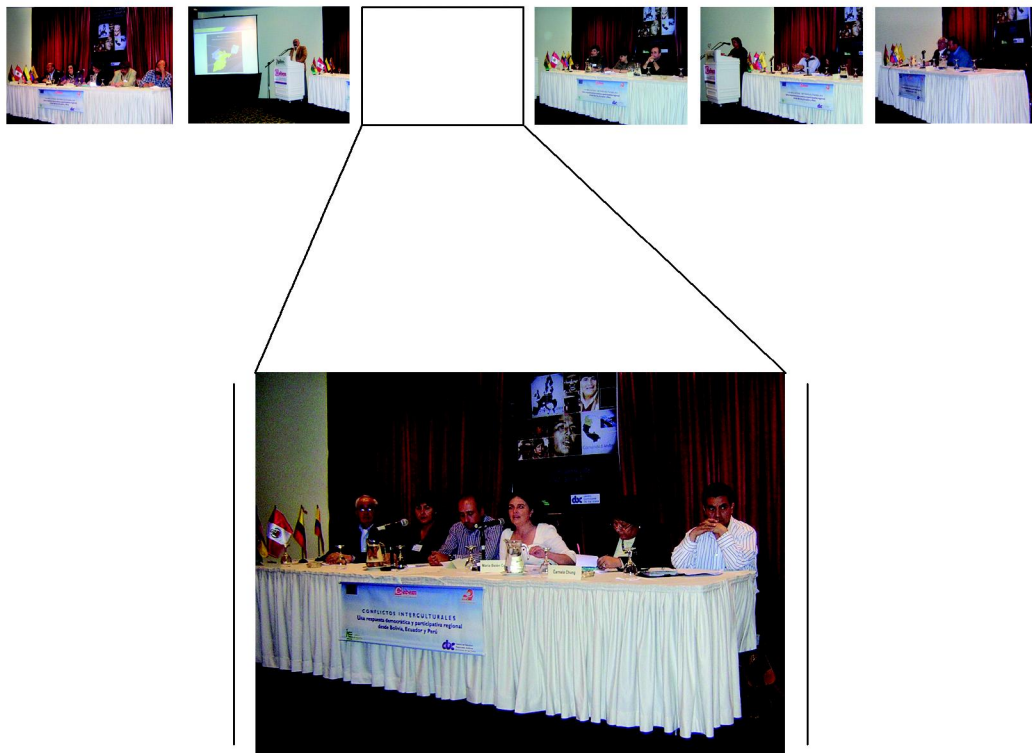


| PANEL N° 3 |

CREACIÓN DE CAPACIDADES, DIFUSIÓN E INSTRUMENTOS DE APRENDIZAJE



Panel sobre creación de capacidades, difusión e instrumentos de aprendizaje en el que se presentó la experiencia del proyecto Conflictos Interculturales en los principales temas y procesos de formación abordados. Tres panelistas presentaron una sistematización de los programas de formación y capacitación del proyecto en sus países.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN DE MUJERES Y HOMBRES LÍDERES EN INTERCULTURALIDAD, DESARROLLO TERRITORIAL Y DERECHOS COLECTIVOS⁶⁴

EL CASO CEBEM-BOLIVIA

JOSÉ BLANES⁶⁵, EDGAR PABÓN, JUANA PÉREZ

Una serie de aspectos relacionados con el contexto del país definieron la estrategia y características del trabajo de capacitación y generación de habilidades a líderes indígenas, técnicos y funcionarios de gobiernos municipales realizados por el Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios (Cebem) en el marco del proyecto “Conflictos interculturales: Una respuesta democrática y participativa desde Ecuador, Perú y Bolivia”, apoyado por la Comisión Europea.

Algunas características de la coyuntura política incidieron en la demanda implícita o explícita de los pueblos indígenas y determinaron que el eje del trabajo se centrara en la gestión territorial.

I. Aspectos generales

Los procesos sociopolíticos que ha vivido Bolivia en los últimos 15 años mostraron la necesidad de apoyar procesos innovadores de participación social que faciliten y acompañen la democracia en el país. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de los espacios de participación ciudadana en los ámbitos de decisión política y la generación de mecanismos de control social a la gestión pública, constituyen hoy en día desafíos relevantes para el buen gobierno, el fortalecimiento del estado de derecho, la inclusión étnico-cultural y la consolidación de la democracia boliviana.

64 José Blanes fue el encargado de hacer la exposición.

65 José Blanes (boliviano) es magíster en ciencias sociales, con especialidad en sociología y mención en demografía, por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Perú, Lima. Es director del Cebem y coordinador del proyecto Conflictos Interculturales en Bolivia. Ha escrito varios libros relacionados a temas de desarrollo, democracia y descentralización.

El proyecto ejecutado se enmarcó en los objetivos de la Iniciativa Europea para la Democracia y los Derechos Humanos (IEDDH), los cuales buscan fortalecer la democracia, luchar contra la discriminación de los pueblos indígenas y promover el ejercicio efectivo de los derechos humanos a través de la acción conjunta entre gobiernos municipales y organizaciones sociales en los municipios de Jesús de Machaca, El Alto y otros estratégicamente situados dentro de la provincia Ingavi del departamento de La Paz.

Se trató de forma directa e indirecta de contribuir a la consolidación de las instituciones democráticas, a la participación de la sociedad civil en el proceso de toma de decisiones territoriales y a la identificación de herramientas para la gestión democrática de sus territorios.

El proyecto trabajó en el desarrollo de una estrategia de capacitación y de formación, sin que en ello se haya propuesto diseñar una estrategia metodológica. Más bien se propuso acciones inspiradas en modelos pedagógicos resaltados en este campo durante los últimos años, particularmente enfatizando en una vertiente socio constructivista como los parámetros más pertinentes para la construcción de una perspectiva de trabajo intercultural.

1. *El proyecto se apoyó en tres aspectos:*

a) Estrategias educativas:

Promover y apoyar la interculturalidad, profundizando la participación ciudadana en los territorios indígenas: a) partiendo de los intereses reales de la gente y b) trabajando en establecimiento de puentes que permitan concertar objetivos comunes de corto, mediano y largo plazo en la capacitación.

En esta perspectiva, se buscó contribuir a la formación de autoridades locales, líderes, comunarios y vecinos, como actores claves en la construcción de espacios, normas y prácticas que influyeran en la formulación de políticas municipales/territoriales y en el combate a las inequidades y la exclusión. Todo ello en procura de fortalecer la gobernanza y la democracia plural en los municipios indígenas.

b) Reflexión-acción, desde los actores locales

El trabajo estuvo centrado en el conocimiento y comprensión de las realidades en que viven las personas para sostener desde ahí procesos de cambio. Se trató de conocer y comprender los problemas presentes en la vida de las comunidades y que provocan exclusiones e inequidades. La reflexión-acción se incorporó en los procesos de capacitación y formación en aquellas áreas temáticas sentidas e identificadas por las comunidades indígenas y que permitían fortalecer las instituciones en su operatividad territorial.

c) Contrapartes y socios estratégicos del proceso

El proyecto en Bolivia respondió a los requerimientos de construcción y sostenibilidad de proyectos locales de gobernanza democrática, potenciando cuadros técnicos, sociales y políticos, así como desarrollando estrategias de trabajo cooperativo para impulsar procesos de equidad social, étnica y de género, basados en el reconocimiento y ejercicio de los derechos individuales y colectivos.

Era importante que el trabajo continúe una vez que acabe el proyecto. Así, todos los actores con los cuales se trabajó se convirtieron en socios estratégicos del proceso de trabajo, lo cual permitió sumar otras oportunidades y activos derivados de sus capacidades, experiencias y potencialidades.

Se enfatizó el establecimiento y la profundización de vínculos con otras ONG, en torno a la aplicación y ejercicio de derechos relacionados a la gestión territorial. Entre los principales socios se contó con Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDAI), Investigación Social y Asesoramiento Legal Potosí (ISALP), Capitanía del Alto y Bajo Izozo (CABI), la Fundación Machaca, ONG Comunidad Andina Suma Satawi (CASSA), Veterinarios Sin Fronteras, Servicios Múltiples de Tecnologías Agropecuarias (SEMTA).

Asimismo, se aprovecharon los saberes acumulados de cada socio estratégico relacionados con liderazgos, capacidad de convocatoria, experiencias participativas, manejo de herramientas de planificación, interculturalidad, género, medio ambiente y métodos de movilización, así como de autoaprendizaje.

II. Programa de formación en gestión territorial indígena

Este proyecto, que se lleva a cabo en tres países (Perú, Ecuador y Bolivia) ha tenido como eje central el tema de los derechos humanos y su relación con la construcción de propuestas democráticas, participativas e interculturales para resolver conflictos. En cada país, sobre la base de este eje central, se han desarrollado diferentes enfoques de trabajo. Aunque existan una gran cantidad de semejanzas entre los tres países del proyecto, la situación de los pueblos indígenas es claramente diferenciada.

