica⁴⁹).

Elegí el lugar de observación Hogar 10 ya que siempre me ha llamado la atención y me ha impactado de

⁴⁸ Datos del día 30/04/2017 facilitados directamente por Junta Técnica del Centro.

⁴⁹ En los testimonios incluidos se indica el nombre de la estudiante y el lugar de observación.

manera personal la capacidad de resistencia que tienen en particular las mujeres de este Hogar para sobrevivir en las situaciones que viven (Luisa, Hogar 10).

He realizado mi investigación en el área del Parque porque, a pesar de que llevo tres años reclusa aquí, no había pasado tiempo en este lugar... a medida que avanzaba en mi diario me surgían muchas preguntas, me interesaba saber muchas cosas que ocurrían allí (Zhrea, Parque).

Desde niña he sido de otra religión, así que tenía poco conocimiento de la iglesia católica y deseaba informarme de sus costumbres, cultura, tradiciones, ritos... (Verónica, Iglesia católica).

De todos los espacios que ofrece el CEFERE para ser ocupados por las internas, el taller de costura ha sido el que siempre atrajo más mi atención, me interesaba saber sobre ellas y sobre lo que producían (Ibeth, Taller de Costura).

El método: observación participante y diario de campo

Una vez seleccionado el lugar, se inició la observación diaria del mismo. Durante un periodo de cinco meses las etnógrafas acudían a sus lugares de observación provistas de un diario de campo que les fue entregado, donde escribían lo observado y sus impresiones. “Fue algo que hizo parte de mi diario vivir durante varios meses en ese lugar” (Erika, Taller de Molas).

En las clases de antropología, semanalmente, compartíamos las experiencias del desarrollo del trabajo y revisábamos los diarios de las que querían compartir su experiencia. En ese espacio de interacción poníamos en común las dificultades y los obstáculos encontrados, las inseguridades, las inquietudes... pero también el entusiasmo y la satisfacción de estar construyendo un relato propio sobre lugares antes desconocidos en el marco de los muros que encierran sus cuerpos.

Encontré como factor facilitador de la investigación que el Hogar 10 queda en frente de la ventana de mi cama y hay una amplia vista de todo el Hogar (Luisa, Hogar 10).

Como estamos en un Centro Penitenciario, hay que luchar primero con los estados de ánimo, y luego con el clima porque como me tocó el parque, muchas de las veces que iba a observar empezaba la lluvia...

otras veces fui replegada por unidades policiales con gas lacrimógeno (Lisbeth, Parque).

Una de las principales dificultades que tuve fue que las compañeras no querían contestarme a las preguntas por miedo a que este trabajo sea mostrado a las autoridades de este lugar (Yasden, Cocina).

Al principio no querían compartir sus actividades conmigo, pero con el paso del tiempo fueron dejándome hacer parte del grupo (Marisol, Taller de Molas).

Mi principal dificultad ha sido combatir mi propio estado de ánimo; es muy difícil estudiar y trabajar en un lugar como este, hay que llenarse de valor (Ibeth, Taller Costura).

La escuela está pegada a mi Hogar, por lo que me ha sido fácil poder observar lo que pasa en torno a la escuela (Delia, Escuela).

Hubo días que la custodia no me dejaba pasar a la cocina porque yo no soy trabajadora de la cocina y no entendía qué iba a hacer yo allí (Jessica, Cocina).

Se enfrentaron de lleno con los sinsabores del quehacer etnográfico: desconfianza y suspicacia de las personas observadas, rol no bien asumido o comprendido por el entorno, indefinición de su función en el lugar, desorientación: dónde mirar y para qué mirar, qué es lo importante, qué se ha de registrar y qué se descarta, cómo se diferencia la información de la opinión, etc. Pero también las primeras recompensas del trabajo, esas que estimulan la continuidad del mismo: los primeros descubrimientos, constatar la utilidad de observar y escribir para entender, la curiosidad saciada, las nuevas amigas, la capacidad de seguir aprendiendo en un lugar limitado, la satisfacción de estar haciendo algo nuevo, diferente, que sirve, una nueva vía de escape a una cotidianidad que asfixia, etc. Algunas citas de sus diarios de campo indican estas situaciones:

A pesar de los problemas, nada me detendrá para seguir mi observación (Luisa, Hogar 10).

¡Me siento tan bien cuando llego al taller! Porque con solo observar aprendo de lo hermoso de esta costura (la mola) (Erika, Taller de Molas).

A veces pienso cuando estoy en este lugar (haciendo observación) que estoy libre... me olvido por un momento que estoy detenida (Alexandra, Escuela).

El libro: relato coral etnográfico⁵⁰

La lectura de los diarios de campo de las estudiantes/etnógrafas inspiró trascender el objetivo de ese trabajo. La riqueza de las observaciones, las descripciones y el análisis de las autoras no podían quedar en un trámite académico sujeto a los límites de la Universidad. Lo que se contaba y cómo se contaba, contenía un alto valor etnográfico en el contexto de una antropología social aplicada al problema de la desigualdad de género y la injusticia social, pero, además, el proceso metodológico y el rol de las etnógrafas eran igualmente valiosos para hacerlos públicos⁵¹.

“En ese momento, entre estudiantes y profesora, ideamos una publicación que permitiera compartir *con los de afuera* la vida en el CEFERE, narrada desde la experiencia etnográfica y personal de las mujeres que lo habitan. Así nace el libro *En este lugar* que da voz pública a mujeres en situación de privación de libertad, que deciden hablar a la sociedad panameña con una literatura particular, nacida de la denuncia, la esperanza y el abandono” (Rodríguez, 2016b).

El libro *En este lugar* compila trece relatos cortos, cada uno de ellos fruto de un proceso etnográfico previo desarrollado por sus autoras, ya que fueron escritos en base a los contenidos sistematizados en el diario de campo sobre sus lugares de observación⁵². Cada uno de los relatos fue redactado individualmente, con el apoyo de la editora de la obra, Lorena Rodríguez Bojórquez, quien las acompañó desde el inicio, ofreciendo las indicaciones necesarias para facilitar la escritura, el estilo y la estructura del texto. El proceso que siguió la elaboración del libro fue colectivo, se hizo entre todas, para dar al producto final un sentido integral con un objetivo también colectivamente consensuado: dar a conocer la vida en la principal cárcel de mujeres a partir del relato de las propias internas, utilizando el método etnográfico. Por ello, “el libro es un proyecto creado

colectivamente desde la teoría y la práctica antropológica, pero también desde el compromiso con la justicia social y de género de quienes participan en él” (Rodríguez, 2016a).

“*En este lugar* es la oportunidad de que miren con nuestros propios ojos la realidad viviente del CEFERE; una mirada de lo bueno y de lo malo que contiene un albergue de personas marginadas por la sociedad (...), para ponerse en los zapatos del otro y combatir el juzgamiento” afirma Luisa, una de las autoras, cuando comparte su particular visión sobre el objetivo del libro⁵³. Que se escuchen o liberen sus voces, que se hagan presentes en el escenario público: “este libro tiene un gran valor ya que para mí es un golpe sobre la mesa que advierte que aquí hay algo muy importante que atender”⁵⁴ afirma María, otra de las autoras.

En los relatos se dejan leer historias personales de las autoras ligadas al encierro. “El lugar etnográfico se convierte en la excusa para hablar sobre su cotidianidad en la cárcel, en una suerte de catarsis que resulta hacerse colectiva a través de esta composición coral” (Rodríguez, 2016a). De este modo afirmamos que el libro une voces, historias y lugares que juntos hablan de la vida en la principal cárcel de mujeres del país, así como de las mujeres que la habitan.

La primera revisión de los relatos nos devolvió una constatación: la expresión “en este lugar” aparecía en todos ellos y, además, de una manera constante. Las referencias en sus relatos al lugar desde el cual escriben, indica donde están y sugiere el uso de la observación participante como técnica de aproximación a sus lugares de estudio. “En este lugar” indica que hablan desde dentro, que están allí y que desde ese lugar escriben. El “estar allí” forma parte de la metodología etnográfica clásica, por lo que el propio título del libro revela el enfoque y posicionamiento de quienes observan o interpretan (Geertz, 1984).