Una serie de hitos en la historia reciente de Bolivia justificaron la centralidad del tema de la “gestión territorial” y exigieron analizar la diversidad de situaciones, desafíos y problemas, descubrir las soluciones que se han venido dando, discutir los diferentes significados del tema, analizar las necesidades de capacitación y la creación de herramientas. En gran medida, el tema de los derechos indígenas pasa principalmente por el tema de sus relaciones y acciones sobre sus territorios ancestrales.

En este sentido, la primera definición se orientó a la construcción de capacidades en los actores involucrados, así como en la generación de un ambiente favorable tanto regional como nacional, dada la importancia y novedad de este tema a lo largo de estos últimos 20 años.

En el lapso de tiempo que va desde la “marcha por la vida”, protagonizada en 1990 por pueblos indígenas de tierras bajas exigiendo reconocimiento de sus territorios, hasta el desarrollo de la Asamblea Constituyente y la actual discusión por autonomías indígenas, el tema del territorio se convierte en uno de los más importantes en el imaginario nacional. Ello, en un escenario mayor como es del enfrentamiento entre las autonomías departamentales y las propuestas de la Asamblea Constituyente, que pone sobre la mesa varias formas de autonomía del mismo nivel que la departamental.

El proceso de construcción social de espacios y territorios, entendido no como un problema de simples límites físicos, sino como un espacio de fuerzas y de interacción social, ha adquirido en los últimos años nuevos significados y alcances. La redefinición de los alcances sociopolíticos y nuevas visiones sobre la territorialidad, no solamente

afectan al espacio del territorio nacional y las territorialidades regionales, sino y, esto es lo más significativo, a las territorialidades de las unidades étnicas a partir, en Occidente, de los espacios comunales, ayllus, markas, suyus y, en el oriente, de las Tierras Comunitarias de Origen (TCO).

Asimismo, la dinámica de apropiación de las estructuras político-administrativas como cantones, distritos y actualmente municipios, por parte de las comunidades y las autoridades respectivas, forma parte del eje central de este proceso, “desde abajo”, de reconfiguración y creación de nuevas dinámicas de apropiación territorial, así como de contestación impugnadora del poder hegemónico.

En este proceso es importante, por consiguiente, destacar las dos tensiones: por una parte, se trata de territorialidades que fueron definidas desde el poder y la administración colonial, luego desde el Estado republicano, actualmente desde el gobierno central, sobre todo en momentos como la Reforma Agraria de 1953 y últimamente con la Ley de Participación Popular (1994). Por otra parte, existió y existe paralelamente un proceso de apropiación de esas estructuras impuestas, como una manera de defender y consolidar su pervivencia como grupos sociales específicos. Todo ello formando parte de un proceso de larga duración de rearticulación, consolidación, administración y defensa de los territorios originarios o territorios redefinidos como comunitarios.

Las iniciativas estatales impulsaron dinámicas que en los hechos provocaron reagrupamientos de la población indígena en unos casos y fragmentación de sus unidades socio-políticas y linderos territoriales en otras. Los movimientos de apropiación de la cantonización, de la escuela rural, de la sección municipal (municipio), el distrito y luego las TCOs, fueron parte de esa doble dinámica de definición de la territorialidad, desde arriba, desde el Estado, y “desde abajo”, desde los movimientos sociales indígenas.

Esta doble y paralela construcción alcanza hoy día una expresión política de los mayores alcances de la historia reciente, con las propuestas orientadas a construir nuevas territorialidades “nacionales” hacia una estructura estatal plurinacional enmarcada en la nueva propuesta de Constitución Política del Estado.

1. *Intervención territorial*

En su intervención territorial, el Cebem consideró diferentes dimensiones de trabajo territorial:

- a) La territorialidad municipal, que fue revalorizada y redefinida a partir de la Ley de Participación Popular en 1994, la cual responde a deberes, derechos y normas específicas establecidas por el Estado y donde las alcaldías son expresiones de representatividad estatal en los espacios locales.

En algunos casos, la territorialidad municipal es una parte dentro de la territorialidad mayor “originaria”, pero en otros casos, como en Jesús de Machaca, estas territorialidades coinciden exactamente y definen una combinación de lógicas de gestión que pueden complementarse y enriquecerse en el marco de un diálogo intercultural.

- b) La territorialidad originaria indígena que, en la mayor parte de los casos, va más allá de las territorialidades definidas por la división política administrativa (municipio, cantón, provincia). Estas territorialidades tienen y mantienen lógicas de gestión de los recursos naturales y organización del poder que permite la subsistencia de las lógicas comunales y en muchos casos se manifiestan como proyectos políticos en la perspectiva de su consolidación. Estas territorialidades originarias constituidas por *markas* y *ayllus* están entrecruzadas por las territorialidades específicas municipales.

El caso específico de Jach’a Suyo Pacajaqi, provincia Pacajes del departamento de La Paz, es un ejemplo de la no coincidencia entre territorialidades originarias con las estatales, particularmente con las municipales. Cercano a Jesús de Machaca, Pacajes cuenta dentro de su unidad territorial provincial con un gobierno indígena con personería jurídica propia. En dicha provincia existen ocho municipios, entre los cuales existen distritos municipales indígenas, sindicatos agrarios y comunidades originarias. Cada una de ellas tiene estructura propia, reglas de organización, conflictos y formas de consenso complejas.

2. *La elección de los lugares de intervención*

Tomando en cuenta estos aspectos, en Bolivia las áreas territoriales de trabajo estuvieron centradas, como se ha mencionado, en torno a un lugar principal, el municipio indígena de Jesús de Machaca (como unidad territorialidad base), el que por su historia y decisión de colaboración sin límites ofreció la materia básica para una buena reflexión con lecciones de aprendizaje sostenibles. La elección de esta base territorial se debió también, como se ha señalado, a lo especial del caso en Jesús de Machaca, donde existe la total coincidencia del territorio originario con la sección de provincia sobre la que se constituyó el municipio, situación que lo constituía en un caso que podría ofrecer bastantes elementos para desarrollar propuestas de relación actual entre ambas territorialidades hacia la constitución de una democracia y ciudadanía intercultural. Este diálogo entre territorialidades representa un ejemplo muy interesante para otras realidades de Bolivia y de la región en las que se busca ejemplos de articulación de lo estatal con la sociedad de base originaria. Territorio estatal y territorio originario en diálogo para la realización de capítulos importantes de los derechos indígenas.

A esta base de trabajo territorial del proyecto se agregaron en diferentes momentos y con menor intensidad los distritos rurales No. 10 y 9 del municipio de El Alto y socios colaterales de la provincia Ingavi (los municipios de Pucarani, Viacha y San Andrés de Machaca), así como líderes y autoridades de otros distritos indígenas de la Provincia Pacajes de La Paz.

Con esta base, el Cebem ha indagado sobre la relación funcional entre tipos de territorialidad, así como sobre las posibilidades que ofrecen los avances actuales en materia de municipio indígena para hacer efectiva la definición de autonomía indígena.

3. *Tres niveles de intervención del proyecto*

Para alimentar un proceso de diálogo intercultural se trabajó en tres niveles de intervención:

- a) lo local y su dinámica interna.

- b) la relación entre lo local con su entorno, con el Estado, con las ONGs que trabajan en Bolivia.
- c) los temas (territorios, los derechos y el papel de la mujer) en diálogo con la región andina y otros países, con la academia y con las organizaciones de ámbito regional que trabajan en los temas de derechos indígenas. Así se desarrolló una estrategia en la que se definieron tres programas de formación y capacitación: en el nivel de base para las comunidades; en el nivel de la región y del país para los técnicos y funcionarios de las municipalidades de la zona y del gobierno nacional así como regional; finalmente, para nivel regional andino se llevaron a cabo actividades (cursos, encuentros, boletines y páginas web).

En este triple nivel de aproximación operativa se definieron tres programas de formación y capacitación.

4. *Programa para el contexto local*

En este primer nivel se trabajó con grupos de base, amplios y numerosos que contemplaba a las autoridades y líderes de los diferentes ayllus, hombres y mujeres de acuerdo a las formas de organización de las comunidades. En dichos grupos, generalmente de unos 100 componentes promedio por cada uno de los cinco distritos en que se divide el territorio de Jesús de Machaca, se produjo el diálogo entre las autoridades y los comunarios. El desarrollo de los cursos permitió un diálogo horizontal y vertical sobre temas de dominio público.

El proyecto trató de potenciar a la sociedad civil, concientizar y capacitar a la gente en materia de derechos humanos vía el relevamiento de la gobernanza y la gestión territorial. En la base territorial de trabajo del Cebem se interactuó con las formas tradicionales de organización del poder. Es decir, que en Jesús de Machaca (área central de intervención) se trabajó con el Cabildo de Autoridades Originarias.

En este marco, también se trabajó con la alcaldía y sus autoridades. Todas las actividades desarrolladas tuvieron la autorización y el aval de ambos tipos de autoridades, considerándose que lo municipal, en

el caso de Jesús de Machaca, tiene un grado de subordinación a la dinámica de decisiones colectivas que se generan en el cabildo.

En este sentido, los usos y costumbres colectivos han generado los puentes para dialogar y hacer actuar a la alcaldía como representación de la institucionalidad republicana. El andamiaje legal del Estado traducido en normativas de planificación, uso y destino de los recursos públicos descentralizados hacia las alcaldías, se combina, en el caso de Jesús de Machaca, con las formas colectivas de decisión indígena, sobre todo expresadas en las formas participativas de elaboración de los POAs.

Las autoridades municipales (alcalde y concejales) son producto del consenso colectivo y un proceso de normativas sociales colectivas se convierte en una norma local de control social para el efectivo cumplimiento de las disposiciones colectivas por parte de los representantes municipales frente al Estado.

En su relación con el nivel macro, el proyecto ha desarrollado sus acciones en el marco de una coyuntura política caracterizada por la presencia de un gobierno presidido por un indígena como Evo Morales. Esta gestión ha centrado gran parte de su discurso y manejo simbólico en la revalorización de los pueblos indígenas, en el desmontaje de los elementos neocoloniales del Estado y en la ampliación de los derechos negados a los pueblos indígenas, entre otros factores.

Esta coyuntura llena de inestabilidades, tensiones y crisis políticas ha generado un escenario en el que muchas esperanzas y proyectos territoriales, así como sociales, han surgido desde los pueblos indígenas, lo cual se ha traducido en un espacio favorable para trabajar las temáticas de interculturalidad y territorialidad, pero han significado limitantes centradas en la voluptuosidad de la agenda política de los pueblos indígenas que han dificultado ciertos avances en las lógicas temporales del proyecto.

El trabajo consistió en un diálogo continuo, desde la elección de los temas para la capacitación al desarrollo e implementación de los mismos. Los temas y las modalidades fueron consultados en reuniones y talleres específicos en las instancias superiores como el cabildo que reúne a las altas autoridades de las dos parcialidades de Jesús de Ma-

chaca; se hicieron consultas a las instituciones que trabajan en la zona, así como se desarrollaron entrevistas a personas representativas de las comunidades de la zona.

En este sentido, y en el marco de la gestión territorial, las temáticas abordadas en los procesos comunales de capacitación se centraron en:

a) Gestión pública municipal

En la medida en que el municipio indígena de Jesús de Machaca recién tiene tres años de creación y funcionamiento, se identificó como un tema central de capacitación la gestión pública municipal, creando un espacio colectivo de sensibilización e información sobre la normativa que rige el funcionamiento de los municipios en el país. En estos cursos se trataron los siguientes aspectos:

- Origen de los recursos descentralizados.
- Categorías y áreas de uso de los recursos descentralizados.
- Las herramientas de planificación: Planes de Desarrollo Municipal, Planes Operativos Anuales.
- Los procesos de participación social en la planificación.
- Roles y funciones del ejecutivo municipal.
- Roles y funciones del legislativo municipal.
- Los órganos de control social y la relación de inversión pública urbano/rural.
- Las normas de control administrativo frente al Estado (Ley Safco).
- Las áreas de inversión para el desarrollo local/comunitario.

b) Empresas rurales en el marco territorial

Uno de los temas que va cobrando fuerza y demanda por parte de los pueblos indígenas es el de impulsar actividades económicas que permitan ampliar la base de los ingresos en un marco de conservación

y uso sostenible de los recursos. En este sentido, se desarrollaron procesos colectivos de capacitación en diferentes comunidades o ayllus de Jesús de Machaca considerando los siguientes aspectos:

- Las asociaciones productivas, las cooperativas y las empresas rurales.
 - Herramientas para la gestión de las empresas rurales.
 - Los elementos de diagnóstico y relación con el mercado.
 - Relación entre economía étnica y economía de mercado.
 - Agronegocios.
 - Planes y gestión de negocios.
- c) La organización y fortalecimiento del municipio indígena

Por las particularidades del municipio indígena de Jesús de Machaca se llevaron adelante procesos de discusión, reflexión y construcción colectiva sobre los siguientes aspectos:

- Historia de la marca de Jesús de Machaca.
 - Las organizaciones tradicionales y su relacionamiento con el Estado.
 - La gestión territorial y la organización del poder local.
 - La viabilidad del municipio indígena.
- d) Cursos de medio ambiente y manejo de residuos sólidos para los distritos indígenas de El Alto

En el municipio de El Alto existen dos distritos indígenas, cada uno de ellos en los márgenes norte y sur de la ciudad. En el marco de un programa municipal de turismo cultural, se ha venido trabajando con funcionarios del municipio y con las comunidades, así como con los líderes de dichos distritos en temas relacionados a la actividad turística, como un aspecto importante de la gestión territorial en su faceta de impulso al desarrollo.

Considerando las necesidades de los distritos con potencial turístico, uno de los temas priorizados para realizar procesos colectivos de capacitación y sensibilización, especialmente con jóvenes y mujeres, fue el medio ambiente, por lo cual se realizaron dos cursos de medio ambiente y manejo de residuos sólidos.

Estos cursos abarcaron diferentes elementos conceptuales relacionados con los ecosistemas, la biocultura, la importancia de un cuidado ambiental como un factor esencial para impulsar actividades ecoturísticas; la importancia de lo cultural y su revalorización con factor de desarrollo del territorio. En estos cursos, se realizaron procesos de diálogo con los actores territoriales, los cuales permitieron abrir las posibilidades de un trabajo futuro de apoyo a acciones de fortalecimiento del patrimonio cultural y biofísico como palanca de entornos de desarrollo. A nivel de temario de los cursos se abordaron:

- Contaminación e importancia de la conservación de los recursos naturales.
- Problemas ambientales.
- Residuos sólidos y líquidos.
- El ecoturismo.
- Acciones prácticas para mejorar la calidad ambiental.

5. *Talleres para los distritos indígenas de Pacajes*

Se realizaron talleres con los actores centrales de dos distritos indígenas del municipio de Calacoto dentro de la provincia Pacajes. Estos talleres se basaron en un criterio pedagógico de aprender haciendo, ya que estos talleres estuvieron orientados a capacitar a las autoridades en la formulación y presentación de los Planes Operativos Anuales que deben ser considerados en la formulación y asignación anual del presupuesto de inversión del municipio.

Estos talleres tuvieron una dinámica participativa que buscó transmitir el proceso de:

- Priorización de necesidades.
- Negociación.
- Resolución de conflictos.
- Programación y proyección futura.

a) Taller sobre gestión territorial en San Pedro de Ulloma

En coordinación con el equipo del proyecto Jach'a Suyu Pakajaqi (JSP). El taller tuvo como objetivo hacer una exposición y dinamizar la discusión para el proceso de recolección de información y elaboración de la investigación inventario de recursos económicos, lo que llevó al documento posterior de ordenamiento y gestión territorial a cargo del equipo del proyecto de JSP.

Uno de los aspectos centrales de la Gestión Territorial Indígena se encuentra en la utilización de diferentes herramientas que permitan tener un mejor acercamiento y comprensión a la base de recursos disponibles en el territorio. Este conocimiento representa un factor central para la construcción de proyectos y estrategias territoriales coherentes, con potencialidades de financiamiento y sustentabilidad.

b) Taller sobre la Asamblea Constituyente

Considerando la agenda política del país, se realizaron diferentes actividades que permitieron abrir espacios de diálogo, reflexión, sensibilización e información. Estos espacios se realizaron como aporte al proceso de la Constituyente.

De esta manera, se realizaron actividades para discutir las propuestas desde los Pueblos Indígenas a los asambleístas discutiéndose:

- Modalidades de funcionamiento de la Asamblea Constituyente.
- La labor de los constituyentes indígenas.
- Propuestas para la Constituyente.
- Las autonomías indígenas.
- Los retos de las autonomías indígenas.

c) Cursos de refuerzo y complementariedad utilizando la red de radios comunitarias

En la medida en que las radios comunitarias son uno de los principales medios de comunicación en el territorio de Jesús de Machaca, se utilizaron las mismas para difundir un conjunto de programas para la sensibilización en temas relevantes a la gestión territorial.