Aún más, que no le dieran nombre al lugar donde viven actualmente, a pesar de que sí lo tenga: cárcel, prisión, centro...

⁵⁰ El libro se encuentra digitalizado en el siguiente link: <https://enestelugar.org/>

⁵¹ Contábamos con la inspiración que supone el trabajo coordinado por la antropóloga mexicana Aida Hernández titulado “Bajo la sombra del Guamúchil: historias de vida de mujeres indígenas y campesinas en prisión”; un video-libro que sistematiza historias de vida de nueve mujeres internas de un Centro Penitenciario femenino, el Cereso de Morelos, escritas entre ellas para dar a conocer sus experiencias de inequidad.

⁵² Escuché más de una vez llamar a la cocina o al centro de salud de ese mismo modo: “lugar de observación”, indicador del grado de asimilación de su nuevo rol en la cárcel.

⁵³ Presentación del libro en el Ministerio de Gobierno de Panamá, el 17/08/2016.

⁵⁴ Presentación del libro en el Ministerio de Gobierno de Panamá, el 17/08/2016.

indica un posicionamiento particular de ellas frente a dicho lugar; de desprecio, rechazo, negación. La cárcel es para quienes la viven un “no lugar” un lugar que no tiene nombre. En base a todo ello, ellas acordaron que este sería el título de su libro.

Etnografía para romper el silencio y el estigma

El impacto de la experiencia etnográfica de las autoras y del libro en la sociedad panameña, se concreta en la visibilidad dignificada y en la desmitificación de las mujeres privadas de libertad en el imaginario social panameño, con resultados directos en sus niveles de autoestima y empoderamiento. Pero, sobre todo, supone un posicionamiento crítico frente al encierro femenino: su función social, las condiciones de vida de las mujeres privadas de libertad y el reclamo de sus derechos humanos.

Hace ahora ya justo un año, en mayo del año 2016, se realizó la presentación pública del libro *En este lugar*. Algunas de las autoras pudieron estar presentes en el evento que tuvo lugar en la Universidad de Panamá. La expectación creada en torno al libro y a ellas fue grande, entre la comunidad universitaria y en la sociedad en general, pero también en sus propias familias y entornos sociales.

Si bien, como ya indicamos, el objetivo explícito e intencionado del libro era hacer pública la voz colectiva de las mujeres privadas de libertad, a través de la etnografía, en relación a las condiciones y experiencias de vida en el encierro, dicho objetivo quedó corto en expectativas. Los resultados experimentados con la presentación y divulgación del libro, al público general, fueron más allá; entre otros destacamos la incidencia de todo ello en los procesos personales de empoderamiento y autoestima. Efecto que palia relativamente la auto-desvaloración propia de las mujeres privadas de libertad por algunas de las razones ya indicadas. “La cárcel constituye un hito que cambia para siempre la totalidad del mundo de las mujeres que han delinquido; una experiencia casi iniciática, de la que se puede salir habiendo crecido, pero que en la mayoría de los casos solo implica acumular frustraciones, rechazos y auto-desvalorización” (Juliano, 2011, p.153). Todo ello

a partir de una posición social nueva, que substituía a la estigmatizante de ser mujeres presas; ahora se posicionaban socialmente como escritoras en situación de privación de libertad, “estamos cansadas de que el término privadas de libertad sea nuestro único nombre y apellido, hoy nos llaman escritoras y es un hecho gratificante”⁵⁵ Una nueva identidad que las ubicaba de una mejor manera hacia ellas mismas, pero también hacia sus familias y la sociedad.

Por su parte, la imagen estereotipada de las mujeres presas quedaba cuestionada con la sensibilidad y capacidad que las autoras mostraban en sus relatos “que la sociedad vea que las cárceles no son un depósito de gente mala”⁵⁶. Se configuraba así en los lectores y las lectoras un colectivo social presente, además de renovado.

El impacto que tuvo el libro en mi fue maravilloso, ya que por medio de él pude gritar muy fuerte para que la sociedad pudiera escuchar (...) y así pude salir del tabú en el que me encontraba por estar presa, ya que por medio de sus presentaciones deje la vergüenza que las personas supieran mi situación “privada de libertad” y sin importarme el qué dirán (Mau⁵⁷).

Estos relatos fueron gritos de auxilio que llegaron al corazón de aquellas personas que no creían en la resocialización y el cambio, abriendo caminos de esperanza y renovación, transformando las mentes de aquellas personas que veían a las privadas como seres peligrosos y apartados de la sociedad. Ahora ven en ellas madres de familia, jóvenes y ancianas que piden una segunda oportunidad, y están dispuestas al cambio, mejoras en la vida para ser un instrumento favorable a la familia y el desarrollo del país (Verónica⁵⁸).

El libro fue también una oportunidad para reforzar vínculos familiares en un contexto donde es común el abandono. En este sentido cabe mencionar que las mujeres privadas de libertad sufren, en mayor medida que los hombres, altos índices de abandono por parte de sus familias. Una situación que tiene mucho que ver, precisamente con el estigma que arrastran las mujeres cuando salen del círculo virtuoso en el que, por mandato y expectativa social de género, se espera

⁵⁵ Luisa, en la presentación del libro en el Ministerio de Gobierno de Panamá, el 17/08/2016

⁵⁶ Mau, en la presentación del libro en el Ministerio de Gobierno de Panamá, el 17/08/2016

⁵⁷ Entrevista realizada el 30/04/2017

⁵⁸ Entrevista realizada el 3/05/2017

que se encuentren las mujeres (Juliano, 2011; Lagarde, 1990). Las condenas de las mujeres se extienden a sus familias, quienes también arrastran su particular condena. En ese sentido, el libro consiguió retomar algunos vínculos familiares debilitados, porque ser parte del libro supuso en los familiares de las autoras un sentimiento de orgullo que sirvió para dejar fluir sentimientos que habían sido ocultados, relegados al ostracismo por estigma social.

Para mi familia el impacto fue positivo, porque a pesar de que me encontraba en un lugar donde nadie quiere estar, se sentían orgullosos de mí, porque los muros no fueron obstáculo para participar en la escritura de un libro que ayudaría a mucha gente (Mau⁵⁹).

Conclusiones

En uno de los contextos más descarados de la *subalternidad* (Spivack, 2010), una cárcel de mujeres, un grupo de internas

decide romper el silencio al que las relega su posición y situación social y de género, y lo hacen utilizando la narración etnográfica sobre el espacio marginal que habitan. Hablan para la sociedad, para sus familias, para los gestores penitenciarios y los operadores de justicia, pero también hablan para ellas mismas, como estrategia para ganar autoestima y mermar culpa y vergüenza en un contexto particularmente estigmatizador para las mujeres.

En este lugar no es solo un libro, es más que eso, es un proyecto que surge de un posicionamiento crítico al encierro femenino y la propuesta de superar la estigmatización presente en el imaginario social sobre las mujeres privadas de libertad. Ojalá puedan leer entre líneas y que el mensaje que contiene llegue alto y claro a quienes no suelen escuchar y miran para otro lado. “Pasen y lean, la cárcel de mujeres abre sus puertas para quienes quieran hacer de ella un lugar presente, en una sociedad que se acostumbró a relegarla al olvido” (Rodríguez, 2016a).

⁵⁹ Entrevista realizada el 30/04/2017

Bibliografía

- Antony, C. (2004). Panorama de la situación de las mujeres privadas de libertad en América Latina desde una perspectiva de género. En Comisión de Derechos Humanos de Distrito Federal (Ed.), *Violencia contra las mujeres privadas e libertad en América Latina*. México: Ediciones Curunda S.A.
- Antony, C. (2007). Mujeres Invisibles. Las cárceles femeninas en América Latina. *Nueva Sociedad*, 208, 73-86.
- Azaola, E. (1996). *El delito de ser mujer*. México: Plaza y Valdés.
- Boiteux, L. (2015). *Mujeres y encarcelamiento por delitos de drogas*. CEDD.
- Cumbrera, N. y Rodríguez, E. (2017). *Caracterización de las personas privadas de libertad por delitos de droga con enfoque socio-jurídico del diferencial por género en la aplicación de justicia penal*. Panamá: UNODC – SECOPA
- Decreto Ejecutivo 393/2005 de 25 de julio de 2005, Que Reglamenta el Sistema Penitenciario Panameño, Asamblea Legislativa núm. 25386 [en línea]. http://procurement-notices.undp.org/view_file.cfm?doc_id=102438
- Geertz, C. (1984). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Giacomello, C. (2013). *Mujeres, delitos de drogas y sistemas penitenciarios en América Latina*. Documento informativo del IDPC. Londres: Consorcio Internacional sobre Políticas de Drogas.
- Hernández, A. R. (2010). *Bajo la sombra del Guamúchil: historias de vida de mujeres indígenas y campesinas en prisión*. México: CIESAS/TWGIA/Ore-Media.
- Juliano, D. (2011). *Presunción de inocencia. Riesgo, delito y pecado en femenino*. San Sebastián: Gakoa.
- Lagarde, M. (1990). *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Filosofía y Letras, UNAM.
- Ley 55/2003 de 30 de julio de 2003, Que reorganiza el Sistema Penitenciario, Asamblea Legislativa núm. 24857 [en línea]. <http://relapt.usta.edu.co/images/2003-Ley-N-55-Reorganizacion-del-Sistema-Penitenciario.PDF>
- Marulanda, G. (2016). Una experiencia inédita: Educación superior en contexto de encierro en Panamá. En E. Rodríguez Blanco (Coord.), *En este lugar, relato coral etnográfico sobre la vida en una cárcel de mujeres en Panamá*. Panamá: Universidad de Panamá.
- Rodríguez, E. (2014). *Diagnóstico de la Situación de las Mujeres Privadas de Libertad en Panamá. Desde un enfoque de Género y Derechos*. Panamá: UNODC-SECOPA.
- Rodríguez, E. (Coord.). (2016a). *En este lugar, relato coral etnográfico sobre la vida en una cárcel de mujeres en Panamá*. Panamá: Universidad de Panamá.
- Rodríguez, E. (2016b) “En este lugar: relato coral etnográfico sobre la vida en una cárcel de mujeres en Panamá” publicado en la Página de FLACSO del Periódico La Estrella de Panamá, el domingo 24 de julio del año 2016.
- Rodríguez, M. N. (2004). Mujer y cárcel en América Latina. En Comisión de Derechos Humanos de DF (Ed.) *Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina*. México: Ediciones Curunda S.A.
- Rodríguez, M. N. (2009). Mujeres en prisión. Un abordaje desde la perspectiva de género. En Elías Carranza (Coord.), *Cárcel y Justicia Penal en América Latina y el Caribe*. Costa Rica: ILANUD.
- Spivak, G.C. (2010). ¿Por qué los estudios de las mujeres? En P. Bastida y C. Rodríguez (Eds.), *Nación, diversidad y género. Perspectivas críticas* (pp.15-41), Barcelona: Anthropos.

VOZ Y PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE: HERRAMIENTAS DOCENTES PARA EL EMPODERAMIENTO

Ana Fernández de Vega de Miguel

Docente, consultora de género y divulgadora feminista

Cada vez estoy más convencida de que es necesario expresar aquello que para mí es más importante, es necesario verbalizarlo y compartirlo, aun a riesgo de que se interprete mal o se tergiverse. Creo que, por encima de todo, hablar me beneficia (Lorde, 2003, p.19).

Introducción

La persecución de condiciones para el empoderamiento atraviesa prácticamente todas las intervenciones que promueven la igualdad de género. Hoy no se puede pretender planificar ninguna acción de desarrollo, ninguna política pública, ningún proyecto de intervención social, que no destaque algún objetivo o actuación que favorezca el empoderamiento de los grupos a los que se dirige. Incorporar el enfoque de género a lo largo de todo el proceso de planificación nos obliga a contemplar la búsqueda del empoderamiento de mujeres y niñas.

Pero hay una incógnita que permanece en la antesala de toda planificación que persiga este fin: ¿cómo se favorece el proceso de empoderamiento de las personas que tienen precisamente la responsabilidad de afianzar esos mismos procesos en el marco de una intervención? En el ámbito de la cooperación para el desarrollo, ¿cómo podemos ayudar a fortalecer las acciones que favorecen el empoderamiento de mujeres y niñas desde los mismos equipos técnicos que participan en la planificación de las intervenciones?

No existe una única línea de respuestas para semejante pregunta. Pero sí existe un escenario común para prácticamente todas las intervenciones: el proceso de capacitación técnica. Es en el marco de estos procesos formativos donde cobra sentido la propuesta que aquí se presenta.

En este artículo trato de ofrecer algunas ideas planteadas desde el contexto docente, en el que me muevo, desde donde yo escribo. Estas ideas pretenden mostrar algunas pistas sobre cómo se puede hacer del aula un espacio para

el empoderamiento. El lugar de partida de estas ideas es la posibilidad de entender el proceso de aprendizaje como una vivencia de empoderamiento en sí misma, de tal modo que las educandas tengan la oportunidad de recoger herramientas experienciales que puedan replicar posteriormente en los procesos de planificación de intervenciones en los que actúen como personal técnico.

Para ello, comienzo presentando someramente el marco explicativo a partir de los tres planos del empoderamiento que propone CARE Internacional (el de la agencia, el de la estructura y el de las relaciones). A partir de aquí, y en conexión con cada uno de estos planos, voy presentando de una en una las tres herramientas docentes que sostienen esta propuesta, a saber: la comunicación situada en relación con la agencia; el aprendizaje participativo como método de intervención docente vinculado al plano de la estructura; y la horizontalidad y la apertura como actitud docente que orienta el plano de las relaciones en el aula. El artículo finaliza con unas conclusiones que tratan del espíritu de la propuesta de tal modo que el aprendizaje pueda ser entendido como un proceso mediante el cual las educandas se pueden dotar de instrumentos experienciales para el empoderamiento.

Tres condiciones de partida para la propuesta

Me atrevería a decir que existe cierta incoherencia metodológica en la planificación de intervenciones destinadas a favorecer condiciones para el empoderamiento de los grupos beneficiarios y que no se asientan en un trabajo específico –inicial o paralelo– de promoción de las condiciones de empoderamiento de los equipos técnicos que diseñan, implementan o evalúan esas mismas intervenciones. Dejadme que me explique.

Me resulta incoherente porque no encuentro otra manera de concebir el empoderamiento que no sea como un proceso constante de acción y réplica que parte y avanza desde los logros que son alcanzados cada vez, en cada paso. ¿De qué otra manera se puede entender el empoderamiento si no es como un *continuum*, como una repetición permanente de acciones y métodos que buscan la mejor versión de sí mismos y se suceden constantemente a partir de los avances logrados como en una imagen de espejos infinitos? Con estas palabras se expresa una conocida organización para el desarrollo: “*Women’s empowerment is a process of social change, and we only capture part of its richness when we assess the process of empowerment in terms of its outcomes*”⁶⁰ (CARE, 2014).

⁶⁰ “El empoderamiento de las mujeres es un proceso de cambio social, y solo capturamos parte de su riqueza cuando evaluamos el proceso de empoderamiento en términos de sus resultados” (Traducción de las editoras).

Así pues, ¿dónde y cómo comienzan los procesos de empoderamiento? ¿Cuándo se inicia la puesta en marcha de las condiciones que lo favorecen y quién la protagoniza en un contexto de intervención? ¿En qué momento acaban estos procesos, si es que acaban en algún momento?