Con el propósito de ampliar o reforzar temas y conceptos se han llevado a cabo una serie de programas de radio en idioma aymara, todos ellos relacionados con los cursos formales de capacitación. Los temas desarrollados fueron los siguientes:

- Control social
- Comité de Vigilancia
- Previsión y planificación
- Organización e integración
- Agua para riego
- Cultivo
- Sanidad animal del ganado bovino
- Producción del ganado ovino
- Sanidad animal del ganado ovino
- Los Planes Operativos Anuales y los Planes de Desarrollo Municipal.

d) Página web de Jesús de Machaca

Se ha elaborado una página web que contiene toda la información disponible sobre su historia, su territorio, su gobierno municipal y el gobierno de las comunidades. La página web está siendo elaborada en dos idiomas, aymara y español.

El contenido de esta página está a cargo de un dirigente comunal de la zona que ha sido autoridad superior (jacha mallku), lo cual per-

mite que los contenidos sean consensuados a nivel de las instancias de organización.

Se busca que la página web sea un puente de comunicación y difusión de los temas de Jesús de Machaca con el resto del país y del exterior, aún cuando Jesús de Machaca no cuenta con conexión a internet.

La página web se entregará a final de año a las escuelas a través de un CD interactivo para que los profesores la expongan en las mismas y sirva de conocimiento de su territorio por parte de los estudiantes de la zona.

Este ejemplo de iniciativa será adecuadamente difundido al resto del país y la región a través de los boletines. Existe un link en el portal del proyecto por lo que la página web puede ser visitada. Consideramos que éste es un mecanismo de apoyo a los procesos de formación de las comunidades y de sus líderes.

e) Página web de El Alto

En este mismo marco, y considerando que las herramientas web son instrumentos de apoyo a la información y al conocimiento, se respaldó la elaboración de la página web de la Dirección de Turismo de la alcaldía de El Alto. Esta página refleja las características del municipio y la importancia del patrimonio cultural tangible e intangible como factor para el desarrollo territorial.

Esta página refleja las características de la ciudad de El Alto, como una ciudad migrante con una alta composición indígena y donde el debate sobre la interculturalidad es central.

6. *Talleres presenciales de formación intensiva a líderes y técnicos de gobiernos municipales*

Conformaron escenarios de encuentro y socialización entre técnicos, responsables y líderes indígenas de los gobiernos municipales de una amplia zona aymara que comprende municipios de las provincias Ingavi, José Manuel Pando, Pacajes, Omasuyos, incluyendo en dichos talleres a funcionarios del municipio de la ciudad de El Alto

y de Viacha. Los problemas territoriales se presentaron y discutieron en un ámbito superior a la propia comunidad, lo que permitió entender los problemas en un marco mayor y en diálogo entre una comunidad de aprendizaje también más amplia.

El propósito principal de este nivel fue la discusión de los temas en un ámbito superior a la comunidad y en el que las diferentes formas que asume ésta puedan constituir escenarios y comunidades de aprendizaje. Se desarrollaron los siguientes cursos intensivos en régimen de internado con una duración de tres días. Para cada uno de estos cursos se ha producido un material impreso de difusión masiva.

a) Planificación del Desarrollo Local

En este curso se establecieron diferentes procesos de reflexión centrados en:

- El concepto variable de desarrollo.
- Las herramientas para impulsar desarrollo.
- El desarrollo económico local/territorial.
- La medición de la economía local/territorial.

b) Gestión pública local y municipio indígena

Tomando en cuenta la dimensión de trabajo, necesidades y ámbitos de operación de los municipios indígenas se consideraron temas como:

- La normativa pública para impulsar acciones de desarrollo.
- Nuevas perspectiva para generar desarrollo económico desde los territorios.
- Las posibilidades de crear verdaderos municipios indígenas.
- Herramientas e instrumentos de gestión territorial.
- Diseño de políticas públicas.

c) Sistemas de análisis social

En la perspectiva de generar capacidades para el diagnóstico territorial e impulsar eficientes procesos de planificación se realizaron capacitaciones considerando:

- Herramientas de análisis cualitativo versus las herramientas cuantitativas.
- Herramientas para el análisis de problemas.
- Herramientas para el análisis de actores.
- Herramientas para el análisis de opciones territoriales.
- Herramientas para la planificación continua.

d) Género y políticas públicas

En la perspectiva de crear procesos de equidad e inclusión en los espacios de toma de decisiones territoriales y en el diseño de políticas públicas se desarrolló un proceso de formación en género que consideró los siguientes temas:

- La comprensión colectiva del género.
- La dimensión de género en las políticas públicas.
- La dimensión de género en las relaciones culturales.
- Las herramientas para diseñar políticas con inclusión del tema de género.

e) Curso sobre Sistemas de Información Geográfica

En el marco de los procesos de capacitación en gestión territorial, uno de los aspectos centrales guarda relación con las herramientas que pueden soportar este proceso con mayor participación y precisión para la toma de decisiones. De esta manera, se elaboró y transmitió a las autoridades municipales el sistema de información geográfica con variables sociodemográficas.

En este proceso de transmisión de la herramienta se hizo énfasis en la importancia del mapeo de los temas sustantivos del territorio, la

importancia de la herramienta y su actualización para apoyar la democratización de la información, fortalecer la toma de decisiones y apalancar ayuda presupuestaria en la extensión de servicios básicos.

Actualmente, las herramientas elaboradas se están incorporando a la página web de Jesús de Machaca.

- f) Cursos de actualización profesional en formato virtual para la región grande: región andina y países vecinos como Chile, Argentina, Colombia y México

Este nivel de trabajo se propuso abrir el diálogo a la región andina y establecer un escenario en el que se coloquen los temas locales en un ambiente mayor. Así, las experiencias locales y los temas nacionales pudieron ser compartidos, leídos y discutidos desde perspectivas nacionales distintas. El ambiente que se creó, reunió a líderes y profesionales que representaron a las universidades, los gobiernos locales, las ONGs interesadas en la problemática de los derechos indígenas y que trabajan con comunidades locales en dichos temas.

Por tanto, se generó un espacio y una comunidad que permitió ampliar la comprensión de procesos particulares. Este enfoque ha sido un paso importante para la definición del proceso de formación de un observatorio de los derechos indígenas en la región, en su relación con la gestión territorial.

Alcanzar un nivel regional de capacitación implicó el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información y pedagógicamente un constructivismo centrado en el *e-learning*. Entonces, los cursos virtuales que el proyecto desarrolló fueron:

- g) Territorialidades indígenas

Este curso se basó principalmente en la experiencia de diferentes territorialidades indígenas en Bolivia. Sin embargo, estas experiencias bolivianas de gestión permitieron entablar un diálogo con el resto de la región, posibilitando la discusión sobre la importancia del enfoque territorial en el desarrollo, las miradas de lo territorial desde lo indígena, los restos de la gestión territorial y las perspectivas futuras de los pueblos indígenas de la región respecto a lo territorial.

Los objetivos del curso fueron:

- Proporcionar elementos conceptuales y teóricos que permitan comprender hoy las características y naturaleza de las entidades territoriales de los pueblos indígenas de tierras altas y tierras bajas.
- Proporcionar y analizar una topología base de las entidades territoriales indígenas hoy en tierras altas y tierras bajas.
- Ampliar las bases de reflexión sobre los temas indígenas y las territorialidades.
- Ampliar la reflexión sobre el enfoque territorial.

Los temas tratados en este curso fueron:

- Análisis de conceptos de espacio y territorio.
 - Territorio y espacio económico.
 - Las dinámicas del territorio.
 - Las territorialidades indígenas en tierras altas.
 - Territorialidades indígenas del Norte Potosí.
 - Territorialidad indígena de Jesús de Machaca.
 - Territorialidad indígena de nueva identidad (ayllus jalq'as).
 - Resumen de características de territorialidades indígenas en tierras altas.
 - Territorialidades en tierras bajas (amazónicas).
 - Las territorialidades de tierras bajas como áreas protegidas o de conservación.
 - Algunos ejes de reflexión.
- h) Curso de introducción a los sistemas jurídicos de los pueblos indígenas

Este curso tuvo como marcos de referencia social y de procesos tres grandes contextos que marcan, sustentan y proyectan la naturaleza y sobre todo los alcances de la aplicación y desarrollo de los sistemas jurídicos indígenas en los Estados Nacionales con presencia indígena:

El proceso político de los últimos 30 años en la región, que ha tenido como actor social y político a las organizaciones de los pueblos y comunidades indígenas campesinas, constituidas en algunos casos en movimiento social, que ha generado cambios profundos y estructurales en la realidad social, en las constituciones y el derecho estatal así como en el imaginario social referido a la naturaleza de la nación y el Estado nacional.

Los cambios en el orden constitucional y en la normativa estatal, teniendo como base el reconocimiento de los derechos indígenas en tanto pueblos.