Siguiendo el marco analítico que propone CARE Internacional, el empoderamiento habría de entenderse como la suma de un conjunto de acciones de cambio medibles que interactúan entre sí desde tres planos distintos: el de la ‘agencia’, entendido como el plano en el que se articulan las aspiraciones individuales y a las propias capacidades; el de la ‘estructura’, concebido como el ambiente o contextos que envuelven y condicionan las opciones de los sujetos; y el plano de las ‘relaciones’, referido específicamente a las relaciones de poder a través de las cuales las personas negocian el rumbo de su trayectoria. En la propuesta de esta organización, el marco analítico para el empoderamiento se centra en resultados concretos que pueden ser medibles y que muestran el avance de las mujeres hacia el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

Lo interesante de esta perspectiva para el ámbito de los procesos de aprendizaje es la interacción entre diferentes planos que intervienen en el proceso de empoderamiento. Partiendo de cada uno de ellos, se podrían establecer tres herramientas que intervienen en el proceso de aprendizaje y sobre los que la docente⁶¹ ha de detenerse a reflexionar si quiere hacer de su acción docente una herramienta vivencial para el empoderamiento de las educandas.

El plano de ‘agencia’ se correspondería con la dimensión más subjetiva del proceso. Tiene que ver con la individualidad de cada sujeto, de cada educanda, y desde una perspectiva feminista tiene en cuenta los procesos diferenciales de construcción de la subjetividad que se establecen a lo largo del ciclo vital en torno a la división por sexo/género. En sociedades en las que la igualdad de género *de iure* caracteriza el contexto político-social y en las que, por consiguiente, existen garantías legales para que la palabra de las mujeres pueda ser emitida, tenemos la oportunidad de detenernos en un elemento sustancial para esta propuesta: la

voz como instrumento para la construcción y expresión de la subjetividad. El protagonismo de la voz como instrumento de comunicación y autoafirmación debe ser utilizado como una condición de todos los procesos que quieran favorecer el empoderamiento de las personas, pero especialmente de las mujeres, dadas unas condiciones de partida que sitúan a mujeres y hombres en una posición de desigualdad respecto al uso de la palabra. En una de sus más afamadas obras, Rebecca Solnit (2008) se refiere a esta desigualdad del siguiente modo:

Men explain things to me, and other women, whether or not they know what they're talking about. Some men. Every woman knows what I'm talking about. It's the presumption that makes it hard, at times, for any woman in any field; that keeps women from speaking up and from being heard when they dare; that crushes young women into silence by indicating, the way harassment on the street does, that this is not their world. It trains us in self-doubt and self-limitation just as it exercises men's unsupported overconfidence⁶² (pp. 4-5).

La ausencia de voz se plantea como atentado contra los derechos humanos de las mujeres, y la *equifonia* –la igualdad en la emisión de la voz y en la autoridad que se le otorga– como un antídoto empleable durante los procesos de aprendizaje.

El plano de la ‘estructura’ encontraría un equivalente en todos los recursos, medios y metodologías que envuelven y posibilitan la acción docente. Desde un enfoque feminista, estos condicionantes o circunstancias pueden parecernos, en primera instancia, menores pero, sin embargo, juegan un papel trascendental en el planteamiento del aprendizaje y en el lugar que se les atribuye a las protagonistas del proceso. En relación con la metodología de aprendizaje y la facilitación de las condiciones para el empoderamiento parecería que desde los feminismos existe sobre todo un planteamiento válido: el enfoque participativo. Desde esta perspectiva, los recursos y los medios que condicionan el aprendizaje son importantes porque pueden actuar como facilitadores o como detractores

⁶¹ Se asume la singularidad de la docencia pero esta asunción es únicamente utilizada como un recurso narrativo en esta propuesta. La facilitación de aprendizajes puede estar guiada por un sujeto docente múltiple.

⁶² “Los hombres explican cosas, a mí y a otras mujeres, sepan o no de lo que están hablando. Algunos hombres. Toda mujer sabe de lo que estoy hablando. Es esta osadía lo que lo hace difícil, a veces, para cualquier mujer en cualquier campo; lo que evita que las mujeres hablen y sean escuchadas cuando se atreven; es lo que aplasta a las mujeres jóvenes en el silencio al indicar, como lo hace el acoso en la calle, que este no es su mundo. Nos entrena en la duda y la autolimitación del mismo modo que ejercita el exceso de confianza, sin base, de los hombres” (Traducción de las editoras).

de un aprendizaje participativo. Así, las características del espacio, la disposición del mobiliario o los materiales técnicos o fungibles son elementos que tienen un impacto directo en cómo se concibe y se desarrolla la metodología docente.

En tercer lugar, el plano de las ‘relaciones’ presentado en el marco analítico de CARE Internacional (2014) se encontraría representado en esta propuesta en la articulación relacional que se establece en tres direcciones: docente-educanda, alumnado-docente y educanda-educanda. La manera con que se asuman y promuevan este tipo de relaciones va a tener un efecto directo en cómo transcurre el proceso de aprendizaje. Es responsabilidad de las docentes establecer las condiciones para que estas relaciones se desarrollen en un clima de apertura y flexibilidad porque solo de este modo se producirá un aprendizaje activo, horizontal y empoderante que impregne la experiencia de los sujetos que intervienen en el proceso.

En las siguientes líneas se trata de indagar un poco más sobre cada una de estas tres dimensiones.

Herramienta 1: la comunicación situada

(...) la equifonía, es decir, la posibilidad de emitir una voz que sea escuchada y considerada como portadora de significado y de verdad, y goce, en consecuencia, de credibilidad (Santa Cruz, 1992, p. 147).

En la complejidad del contexto de las aulas y con el fin de optimizar el tiempo *de clase* disponible pero también con la intención de asumir la oportunidad para el empoderamiento en la que puede convertirse el aprendizaje, la comunicación entre las personas participantes aparece como una herramienta insustituible.

Si la comunicación intersubjetiva puede emplearse como un instrumento docente que favorece los procesos de empoderamiento en las aulas, la palabra expresada desde cada sujeto es asimismo un instrumento para el empoderamiento individual. Un empoderamiento que, apoyado en la propia voz, sirve para cuestionar desde el feminismo la fingida universalidad de los relatos. Una universalidad no ya adscrita a las relaciones desiguales de género y asumida desde el sujeto varón hegemónico como epicentro del discurso, sino una universalidad bajo la que se desarrolla el arquetipo de alumnado como conjunto fijo y uniforme. Del mismo modo que cuestionamos que el proceso de planificación de intervenciones para el desarrollo deba realizarse en función de una supuesta ‘verdad’ preconcebida, no participada, sobre la realidad sobre la que se interviene (Alcalde y López, 2004),

deberíamos asumir el sesgo que subyace en el entendimiento del alumnado como un ente homogéneo, desprovisto de particularidades identitarias, pero también con respecto a su propio recorrido de aprendizaje.

La comunicación situada cuestiona el entendimiento de la docencia como una acción dirigida a incrementar los conocimientos del alumnado a partir de una fuente predefinida de conocimiento. Bien es sabido que el recorrido histórico de la docencia oficial atribuye al alumnado un papel principalmente pasivo, privado de la espontaneidad en la expresión de la voz, alejado de una experiencia verbal más libre y creadora del propio aprendizaje; en otras palabras: un papel profundamente desempoderante. Como transgresión, la comunicación situada posiciona a las educandas como verdaderas protagonistas del proceso docencia-aprendizaje, un protagonismo que se experimenta y puede nutrir el empoderamiento de los sujetos: “Cualquier intervención, cualquier actuación que nos proponamos con el ánimo de transformar una realidad, debe implicar al sujeto hacia el que se dirige, restituyéndole el protagonismo de sus propios cambios” (Alcalde y López, 2004, p.60).

Dudo que sea posible avanzar en el proceso de empoderamiento sin atravesar el acto de nombrar y de nombrarse. Dudo que sea posible la transformación sin emplear la palabra como instrumento de narración de la propia experiencia de aprendizaje o, en otros términos, de la propia experiencia vivencial de las profesionales y también de las personas que conforman los colectivos diana. En un escenario ideal de intervención que promueva al máximo la participación de las personas implicadas, cada educanda –que es potencialmente una técnica de la cooperación para el desarrollo- debe ser fortalecida en la capacidad de expresarse, de conocer sus fortalezas y sus debilidades en relación con el objeto de cada contenido de aprendizaje. Cada educanda debe ocupar un lugar propio, definido, insustituible, imborrable en cada proceso de aprendizaje. De este modo, cuando se ejercite como profesional y tenga la oportunidad de compartir-se en un proceso de planificación, habrá entrenado la capacidad de comunicarse y aprender desde su propia experiencia. Esta es, a mi modo de ver, una manera bastante sólida de facilitar que otras personas se expresen desde sus propias realidades, de nombrar a otras sin borrarse, de estar sin invadir el espacio de las otras, de fortalecer sin debilitarse aun cuando la estructura general de intervención no sea todo lo idónea que se esperaba.

De esta forma, la comunicación situada como herramienta docente obliga a mirar de frente a las educandas, asumiendo

sus particularidades y también el desempeño de un papel que las re-posiciona en el lugar de la voz y de la palabra, de la capacidad creativa y de la elección de los conocimientos idóneos o demandados. Es así como través de la experiencia verbal que las educandas y la docente logran perfilar el lugar que cada cual ocupa en el proceso de manera que posteriormente pueda replicarse la experiencia. La palabra canaliza la subjetividad desde diversos puntos de partida hacia el planteamiento de diferentes puntos de vista en relación con las materias de aprendizaje. De este modo, el “*partir de si* se torna en requisito epistemológico” (Galcerán, 2006, p. 84) de una metodología docente feminista.

Herramienta 2: el aprendizaje participativo

No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí (Freire, 1997, p. 53).

El aprendizaje participativo se sostiene en la puesta en valor del conocimiento que las educandas han ido adquiriendo a partir de sus otros aprendizajes formales e informales, a partir de su experiencia vital. ‘Poner en valor’ implica dotar de un tiempo propio al alumnado, de un espacio permanente para la comunicación dialógica, el debate y la confrontación de ideas. Esto es especialmente relevante desde las posturas feministas en tanto que el uso de la palabra por parte de las mujeres ha enfrentado históricamente un enemigo particular: el *mandato del silencio* (Nogués, 2007). Un mandato de género que las mujeres hemos heredado y que nos ha mantenido excluidas de los espacios de creación del conocimiento o como simples *presencias calladas* (Fernández de Vega, 2016) del debate social, incluidas las aulas. Así pues, se puede entender el aprendizaje como un proceso en el que se genera conocimiento a partir de un intercambio de saberes pero ¿cuáles son las condiciones que pueden optimizar el aprendizaje desde el punto de vista de las protagonistas?

Los aspectos sobre los que gira esta segunda herramienta tienen que ver precisamente con las circunstancias materiales y procedimentales que facilitan o dificultan las condiciones para que el proceso de aprendizaje se convierta para las educandas en una experiencia vivencial empoderante. De este modo, mientras que la comunicación es un elemento que favorece el empoderamiento en los procesos de aprendizaje, la forma en que se gestione o facilite la comunicación tiene también una incidencia directa sobre el empoderamiento. Se aterriza así en la cuestión metodológica: cómo se hace

el aprendizaje participativo y cuáles son los recursos más idóneos para ello.

Por un lado, para que la docente pueda conducir metodologías que faciliten la participación del alumnado se requiere la utilización de recursos técnicos y materiales apropiados. No solo la palabra es una herramienta, también lo son los soportes gráficos, los materiales fungibles, las técnicas de participación, la disposición del mobiliario, la comunicación no verbal, etc. Por otro lado, el aprendizaje participativo debe huir de cualquier entendimiento meramente formal de la participación.

Un aprendizaje participativo no es aquel en el que el alumnado puede hacer uso de la palabra de forma dirigida y solo en un determinado momento del proceso. El aprendizaje participativo es una experiencia que se encarna en los sujetos, que exigen una presencia consciente constante de la docente y que interpela a las educandas sistemáticamente. Existe un riesgo a que la participación se desboque, a que quiera expandirse en el tiempo o a que emerjan voces disruptivas. El aprendizaje participativo tiene sus riesgos pero tiene aún muchas más ventajas como herramienta docente. La facilitadora de aprendizajes debe estar preparada para estos riesgos pero no parapetarse en el miedo a que sucedan porque entonces, de manera probablemente involuntaria, irá frenando las condiciones para la participación y se tenderán a priorizar formas docentes más fáciles y previsibles, lo que en definitiva puede resultar en métodos que tiendan a una asimilación silenciosa y unidireccional de contenidos. Evitar en la docencia métodos participativos no solo tiende a silenciar la voz del alumnado sino que, sobre todo, tienden a debilitar su capacidad crítica y creativa. A las educandas no se les permite entrenar entonces la espontaneidad en la definición de sus ideas, de opinar públicamente, de encontrar los vínculos reales entre la materia de aprendizaje y sus necesidades intelectuales o profesionales. Las posibilidades empoderantes del proceso de aprendizaje se sofocan... y esto es, precisamente, lo que quiere evitar el aprendizaje participativo.

En definitiva, la apuesta por el aprendizaje participativo como herramienta docente para el empoderamiento obliga a desarrollar metodologías que permitan la interacción entre todos los sujetos implicados. Solo de este modo pueden emerger las necesidades técnicas reales de las educandas o cualquier tipo de reflexión crítica sobre las materias estudiadas. Pero también, y paralelamente, el aprendizaje participativo resitúa a los sujetos en las aulas: afirma el papel de las educandas como sujetos activos del proceso y coloca a la docente en un plano de horizontalidad con ellas.

Herramienta 3: horizontalidad y apertura

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento (Foucault, 1978, p. 157).

Hacer del proceso de aprendizaje una herramienta experiencial para el empoderamiento requiere, sobre todo, una determinada actitud docente. La comunicación plural que resulta de la expresión simultánea de cada sujeto en el proceso de aprendizaje pone en entredicho la unidireccionalidad del conocimiento verbalizado y la autoridad que la docente representa en las aulas. Por ello, es necesario recuperar la dimensión relacional del poder que no es “unidireccional sino multidireccional” (Foucault, 1980, citado por Squires, 1999, p. 36).

En el aula, la docente se sitúa ante una pluralidad de sujetos que establecen con ella una relación en dos dimensiones: de individuo a individuo (educanda-docente) y de grupo a individuo (alumnado-docente). Por consiguiente, la docente está llamada a conducir un proceso de aprendizaje que se dirige a sujetos particulares pero también a un colectivo que, además, desarrolla en sí mismo otro tipo de relaciones (educanda-educanda). Tratar de convertir el aprendizaje en una vivencia empoderante requiere necesariamente la apertura de la docente hacia sus interacciones paralelas con las educandas como individuos y como grupo y hacia las sinergias o conflictos que se pueden establecer entre las propias educandas. Esto solo es posible desde la horizontalidad, e implica necesariamente descender del lugar donde se ha colocado la hipotética autoridad ‘del profesor’ para situarse en el mismo lugar que el resto de personas que participan del proceso de docencia-aprendizaje. Para que la voz de las educandas encuentre su lugar propio, para que efectivamente contribuyan a generar conocimiento desde una participación colectiva, la docente no puede presentarse en el aula como una fuente incuestionable

de conocimiento, fija, única, predefinida, completa y ajena al proceso de aprendizaje que conduce.

A la docente se le plantea el reto de asumir su propia *incompletud*. Esto es al mismo tiempo un ejercicio de humildad y de reconocimiento que deriva en una actitud de apertura hacia las educandas. Es una actitud que permite la generación de conexiones positivas en el grupo y entre el grupo y la docente, lo cual favorece el aprendizaje y también el empoderamiento a partir del despertar de emociones positivas; como señala Francisco Mora: “hay que encender una emoción en el alumnado, que es la base más importante sobre la que se sustentan los procesos de aprendizaje y la memoria” (citado en Torres, 2017, párr. 9). La asimilación de la idea de *incompletud* se produce desde el cuestionamiento a la jerarquía simbólica entre docente y educanda, lo que completa el descenso hasta la horizontalidad: la docente también aspira a saber más, a nutrirse durante el proceso, de tal modo que las educandas asumen el mensaje de que ellas también adquieren el importante rol de ser generadoras de conocimiento⁶³.