El proceso de transformación y ejercido por las organizaciones indígenas en los ámbitos territoriales de ocupación tradicional y en aquellas reconocidos en años recientes. Es parte de este proceso la dinámica política de construcción de entidades territoriales mayores como resultado y base de la construcción de las naciones indígenas, como es el caso de Bolivia y Ecuador. Este proceso, particularmente focalizado en el dominio sobre los recursos naturales renovables, tiene como marco el concepto operativo de gestión territorial.

Los objetivos de este curso fueron:

- Proporcionar elementos conceptuales y teóricos que permitan ampliar el conocimiento de las características y naturaleza de los sistemas jurídicos indígenas como parte de procesos sociales que involucran a las sociedades nacionales. Desde la perspectiva del derecho y la sociología, así como antropología jurídicas, conocer y comprender los principios conceptuales y metodológicos de los sistemas jurídicos indígenas.
- Conocer y comprender las principales características y naturaleza de los sistemas jurídicos indígenas, proporcionando herramientas conceptuales, orientadas a la comprensión de los elementos de fondo de ellos, más allá de sus expresiones sin-

gulares y particularidades surgidas de la diversidad de los horizontes culturales e históricos de cada pueblo indígena.

- Presentar y analizar las características principales de las reformas constitucionales en la región andina respecto al derecho indígena, su desarrollo normativo y su imbricación con los derechos colectivos indígenas en el marco del pluralismo jurídico.
- Presentar y analizar “casos” del derecho indígena respecto a la solución de conflictos, las buenas prácticas y el debido proceso.

Los temas considerados en este curso fueron:

- Contextos y agentes del ejercicio de los sistemas indígenas.
- Elementos teóricos y conceptuales para establecer las características y naturaleza de tres componentes centrales de la aplicación y el ejercicio del sistema jurídico indígena: es decir la caracterización del sujeto jurídico titular de derechos colectivos, el ámbito territorial y el sistema de autoridad que lo ejerce y hace cumplir.
- Aspectos conceptuales de los sistemas jurídicos indígenas.
- Introducción a los sistemas jurídicos indígenas desde una perspectiva teórica y conceptual que tienen como marco a la región.
- Algunos contextos nacionales de los sistemas jurídicos indígenas.

A partir de textos referidos a las características y contextos en algunos de los países de la región, se proporciona marcos referenciales para que el alumno desde su propia experiencia y conocimiento pueda ampliar la problemática presentada en los textos a partir de la comparación con otras realidades.

- i) Curso de participación de las mujeres indígenas en los gobiernos locales

El curso generó un espacio de reflexión y de diálogo para profundizar los conocimientos y la concientización de los participantes en la

problemática de la participación de las mujeres indígenas en gobiernos locales. Se pregunta si la alteración de los escenarios de poder y la ampliación de la base social y la toma de decisiones logran que los movimientos y las organizaciones indígenas integren más sistemáticamente a las mujeres indígenas.

Bien se sabe que las mismas muestran brechas contundentes en cuanto a igualdad de oportunidades. Algo similar sucede en las esferas locales de la gobernabilidad y los gobiernos municipales.

La mayor presencia numérica de las mujeres en instancias de consulta y decisión tradicionales, los mayores porcentajes de presencia en las diversas instancias de los gobiernos locales y la participación efectiva, constante y proactiva por parte de algunas líderes, no pueden ser siempre entendidos como procesos sistemáticos en una escala relevante. Parte del desafío a futuro está ligado a las maneras más consistentes de pasar del ejemplo destacado a fenómenos de participación más masivos, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo.

Los contenidos de este curso se centraron en:

- Definición de lo “indígena”, tomando conceptos formales aceptados en el ámbito internacional y su aplicación en los países latinoamericanos (demostrando la dificultad para lograr definir estimados confiables de la población indígena).
- La relación entre pueblos indígenas y pobreza, como un contexto relevante a ser considerado al momento de referirse a la participación.
- La relación entre pueblos indígenas, gobiernos locales y gobernabilidad, evidenciando las tensiones que pueden surgir entre concepciones y prácticas distintas.
- Derechos y ciudadanía de las mujeres, género y empoderamiento. A partir de la contextualización anterior se hará un recorrido en el que se busca vincular las discusiones sobre derechos y ciudadanía de las mujeres, género y empoderamiento, con la presentación de evidencias relacionadas a la participación política y social de las mujeres indígenas.

7. *Los resultados*

En términos cualitativos queremos destacar que el proyecto, por medio de las acciones de información, sensibilización y capacitación, ha fortalecido capacidades de diferentes actores a nivel de municipios y organizaciones locales de representación en la gestión municipal y territorial en varios aspectos, como por ejemplo:

Ha fortalecido un sistema de consulta y negociación de las comunidades y ayllus en la elaboración del Planes Operativos Anuales, instrumento que además de cumplir con las normas establecidas se ha constituido en un elemento de cohesión y de consenso interno, con el que se vinculan estrechamente los mecanismos legales con los usos y costumbres propios del territorio indígena.

Ha puesto sobre la mesa una relación funcional muy importante en la perspectiva de las autonomías indígenas originarias, entre el Estado y la sociedad. Este aspecto es un elemento muy importante para que sea observado por otras realidades similares.

Se cuenta con herramientas de trabajo a futuro para la ejecución de políticas municipales y su seguimiento, dado que las comunidades recibieron formación y capacitación en los temas centrales de la gestión estatal y económica del territorio.

8. *Dificultades encontradas*

La temporalidad de los integrantes de la comunidad que no se encuadra en la temporalidad del ciclo del proyecto.

El proyecto tuvo dificultades para encontrar los tiempos más adecuados en los procesos de formación. Los tiempos estuvieron muy condicionados por los calendarios productivos y festivos, así como por los factores políticos de la coyuntura nacional.

Esta dificultad se resolvió mediante la redefinición permanente de los cronogramas de trabajo mediante interlocutores claves, tanto dentro del municipio como del cabildo.

La coyuntura política que generó un conjunto de demandas de tipo políticas que no pudieron ser atendidas en el marco temático del proyecto.

Se tuvo que dedicar bastante tiempo para responder a demandas que estaban preestablecidas en el marco lógico del proyecto, cuando las demandas reales pasaban por un proceso de definiciones que provenían de la coyuntura política. El proyecto estuvo también condicionado por la realización de la Asamblea Constituyente.

Esta dificultad se resolvió incorporando muchos de los temas y las actividades del Cabildo y de otras organizaciones indígenas en relación con la Asamblea entre las actividades del proyecto. Al respecto el proyecto implementó talleres de discusión y de información sobre el desarrollo de la Asamblea Constituyente.

Las limitantes de comunicación y de conectividad rural para poder llegar de manera sostenida fue otro problema.

Se demoró bastante tiempo en encontrar los temas que eran de verdadero interés de las comunidades y que al mismo tiempo estuvieran dentro del ámbito de acción del proyecto. Por ejemplo, una prioridad de las comunidades y del gobierno municipal era la construcción de infraestructura y la inversión productiva.

El territorio está fuera de los alcances de internet y con dificultades en la comunicación telefónica. Ello conllevó un tiempo extra para definir fechas, programas de trabajo, etc. Finalmente, una dificultad importante es el idioma, ya que si bien buena cantidad de las personas son bilingües, muchos conceptos no corresponden a su léxico cotidiano.

Estas dificultades se resolvieron en gran medida a través de programas de apoyo mediante radio en idioma aymara en la red de emisoras de la región. Los programas de radio se constituyeron en parte complementaria de los talleres y cursos de formación. El impacto de estos programas de radio ha sido grande debido a que la cultura predominante en la región es oral y no escrita.

9. *Lecciones aprendidas*

Se debe retomar el uso de las diferentes tecnologías de la información y comunicación para generar procesos sostenidos y participativos de capacitación y formación. El uso de radio a nivel de espacios rurales debe ser revalorizado como instrumento que puede estar al servicio de la formación.

Es importante establecer una cultura de trabajo en red que permita que las sistematizaciones de prácticas positivas se conviertan en procesos de aprendizaje continuos.

Generar un trabajo de formación centrado en el principio de capacitación a capacitadores, lo cual genera una base multiplicadora y sostenida de formación en temas de gestión territorial.

Es muy importante que las actividades de un proyecto se vinculen a las que en el mismo tema realizaron otras instituciones para lograr darle sostenibilidad y continuidad a los programas de formación y capacitación.

Es importantísimo que los programas de formación estén estrechamente ligados a las actividades que se realizan en las comunidades o en el marco de los liderazgos. Es necesario que sea de aprendizaje acción.

Un aspecto central de las acciones del proyecto estuvo centradas en la democratización de la información sobre las actividades y posibilidades del proyecto. La transparencia sobre las acciones y el diseño mismo del proyecto posibilita armar condiciones de corresponsabilidad.

10. *Conclusiones*

En tres años de actividades del proyecto se ha realizado una variedad amplia de acciones, donde la capacitación ha generado retos importantes de diálogo entre el proyecto y sus diversos beneficiarios.

La gestión territorial, como eje de las acciones del proyecto, mostró las necesidades de que este concepto y práctica sean eminentemente

participativos, definiéndose las necesidades y carencias de las poblaciones locales como premisa central para el diseño de procesos de formación.

Las acciones del proyecto han estado enmarcadas en los criterios establecidos en su programación y planificación, generándose bases sólidas para su continuidad por medio del establecimiento de espacios de formación permanente, por ejemplo, los cursos en internet, así como una experiencia acumulada que se pondrá al servicio de otros procesos de gestión territorial y fortalecimiento al ejercicio de derechos por parte de las poblaciones indígenas.

En parte, se podrá continuar con las acciones del proyecto, una vez concluida la vida del mismo, en la medida en que las instituciones del lugar asuman este trabajo y que ello sea voluntad de las autoridades. Se trata de una tensión no resuelta en el marco del proyecto, cómo lograr un proceso continuo en una cultura de cooperación en proyectos discontinuos.

Sería de enorme importancia el desarrollo de una escuela de formación de líderes que tenga la capacidad de incorporar las actividades de las instituciones de la zona como garantía de continuidad.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN DE LÍDERES CAMPESINOS Y AUTORIDADES MUNICIPALES Y LOCALES

EL CASO PERUANO

CARMELA CHUNG⁶⁶

En el caso peruano, el proyecto Conflictos Interculturales ha permitido continuar con el trabajo de observar el mundo andino, investigar al respecto y plantear algunas interrogantes que el Centro Bartolomé de las Casas venía realizando desde hace mucho tiempo.

En el marco de este proyecto, en el rubro de la capacitación, que tiene que ver con los resultados 2 y 3, en el caso del Perú nuestro ámbito de trabajo se concentró en dos regiones, Apurímac (municipios provinciales de Antabamba, Grau y Andahuaylas) y Cusco (municipios provinciales de Anta y Calca).

En Perú hemos trabajado con dos grandes grupos, uno tiene que ver con la formación de líderes campesinos y el otro con la capacitación de autoridades municipales y locales.

¿Cuál ha sido la diferencia de ambos procesos de formación? El caso de los líderes campesinos, como se los llaman en Perú, puesto que ese sector no se ve a sí mismo como indígena, consistía en una especie de internado de cinco días. Durante estos talleres se pretendía debatir, intercambiar ideas o incluso “descubrir” la identidad étnica de sus comunidades campesinas.

Para ello se elaboraron módulos de “enfoque intercultural” para trabajar la formación de líderes campesinos a futuro. Este es un aporte

66 Carmela Chung (peruana) es socióloga. Se desempeña desde hace años como consultora de proyectos de género, derechos humanos y desarrollo. Actualmente trabaja en el Centro Bartolomé de las Casas (CBC) de Cusco, en el proyecto Conflictos Interculturales, del que es coordinadora en Perú. Ha dictado decenas de talleres y cursos sobre temas de interculturalidad y democracia. Es expositora frecuente sobre los temas de su especialidad.

importante del proyecto, con contribución también de Oxfam y otras fuentes de cooperación, porque es una manera nueva de trabajar el tema al incluir el “enfoque intercultural”, cosa que no se había trabajando en profundidad en las regiones andinas de Cusco y Apurímac.

El otro proceso de formación estuvo referido a autoridades municipales. En este aspecto, trabajamos en municipios principalmente rurales, en los cuales la población indígena o campesina no participa, no es considerada un sujeto social. A este sector también se le cierran las puertas a la participación en espacios creados por la nueva Ley de Descentralización, que son los comités de coordinación local y los comités de vigilancia. Estas experiencias son diferentes a las que se viven en Bolivia, también con el caso de los comités de vigilancia y gobiernos locales, porque consideramos que en Perú no existen espacios suficientes de participación y de toma de decisiones.

El proyecto trabajó junto a autoridades municipales en dos temáticas: la referida a la “interculturalidad” y la referida a relaciones de género, dos preocupaciones que han estado ausentes en esta zona del país. Al final del proyecto, logramos poner en la agenda pública, tanto local como regional, el debate sobre ambos asuntos.

El trabajo se organizó, junto a las autoridades, en base a tres módulos: desarrollo local, desarrollo territorial y derecho de los pueblos. Los tres módulos fueron validados en las dos regiones en las que el proyecto realizó sus actividades. Otro grupo con el que hemos trabajado ya en el curso del proyecto, no precisamente cuando se hizo la planificación, es el que corresponde a las autoridades en el marco de la Ley de Descentralización. Aparte de las autoridades del gobierno local tenemos en Perú autoridades de gobierno regional, ese proceso se inició en 2002 y mediante éste se eligen autoridades y consejeros regionales, estos últimos son una especie de instancia legislativa.

Particularmente en el caso de Apurímac existe un número considerable de consejeros de origen indígena que ha sido elegido en el gobierno regional. Eso nos ha permitido establecer una especie de escuela de formación de la gestión pública, porque ellos eran nuevos en esa función; allí incorporamos el enfoque de “interculturalidad”.

Otro tema abordado en las acciones de formación que tiene que ver con el enfoque “intercultural” es el análisis y reconocimiento de la discriminación. En sociedades como la del Cusco, que tiene una po-

blación mayoritariamente indígena, muchas veces no se es consciente de la existencia de este problema. Al poner en el tapete este tema, y debatir al respecto, se logró la aprobación de normas a nivel regional y local para combatir la discriminación. Si bien es cierto que existen leyes nacionales al respecto, estos instrumentos normativos de carácter local y regional permiten trabajar sobre el tema con mayor eficacia.

En ese tema incorporamos la idea, que va a cumplir su tercer año de actividades, referida a la escuela de líderes en el caso de Apurímac, y la del postgrado para funcionarios y docentes. En ambos, aparte de incorporar aspectos sobre derechos humanos, función pública, desarrollo sostenible, etc., se trabajó en los aspectos de interculturalidad y de género.

En este segundo tema abordamos el caso de las regidoras mujeres, porque en Perú, al igual que en otros países de América Latina, existen cuotas de género. Esas cuotas han permitido que el 30% de regidoras sean mujeres y que este porcentaje se incremente paulatinamente. Sí encontramos que la mujer regidora necesitaba de una mayor capacitación para hacer una mejor y más eficiente gestión pública. En ese sentido, se apoyó la conformación de la Asociación de Regidoras de Apurímac, en la que muchas de sus integrantes provienen del área rural y son de origen indígena.

La misma asociación se formó en el caso de Cusco y junto a otras organizaciones se dio la conformación de una red nacional de autoridades mujeres electas.

Todo este trabajo nos ha ayudado a pensar en el futuro. Este es un logro que continuará a pesar de que el proyecto termina. Las asociaciones que les he mencionado seguirán trabajando en 2009 para crear escuelas de formación para mujeres regidoras. Paralelamente, las escuelas de formación de funcionarios regionales y locales también se mantendrán.

La aplicación de temas de reconocimiento de la identidad cultural, de "interculturalidad", de género, etc., es de largo plazo, nosotros sólo hemos dado el primer paso. Pero considero que hemos podido establecer los elementos básicos para que este proceso continúe en las dos regiones que hemos elegido.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN POLÍTICA DEL MOVIMIENTO INDÍGENA Y CAMPESINO DE COTOPAXI (MICC)

EL CASO ECUATORIANO

MARÍA BELÉN CEVALLOS⁶⁷

La provincia de Cotopaxi

La provincia de Cotopaxi está ubicada en el centro norte de Ecuador, en plena cordillera de Los Andes. La provincia se extiende a lo largo y ancho de casi 6.000 kilómetros cuadrados. Se dice que Cotopaxi fue habitada por el pueblo panzaleo, sin embargo, gracias a otras investigaciones ahora se sabe de otros pueblos, como el angamarca y el sigchos, quienes mantenían estrechas relaciones con pueblos de tierras más bajas y cálidas. Hubo también algunos señoríos en varias zonas de la provincia como el de los Hacho y el de los Hati. En la época colonial se instalaron varios obrajes en la provincia. A inicios del siglo XIX las haciendas predominaron en toda la geografía de la provincia. La decadencia de la producción obrajera consolidó un territorio rural, campesino, con una importante producción agrícola. Antes de la reforma agraria de 1964, la producción agrícola se centraba en las grandes haciendas, los pequeños productores estaban relegados. (Plan participativo de desarrollo de Cotopaxi 2004)

Durante las décadas de los 70 y 80 del siglo XX, las comunidades se articulan, se forman las primeras organizaciones indígenas de segundo grado, cuyas principales reivindicaciones eran el acceso a la tierra y a los servicios. (Plan participativo de desarrollo de Cotopaxi 2004)

67 María Belén Cevallos (ecuatoriana) es comunicadora social, directora del Instituto de Estudios Ecuatorianos. Durante los últimos años ha coordinado y ejecutado programas de formación para personas adultas; colabora con el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi desde hace tres años. Es la coordinadora del proyecto Conflictos Interculturales en Ecuador.