Esta idea de la *incompletud* se conecta con la propuesta pedagógica de Paulo Freire (1997) y su *conciencia del inacabamiento*, que se produce a lo largo de un recorrido consciente de deconstrucción y reinención. Subraya el autor nuestra propia capacidad de *inventarnos* como personas lo que, en cierto modo, es posible gracias a una idea de poder creador y no solo represor, un poder que permite a la docente y también a las propias educandas crear “significados, valores, conocimientos y prácticas” (De Lauretis, 2000, p. 23) sobre los que sea posible desarrollar un proceso de aprendizaje empoderante.

La docente es, por lo tanto, una guía en el proceso docente, una facilitadora del aprendizaje, un sujeto consciente del papel que se le ha asignado como “enseñante” pero con voluntad de trascenderlo y mostrarse en su propio proceso de construcción individual. Por su parte, las educandas refuerzan su papel como protagonistas activas de la docencia en tanto que participan en la creación de ese saber sin ser solamente receptoras del mismo. Su protagonismo se vuelve así garantía de su presencia consciente y de su compromiso.

⁶³ No voy a negar que este planteamiento puede parecer tramposo porque, aun y cuando se produzca la ruptura con la jerarquía simbólica entre docente y educanda, es decir, en la relación de poder simbólico entre una y otras, siguen existiendo otras dimensiones de poder en la misma esfera: el poder fáctico de dirigir el proceso; el poder expresivo de decir, sentenciar o generar discurso y el poder juicioso de evaluar. No obstante la permanencia de estos poderes, la docente puede adoptar una actitud transgresora hacia dinámicas de relación más horizontales y flexibles en los procesos de formación, y que solo desde estas dinámicas es posible trabajar las herramientas docentes para el empoderamiento que aquí se proponen.

Y la motivación que resulta de este protagonismo es lo que funciona como motor de aprendizaje.

Conclusiones

En esta perspectiva, falible, posible de ser criticada y modificada una y otra vez, que no aspira a ser universal ni válida para todo tiempo y lugar, la propuesta de "pedagogía popular feminista" actúa no como un límite, sino como una apertura. Es una manera de nombrar una posición en la batalla cultural, que cuestiona al conjunto de relaciones de poder (Korol, 2007, p. 17).

En este artículo se ha indagado en el aprendizaje como un proceso por el cual las participantes se pueden dotar de instrumentos experienciales para el empoderamiento gracias a la puesta en marcha de algunas herramientas docentes. Mientras los proyectos de cooperación al desarrollo incorporen objetivos que pretenden favorecer el empoderamiento de las personas, las y los profesionales que actúan como personal técnico de esos proyectos habrán de tener al menos la posibilidad de vivenciar lo que esta noción significa. Los procesos de aprendizaje o formación especializada son una buena oportunidad para ello.

Desde esta óptica, la propia intervención en cooperación al desarrollo que pretende favorecer el empoderamiento de los grupos sociales discriminados o excluidos comienza con el trabajo para el empoderamiento de quien está llamada a asumir alguna responsabilidad en el diseño o puesta en marcha de esas intervenciones, concretamente, los procesos

de capacitación técnica constituyen una oportunidad idónea. Así, en el proceso de aprendizaje se asume que las educandas son las protagonistas de una experiencia de aprendizaje empoderante desde el que se podrán trasvasar –durante la intervención– instrumentos que favorezcan el empoderamiento de otras personas.

Por eso es tan necesario que los equipos técnicos tengan la oportunidad de vivenciar aspectos similares del proceso, por eso es imprescindible dotarles de herramientas que actúen como impulsoras de ese proceso. Las aulas constituyen una oportunidad para consolidar las bases del empoderamiento de las personas que se están formando. La responsabilidad de favorecer estas condiciones reside en la docente: en su actitud, sus metodologías y el papel que se confiera a sí misma y a las educandas.

El proceso formativo es entendido de este modo como una intervención en sí misma que reinterpreta el papel de docente y educandas desde un conjunto nociones que, como el diálogo, la horizontalidad, la generación colectiva del conocimiento o el compromiso, sientan las bases de las tres herramientas docentes abordadas: la comunicación situada desde la propia voz, el aprendizaje participativo como metodología de intervención docente y la apertura y horizontalidad como actitud.

En el presente artículo se ha presentado una propuesta inicial, inacabada dado que está en construcción y en movimiento constante, y que pretende contribuir a pensar el aprendizaje desde otro lugar.

Bibliografía

- Alcalde, A. y López, I. (2004). *Guía práctica para la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la Cooperación Española*. Madrid: Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, Ministerio de Asuntos Exteriores.
- CARE (2014). *Women's Empowerment Framework*. Recuperado de <http://www.care.org/our-work/womens-empowerment/gender-integration/womens-empowerment-framework>
- De Lauretis, T. (2000). La tecnología del género. En T. de Lauretis (Coord.), *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo* (pp. 33-70). Madrid: Horas y HORAS.
- Fernández de Vega, A. (2016). La voz situada: comunicación empoderante desde el feminismo. *Agenda Pública, Dossier Género y Poder*, 6, 12-13.
- Foucault, M. (1978). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En J. Varela y F. Álvarez-Uría (Eds.), *Microfísica del poder* (pp. 153-162). Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Galcerán, M. (2006). Identidad de género y sujeto político. En Laboratorio feminista (Ed.), *Transformaciones del trabajo desde una perspectiva feminista: Producción, reproducción, deseo, consumo* (pp. 81-94). Madrid: Tierradenadie Ediciones.
- Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad: Nuevas lecturas posibles. En Pañuelos en Rebeldía (Ed.), *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular* (pp. 9-22). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera*. Madrid: horas y HORAS.
- Torres, A. (2017, febrero 20). Hay que acabar con el formato de clases de 50 minutos. *El País*. Recuperado 17 marzo 2017, de https://elpais.com/economia/2017/02/17/actualidad/1487331225_284546.html
- Nogués, M. (2007). El silencio en la educación de la mujer a la luz de La dama boba de Lope de Vega. *Lectora*, 13, 29-44. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Lectora/article/viewFile/205608/297963>
- Santa Cruz, I. (1992). Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones. *Revista Isegoría*, 6, 145 -152.
- Solnit, R. (2008). *Men explain things to me*. Chicago: Dispatch Books.
- Squires, J. (1999). *Gender in Political Theory*. Cambridge: Polity Press.

SOBRE LAS AUTORAS

MARTA PAJARÍN GARCÍA

Licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración por la UCM. Magíster en Desarrollo y Ayuda Internacional, Magíster en Género y Desarrollo, ambos por el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI-UCM); y Máster Universitario en Análisis Político por la UCM.

Tiene una amplia experiencia profesional como técnica de proyectos en ONGD de desarrollo y acción humanitaria; habiendo trabajado también como cooperante internacional en Argelia (Campamentos de población refugiada saharauí), El Salvador y Perú. Ha colaborado en el Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad de El Salvador becada por la Comunidad de Madrid y en el PNUD de El Salvador, becada por el Instituto de la Mujer. Además, dispone de experiencia laboral como técnica de proyectos europeos y de cooperación al desarrollo para la UNED.

Desde 2010, forma parte del equipo de Coordinación académica del Máster Propio en Género y Desarrollo de la UCM y se desempeña como Investigadora Asociada de la Unidad de Género del CSEG de la UCM, así como consultora, asesora y docente en materia de género, desarrollo, cooperación internacional e intervención social, para diversas instituciones públicas y ONGD.

ANA PÉREZ CAMPOREALE

Magíster en Evaluación de Políticas Públicas por la Universidad Complutense de Madrid, y Magíster en Género y Desarrollo por ICEI-UCM y Licenciada en Sociología en la Universidad de Buenos Aires donde se desempeñó como ayudante de investigación para la cátedra de Metodologías de la Investigación Social (Instituto Gino Germani). Bajo la dirección de Ruth Sautu obtuvo la beca de Estímulo a Jóvenes Investigadores con el tema “Autoimagen de Género y Autoimagen de Clase en Buenos Aires” en el marco del proyecto Las Mujeres Hablan: Las clases sociales en el área Metropolitana de Buenos Aires.