Actualmente la población rural de Cotopaxi representa el 70% del total. Según el Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), la población indígena en la provincia es el 29%. En los talleres parroquiales realizados a propósito de la elaboración del plan participativo de desarrollo (año 2001), se pudo comprobar que este número podría ser superior y llegar a un 35%, considerando para ello el uso del idioma kichwa. (Plan participativo de desarrollo de Cotopaxi 2004)

El Movimiento indígena y campesino de Cotopaxi

Testimonio del Padre Javier Herrán, 2008

“La sigla Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC) hace 20 años era nombre de una esperanza, de un proyecto. Este nombre nos ayudó a ser compañeros de camino, a identificarnos con una causa común. Cada uno de los que hoy podemos hablar de cómo nació y se organizó el Movimiento Indígena de Cotopaxi, nos encontramos hace 20 años y veníamos de diferentes experiencias, pero con pensamientos e intereses comunes. Cachi Alto vivía la euforia de un triunfo largamente trabajado, finalmente eran dueños de la tierra de Cachi, ahora ya podían construir sus casas más allá del filo del camino y sembrar más de 50 hectáreas de papas. Guayama comenzaba a confiar en José Lino Ante y en sus innumerables viajes a Riobamba. Las comunidades de Salcedo eran conscientes de su fuerza y de lo que significaba la Casa Campesina de Salcedo. En Zumbahua y Tigua sonaba un nombre nuevo, el Fondo de Desarrollo Rural Marginal (FODERUMA), una institución que confiaba en la organización de la comunidad indígena. Cuturiví Grande juntó filas de todos los comuneros y se endeudó para comprar la tierra que un día fue de sus abuelos.

Planchaloma andaba en conflictos religiosos, provocados por autoridades eclesíásticas. Radio Latacunga se escuchaba por todo el páramo, Luis Cunuhay hacía vibrar los micrófonos con la sonoridad y dulzura del kichwa.

Había más elementos que hace 20 años, irrumpían con fuerza en las comunidades de Pujilí y el Quilotoa. La alfabetización en kichwa y el nacimiento de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi marcaban rumbos de autogestión indígena en los procesos educativos, y se abrían camino superando conflictos internos y dificultades externas...

Las comunidades indígenas de Cotopaxi no estaban aisladas de los movimientos indígenas que emergían con fuerza en Chimborazo y Tungurahua”.

Llamado primero Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC), y luego Movimiento Indígena y Campesino (MICC), empieza a surgir en los años 60, pero no es sino hasta 1972 que cuenta con una estructura organizativa más definida. Las reivindicaciones principales del MICC han estado en la lucha por la tierra, por una educación propia, por el respeto con igualdad a los indígenas y por el reconocimiento de sus derechos diferenciados. El MICC tiene sus bases en las comunidades indígenas y campesinas de la provincia de Cotopaxi, que a su vez se aglutinan en las Organizaciones de Segundo Grado (OSGs), localizadas en territorios parroquiales y cantonales.

El MICC forma parte de la Ecuador Runacunapac Riccharimui (ECUARUNARI), la organización que aglutina a las todas las regionales de la sierra y que a su vez forma parte de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), el movimiento social más importante del Ecuador.

Algunos de los logros, señalados por dirigentes del MICC en el proyecto político, a lo largo de estos años de lucha han sido:

- *“Ser reconocidos y considerados como personas y sujetos de derecho por la sociedad ecuatoriana.*
- *Hemos recuperado nuestra dignidad como pueblo indígena con nuestra propia identidad.*
- *Hemos recuperado nuestra autoestima como pueblos indígenas, parte de la nacionalidad kichwa.*
- *Hemos hecho prevalecer nuestros derechos como pueblos indígenas y nacionalidades ante el Estado”.* (Proyecto Político MICC, 2007).

Durante el 2007 y parte del 2008 el MICC volvió a discutir su proyecto político y actualmente debate sobre sus principios orientadores:

- *Somos una organización política social ecuatoriana.*
- *Una organización que practica la autodeterminación.*

- *Shuc makilla (un solo puño), shuc yuyaila (un solo pensamiento), shuc shunkulla (un solo corazón).*
- *Construcción y ejercicio del poder desde la base.*
- *Mandar obedeciendo.*
- *Nada sólo para los indios. (Proyecto Político MICC, 2007).*

La misión del MICC

Es una organización provincial que tiene sus bases en las comunidades indígenas y campesinas; dinamizadora de procesos, interlocutora y propulsora de políticas económicas, sociales, culturales, orientadas al cambio de la sociedad ecuatoriana, que mejore las condiciones de vida de las familias indígenas y campesinas, particularmente del pueblo empobrecido de Cotopaxi (Proyecto Político MICC, 2007.)

El MICC y los procesos de formación

Una de las líneas estratégicas del MICC es la de “Promover la formación de líderes con criterios técnicos, basados en principios de interculturalidad, equidad de género y generacional, consecuentes con los principios filosóficos, políticos, económicos y sociales del MICC” (proyecto político MICC, 2007).

Testimonio de Juanito Rivera, 2003:

“Las reuniones del MIC se realizaban religiosamente cada tres meses en las comunidades que los dirigentes solicitaban.... En estas reuniones se trataban el proceso de organización del MIC, los problemas de tierra, de maltrato, discriminación, abuso, falta de escuelas y entre otros problemas que tenían las comunidades...”

Pero, en las reuniones (asambleas) no sólo resolvíamos problemas, sino también teníamos frecuentemente capacitación sobre temas de interés”.

Para hacer realidad esta línea estratégica, el MICC ha desarrollado a lo largo de su historia varios espacios de formación, muchos de ellos

sin la formalidad de una estructura curricular o de una propuesta pedagógica, pero que han servido para formar a su dirigencia y a las bases. Así, talleres para discutir temas como la entrada de una empresa hidroeléctrica se convierten en espacios de formación, dónde se pone en práctica uno de los principios de la pedagogía crítica que es el de aprender en diálogo.

Las asambleas son otro espacio de aprendizaje colectivo, la palabra circula entre las y los dirigentes, construyendo entre todos un nuevo conocimiento sobre un tema. Y claro, la movilización, el movimiento indígena ha tenido como uno de los ejes de su resistencia y lucha la movilización permanente, que ha significado, entre otras cosas, el valor simbólico del respeto a lo indio y un espacio privilegiado de aprendizaje donde la gente, las bases, se van formando en medio de la lucha.

El MICC participó activamente del levantamiento de 1991, que colocó al Movimiento Indígena en la esfera pública nacional. Se ha movilizó para exigir su sistema de educación propio, para oponerse al Tratado de Libre Comercio, exigiendo la declaratoria del Ecuador como país pluricultural (esto último se consiguió en el 2008 y en el artículo primero de la Constitución del Ecuador se declara al Estado ecuatoriano como intercultural y plurinacional). Todos estos momentos han significado el crecimiento de las bases y de sus dirigentes, y un espacio de formación que sólo es posible en un movimiento de este tipo.

El MICC y sus Organizaciones de Segundo Grado (OSGs) han tenido otros procesos de formación vinculados a temas concretos, por ejemplo alrededor de los recursos naturales y de la producción. A pesar de este profundo proceso de formación hacía falta en el movimiento una escuela de formación política permanente. Desde hace tres años el MICC ha organizado un escuela de formación política, en una primera instancia estuvo apoyada por la UVV y en un segundo momento por el Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE). Vicente Tibán (colaborador del IEE y parte del movimiento indígena) recogió algunos criterios de líderes (hombres y mujeres) del MICC sobre sus necesidades de formación:

- *Inadecuados procesos de conducción de asambleas comunitarias.*

- *Dificultades de los dirigentes y autoridades en la rendición de cuentas y de las y los líderes en la exigencia de esta rendición de cuentas a autoridades y dirigentes.*
- *Escaso manejo de herramientas de planificación y evaluación de gestión comunitaria.*
- *Carencia en el conocimiento de elementos básicos de la legislación comunitaria y derechos colectivos.*
- *Falta de claridad sobre las estructuras y niveles de organización del movimiento indígena.*
- *Desconocimiento de la existencia de otras culturas y relación intercultural con las nacionalidades indígenas del Ecuador.*
- *Poco nivel de reflexión y debate sobre las problemáticas de la realidad local, nacional e internacional.*
- *Escasa claridad sobre la estructura administrativa del Estado y su acceso a ella.*
- *Desconocimiento de los roles que deben cumplir las autoridades indígenas en los espacios de los gobiernos locales y seccionales como son: la junta parroquial, municipios, consejo provincial y otras instituciones del Estado.*
- *Poca claridad del proyecto político e ideológico de los pueblos indígenas en todos los niveles organizativos.*

La escuela política del MICC

¿Cómo potenciar la experiencia del movimiento indígena y toda su trayectoria?, ¿qué puede hacer el MICC para ir propiciando organizaciones de segundo grado más sólidas, que respondan a sus principios orientadores?, ¿cuáles serían las diferencias de la escuela de formación política del MICC, frente a otros esfuerzos de formación que ya existen en la provincia (universidades, talleres impartidos por organizaciones no gubernamentales, etc.)?, ¿qué contenidos debería tener la escuela?, ¿quiénes se formarían en ella? Estas son algunas

de las preguntas que dieron origen a la escuela de formación política que actualmente funciona en el MICC.