Ha trabajado en el Observatorio de Salud de las Mujeres, del gobierno de España en Estrategias nacionales de salud y evaluaciones a nivel del Sistema Nacional de Salud. Entre 2007-2010 se ha desempeñado como Técnica Superior del

Observatorio de Salud Pública de Cantabria participando desde la propia definición del Observatorio, construcción de su Plan de Actuación 2007-2010 y ejecución.

Dentro de su experiencia en desarrollo, ha participado en proyectos en Nicaragua con el Fondo Centroamericano de Mujeres en incidencia política, evaluación participativa y planificación estratégica. En Namibia ha colaborado con Red Activas (Ex. Grupo GIE) en el estudio: “Eficacia de la Ayuda para el Mejoramiento de la Salud Sexual y Reproductiva”. En la actualidad trabaja como consultora independiente y colabora activamente con diferentes organismos, redes, ONGD y la Unidad de Género del CSEG.

BEGOÑA LEYRA FATOU

Doctora en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Género y Desarrollo por el ICEI-UCM. Licenciada en Antropología Social y Diplomada en Trabajo Social por la UCM. En la actualidad es profesora a tiempo completo del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales y Vicedecana de Estudios y Calidad (Facultad de Trabajo Social) de la UCM y es Directora de la Unidad de Género CSEG-UCM.

Ha participado en proyectos de investigación y cooperación al desarrollo en varios países de América Latina donde ha residido por más de cinco años. Desde 2002, es socia y cofundadora de GENERA (Red de Mujeres Feministas por la Equidad de género en el Desarrollo). Es Directora (en codirección con el Prof. José Antonio Alonso) del Máster Propio en Género y Desarrollo que imparte la UCM y miembro de la Comisión de Coordinación y del Comité de Calidad del Máster Universitario en Estrategias y Tecnologías para el Desarrollo: la Cooperación en un Mundo en Cambio que imparte la UCM en colaboración con la Universidad Politécnica de Madrid (UPM).

Los temas de investigación en los que trabaja se centran en antropología de género y de la infancia, así como también investiga en temas de género y desarrollo, antropología del parentesco y organización, gestión y planificación de servicios sociales.

CELIA PÉREZ MARTÍN

Diplomada en Trabajo Social por la UCM, Magíster en Género y Desarrollo por el ICEI-UCM; y Máster Oficial en Trabajo

Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales por la UCM, donde ha sido colaboradora honorífica del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Desde 2013, ha realizado investigaciones desde el enfoque de género en torno al ejercicio de la prostitución y la trata de personas con fines de violencia sexual comercial, que han sido publicados en revistas españolas y latinoamericanas.

En España, ha trabajado en proyectos de desarrollo comunitario, participación social, mediación y resolución de conflictos con infancia y adolescencia en la ONG Paideia y Asociación La Rueda, entre otras. En junio de 2015 y, a través del Magister en Género y Desarrollo, realiza la Evaluación Intermedia del Plan de Acción de Género en Desarrollo de la Cooperación Española en Bolivia (2012-2015) en la ciudad de La Paz.

En la actualidad, trabaja en San Ignacio de Moxos (Bolivia) como responsable del Servicio Legal Integral Municipal (SLIM) de atención a las mujeres y la familia en situación de violencia, dependiente del Gobierno Autónomo Municipal. Así mismo, ha formado parte del equipo de investigación de la UCM en el proyecto “*Convivencia familiar en San Ignacio de Moxos (Bolivia): luchando por la igualdad de género*” y es Investigadora Asociada de la Unidad de Género del CSEG.

ELIANA MIRKA VALDIVIESO SILVA

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, en la Ciudad de Cochabamba–Bolivia, especializada en Psicopedagogía y Gestión Educativa.

Ha desempeñado su trabajo profesional en los servicios de Consultoría en Cochabamba y Santa Cruz, en los Proyectos de Desarrollo Sostenible Bolivia Amazónica, Consultores Asociados S.R.L. AMACON y en la asociación de Productores de Arroceros, Bajo Riego Inundado A.S.P.A.B.R.I.

Desempeñó las funciones de educadora en Centros Educativos en la ciudad de San Ignacio de Moxos (Beni) y Cochabamba, en diversos centros: “*Comunidad Educativa Ecológica la Floresta*”, “*Corani Pampa*”, “*Estanislao de Marchena*”, “*Ninfa Basadre*” en niveles primario, secundario y personas adultas.

En los últimos cinco años trabajó en la Empresa Constructora OAS LTDA, cuya sucursal se encuentra en Bolivia, brindando sus servicios como Técnica de Medio Ambiente y Asistente

Técnica del Programa de Formación Complementaria para Maestros, perteneciente al Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Por último, ha trabajado también en el Centro Cultural y Biblioteca Pública *Vikarawa'u Vimutu*, como Coordinadora Pedagógica y como Directora del mismo centro.

MARÍA LUISA TEJERA TORROJA

Diplomada en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, Licenciada y Doctora en Biología (Departamento de Bioquímica y Genética Molecular) por la UCM, y Máster en Dirección de Proyectos Internacionales de Cooperación por la Universidad Autónoma de Madrid.

Ha desempeñado su trabajo profesional en las áreas de la Investigación Biomédica, la educación y la cooperación para el desarrollo. Su dedicación a la Investigación Biomédica se ha realizado en la Clínica Puerta de Hierro, en el Hospital Ramón y Cajal y en el Departamento de Bioquímica y Genética Molecular de la UCM. En el área de educación, ha impartido clases en Educación Secundaria en centros públicos y privados, tanto en España como en Bolivia.

Su experiencia en cooperación para el desarrollo, entre los años 2005 y 2015, se ciñe a San Ignacio de Moxos, Bolivia. En este tiempo ha constituido la Fundación Cultural San Ignacio de Moxos, institución que ha creado el Centro Cultural y Biblioteca Pública *Vikarawa'u Vimutu* del pueblo.

Durante sus años de permanencia en Bolivia, ha planificado y ejecutado proyectos de cooperación dentro del ámbito de la educación, financiados por la UCM, y la construcción y equipamiento del edificio del Centro Cultural, financiado por el Gobierno de Luxemburgo. También ha colaborado en proyectos financiados por el gobierno suizo y boliviano.

MARÍA JESÚS VITÓN DE ANTONIO

Doctora en Ciencias de la Educación e investigadora en Humanidades y Ciencias Sociales.

De su trabajo en diferentes situaciones, y de manera singular, en la realidad Centroamericana viviendo en el territorio en

diferentes etapas (desde 1998 hasta 2003, experta en la UE para el apoyo a la Reforma Educativa de Guatemala), ha dado proyección a actuaciones e investigaciones para el avance de la igualdad coeducativa en diferentes procesos. Basándose en la articulación de iniciativas institucionales y proyectos de investigación de acuerdo a los compromisos internacionales educativos para el logro de una calidad con equidad, y un empoderamiento de todas las niñas y mujeres.

Actualmente es profesora titular de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y miembro del Instituto de Estudio de la Mujer de la UAM, impartiendo clase en las materias de Teoría y Política de la Educación, Sociedad, Familia y Educación, Educación para el Desarrollo y Transformaciones socioeducativas, Desarrollo Profesional Docente, y Metodología de la Investigación Educativa. En ellas, se trabaja desde una perspectiva coeducativa y enfoque de género, así como desde el quehacer educativo y las políticas públicas, la intervención pedagógica y la innovación para el desarrollo de la calidad socioeducativa con equidad.

ANNABELLE ELISA SALDÍAS

Licenciada en Sociología y Magíster en Descentralización y Gestión Pública por la Universidad Mayor de San Andrés (CIDES-UMSA) y Especialista en Género y Desarrollo por la Universidad Central de Ecuador.

Ha trabajado en el Estado boliviano en el cargo de dirección de la Subsecretaría de Asuntos de Género (SAG) de Santa Cruz, participando en la implementación de Políticas de Género, la creación de los Servicios Legales Integrales y programas contra la violencia familiar y doméstica en los municipios del oriente boliviano. Se ha desarrollado como consultora y evaluadora de proyectos de desarrollo social y género en organismos de cooperación como SICODEVI-Canadá, Banco Mundial, Diakonia y Oxfam.

En cuanto a su experiencia en investigación social y docencia universitaria, ha dirigido el Instituto de Investigación de Humanidades de la Universidad Gabriel René Moreno (UAGRM), y ha realizado investigaciones en Género y Desarrollo, Derechos Humanos y trabajo infantil, Migración y Desarrollo y Derechos Sexuales y Reproductivos en los Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano.

En la actualidad es docente e investigadora en la Carrera de Sociología, dependiente de la Facultad de Humanidades de la UAGRM.

JAVIER DAVID ORTIZ CARREÑO

Psicólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga dónde fue coautor de la investigación “*Caracterización Neuropsicológica de una Muestra de Niños Escolarizados entre 3 y 8 Años en el municipio de Floridablanca*” como modalidad de grado.

Dentro de su experiencia en el campo de los derechos humanos, superior a los quince años, ha participado en proyectos sociales, culturales, de gobernabilidad democrática, salud sexual y reproductiva y en participación ciudadana, acompañando a poblaciones en estado de vulnerabilidad y en condición de víctimas por motivo del conflicto armado colombiano.

Actualmente es estudiante de la Maestría en Filosofía de la Universidad de La Salle de Bogotá, realiza la Coordinación del Área de Investigaciones y forma parte del Equipo psicosocial de la Fundación Círculo de Estudios Culturales y Políticos en la que se adelantan procesos de investigación relacionados con el acompañamiento psicosocial y el restablecimiento de derechos a personas víctimas de violencia sexual por motivo del conflicto armado en Colombia. Coautor del libro “*El papel del acceso a la justicia en la superación de la discriminación hacia las mujeres, los niños, las niñas y adolescentes*”, publicado por la Defensoría del Pueblo de Colombia y la Organización Internacional para las Migraciones; y editor del libro “*El Cuidado de Sí, para cuidar la otredad*” publicado por la Fundación Círculo de Estudios en el Grupo Editorial Ibáñez Ltda.

NHORA LUCÍA ÁLVAREZ BORRÁS

Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga y especialista en Coaching Sistémico de la Universidad Autónoma de Barcelona.

En su amplia experiencia, mayor a quince años de trabajo en el sector de los derechos humanos, ha sido expositora en diferentes foros académicos internacionales y en Colombia, cuenta con publicaciones de artículos en la Revista Razones y Emociones, en la Revista Agenda Pública, en la Revista

Escuela y Conflicto, y en la publicación Desaparición Forzada y Exhumaciones.

Ha escrito el libro *“Aprendizaje significativo de la ley de justicia y paz”*, publicado por la Cooperación Técnica Alemana GTZ-Profis y es coautora de los libros *“El Cuidado de Sí, para cuidar la otredad”*, publicado por la Fundación Círculo de Estudios en el Grupo Editorial Ibáñez Ltda., y *“El papel del acceso a la justicia en la superación de la discriminación hacia las mujeres, los niños, las niñas y adolescentes”*, publicado por la Defensoría del Pueblo de Colombia y la Organización internacional para las Migraciones.

Actualmente, se encuentra a cargo de la Dirección General de la Fundación Círculo de Estudios Culturales y Políticos desde la cual adelanta procesos de acompañamiento psicosocial y restablecimiento de derechos a personas víctimas de violencia sexual por motivo del conflicto armado en Colombia.

ALBERTO ANAYA ARIZA

Estudios en Psicología en la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga y en Estudios Religiosos en la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá, cuenta con una amplia experiencia mayor a quince años en acompañamiento a poblaciones vulnerables (Población en situación de desplazamiento, poblaciones campesinas afectadas por actividades económicas de alto impacto, niñez y juventud habitante de regiones afectadas por el conflicto armado interno colombiano, víctimas de la desaparición forzada, mujeres víctimas de la violencia sexual en el contexto del conflicto armado); Diseño y aplicación de procesos para la cualificación de funcionarios responsables de la atención a las víctimas del conflicto armado, desempeño en procesos de investigación; Consultorías para la formulación y evaluación de proyectos sociales; Asesorías académicas en Epistemología y metodología de la investigación; Diseño y edición de piezas comunicativas para campañas de derechos humanos y consolidación de la imagen institucional de organizaciones de sociedad civil; Elaboración de estrategias para la comunicación interna en organizaciones y contenidos web; Elaboración de documentos para la socialización de contenidos conceptuales en las comunidades; Coordinación de equipos de trabajo en el área social.

Es coautor de los libros *“El Cuidado de Sí, para cuidar la otredad”* publicado por la Fundación Círculo de Estudios en el

Grupo Editorial Ibáñez Ltda. y *“El papel del acceso a la justicia en la superación de la discriminación hacia las mujeres, los niños, las niñas y adolescentes”*, publicado por la Defensoría del Pueblo de Colombia y la Organización internacional para las Migraciones.; hace parte del Equipo psicosocial de la Fundación Círculo de Estudios Culturales y Políticos en el que adelanta procesos de acompañamiento psicosocial y restablecimiento de derechos a personas víctimas de violencia sexual por motivo del conflicto armado en Colombia.

EUGENIA RODRÍGUEZ BLANCO

Doctora en Antropología Social y Magíster en Género y Desarrollo. En su tesis de doctorado, abordó la participación de los y las antropólogos y antropólogas en la lucha por los derechos de los pueblos indígenas en Brasil. Tras doctorarse, realizó una estancia post-doctoral en el Colegio de Postgraduados de México, donde desarrolló una investigación sobre género y cambio cultural en contextos indígenas.

Como investigadora y consultora en temas de género y desarrollo, ha trabajado con instituciones académicas así como con organizaciones internacionales y agencias de Naciones Unidas en diversos países: Brasil, España, Mozambique, Cabo Verde, México, República Dominicana y Panamá.

Desde el año 2013, se encuentra vinculada a la Escuela de Antropología de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá como profesora e investigadora. También, participa como docente en diversos cursos, diplomados y estudios de postgrado, y ha realizado varias publicaciones que recogen los principales resultados de sus investigaciones.

Actualmente se encuentra desarrollando una investigación sobre migración femenina indígena en Panamá, financiada con fondos I+D de la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT). Entre su actividad docente destaca su participación en el programa Universitario en el Centro Femenino de Rehabilitación, principal cárcel de mujeres en Panamá, donde dicta el curso de antropología social.

ANA FERNÁNDEZ DE VEGA DE MIGUEL

Licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Experta en Políticas Europeas de Género (UCM). Obtuvo el Diploma de

Suficiencia Investigadora (DEA) en esta misma universidad en el Programa de Doctorado “La perspectiva feminista como teoría crítica” con el tema “*Derechos, afectos y responsabilidades en los cuidados. El Modelo de Redes: revisiones a la ciudadanía*”. También en la UCM, participó como investigadora en el proyecto europeo QUING-*Quality in Gender + Equality Policies* dirigido en España por María Bustelo.

En el ámbito de la cooperación para el desarrollo se ha centrado en planificación de intervenciones e indicadores de género, materias sobre las que imparte docencia en el

Máster de Género y Desarrollo de la UCM y en el Máster de Estrategias y Tecnologías para el Desarrollo (UCM y Universidad Politécnica de Madrid).

Desde hace años, se dedica a la consultoría de género y a la formación para la aplicación del principio de igualdad, colaborando con Administraciones Públicas y organizaciones del ámbito privado y del Tercer Sector de Acción Social. Actualmente está desarrollando un proyecto sobre divulgación feminista mediante el cual acercar las bases de este ámbito del conocimiento a un público no especializado.