El sentido de la escuela

Vicente Tibán hace hincapié en la necesidad de fortalecer el proceso de gestión socio-organizativa, ideológica, cultural y política de las comunidades de base y organizaciones de segundo y tercer nivel, a través de un proceso de formación permanente impulsado por el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi.

Aspectos pedagógicos

Tibán menciona que muchas de las metodologías de capacitación adoptadas en las comunidades no han tomado en cuenta a la persona como actor principal de la vida de la comunidad, sino más bien ha sido considerada como sujeto de intervención para capacitar y moldear de acuerdo al pensamiento, la ideología y los intereses de las instituciones interventoras en la localidad.

Cuando Paulo Freire escribió el texto “Pedagogía del oprimido”, lo hizo contando sus experiencias de trabajo en los sindicatos, con grupos de trabajadores y campesinos, sus experiencias con mujeres. “Pedagogía del oprimido” de alguna manera es el relato y la reflexión de esas experiencias y el reconocimiento del mundo del que venía cargado su autor, del mundo que tenían las y los obreros, las y los campesinos, las y los trabajadores. El libro no se llamó pedagogía para los oprimidos, no era escrito desde él para los oprimidos. Se trató de un texto escrito con ellos. Paulo Freire decía que en África, en América Latina deberíamos desarrollar muchas pedagogías, la pedagogía de los campesinos, la pedagogía de las mujeres y la pedagogía de los movimientos indígenas.

Por lo tanto, la propuesta pedagógica de la escuela de formación del MICC está en proceso de construcción con quienes participan en ella, y es un aporte para la construcción de una pedagogía del movimiento indígena, sin embargo, se pensaron y desarrollaron algunos principios que la orientan y que pueden permitir reflexiones pedagógicas mayores:

Formación para la organización

Testimonio de Dolores Cacuango:

“A natural solo, patrón patea y ultraja. Es como hebra de hilo de poncho que fácilmente se rompe. A naturales unidos como poncho tejido, patrón no podrá doblegar. Nosotros somos como los granos de quinua si estamos solos, el viento lleva lejos. Pero si estamos unidos en un costal, nada hace el viento. Bamboleará, pero no nos hará caer”.

El sentido de la escuela de formación del MICC no está en que cada persona acumule más información sino que el grupo, con sus reflexiones, con sus preguntas sobre la realidad, contribuya en sus organizaciones a transformar su realidad.

Formación desde la resistencia desde la esperanza, para el cambio y la transformación

Testimonio de Dolores Cacuango:

Noches de luna trabajábamos el huasipungo o desde las tres o cuatro de la mañana para arar. Entre nosotros los indígenas nos ayudábamos, compartíamos los dolores, la amargura, la injusticia, las hambres, las luchas por mejores días.

La escuela del MICC cree en el futuro, en la esperanza. En que es posible cambiar este orden colonial que ha acompañado a la historia ecuatoriana desde hace más de 500 años. Por eso es una escuela para la transformación, donde quienes aprenden son partícipes de ese cambio, cree que una organización fortalecida, movilizadora, puede cambiar el orden de las cosas, como de hecho ha sucedido.

Formación para hombres y para mujeres

Se cuenta que Dolores Cacuango se aprendió de memoria el Código de Trabajo y que le dijo a un ministro de Gobierno: “Vos ministro mientes, cambias contenidos del Código de Trabajo porque estás de parte de patronos”.

Durante el proceso de lucha del movimiento indígena y campesino, las mujeres han jugado un rol fundamental. Las mujeres han sido las transmisoras de la cultura y han sostenido el proceso del movi-

miento, sin embargo, tienen menos oportunidades para participar en las organizaciones y en procesos de formación. Un proceso de formación transformador también tiene que transformar las inequidades.

Formación desde el diálogo

Las casas en el campo están articuladas alrededor del fogón, es allí donde las familias se reúnen a contar historias, donde la cultura cobra vida y se transmite de a poco, cada día. Las reuniones y asambleas son otros espacios de diálogo, en ellas la palabra circula y de esa palabra dicha por muchos sale una solución, sale un planteamiento, sale una resolución. El diálogo, las palabras dichas van construyendo nuevos contenidos.

El diálogo de saberes como principio trata de poner en valor todos los conocimientos, los que portan los y las participantes, los que traen las y los educandos. Se trata de ir construyendo de manera colectiva un nuevo conocimiento y también una mirada distinta a la educación desde el movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi. El diálogo de saberes no es un principio acabado, implica irlo construyendo, buscar las formas para que se convierta en práctica pedagógica permanente. Educadores y educandos, “cada uno al encuentro del otro”, como dice Francisco Gutiérrez. Diálogo de saberes también implica un diálogo intercultural.

Cómo está organizada la escuela

La escuela tiene una modalidad semipresencial, con una duración de dos meses. Cada mes tiene una semana presencial. La semana presencial se realiza en algún lugar del país, donde se puede visitar la experiencia de otras organizaciones indígenas o campesinas alrededor de los temas propuestos.

Así el curso tiene los siguientes momentos:

Momento 1:

Gira de observación a una experiencia relevante de una organización social, campesino o indígena, que aporte a la reflexión de los temas planteados para la semana.

Se han visitado experiencias económicas de la provincia de Pichincha, en una clínica intercultural en la provincia de Imbabura, se pudo conversar con los y las dirigentes de la Unión de Organizaciones Campesinas de Cotacachi (UNORCAC), que es filial de la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), la segunda organización indígena del país. Se realizó una visita a la esfera económica en el cantón Cotacachi, una gira de observación a la organización Tucayta, de la provincia del Cañar, para conocer cómo manejan el riego y el crédito y la producción de plantas nativas, y se efectuó una visita a la laguna Cuicocha (lugar sagrado para los Otavalos), etc.

Momento 2:

Trabajo en aula, exposiciones dialogadas, trabajos en grupo, lecturas, videos, una serie de actividades que permiten el diálogo y la reflexión entre el grupo de participantes y la persona que facilita el proceso.

Momento 3:

Trabajo en el lugar de vivienda de los y las participantes. Los y las participantes durante este periodo no presencial leen los textos modulares producidos y realizan actividades en las Organizaciones de Segundo Grado a las que pertenecen, poniendo en práctica lo aprendido en la semana presencial. Los y las participantes como resultado del proceso de formación están más activos en sus organizaciones, tres de ellos forman parte de la dirigencia de su OSG.

¿Quiénes participan en la escuela?

Se hace un proceso de promoción a través del MICC, enviando información de la escuela a las Organizaciones de Segundo Grado. Cada organización preinscribe a sus candidatos, luego la coordinación del curso (compuesta por una persona del Consejo de Gobierno y el equipo técnico del MICC y del IEE) selecciona al grupo de acuerdo a criterios de equidad de género, de edad, de organización. Cada aspirante a la escuela debe presentar su hoja de vida y el aval de la organización. En el aval, la organización se compromete a hacer el

seguimiento a la persona que participa. Así, en la primera promoción de la escuela participaron las siguientes organizaciones: APEBIC, Jatarishun, UCICLA, UNOCIZ, UOPIJJ, CONSEIC, COPROP, Asociación de granjas agroecológicas de Pujilí, Consejo de Gobierno MICC.

Los educadores y educadoras son personas que tienen experiencia en cada uno de los temas, tanto de la provincia de Cotopaxi como de otros lugares del país. Además del conocimiento temático, son cercanas a los procesos del movimiento indígena y tienen formación en aspectos pedagógicos y metodológicos.

Temas y contenidos de la escuela

Durante la ejecución de la primera escuela, se validaron los contenidos, la metodología y la propuesta pedagógica. Como parte de este proceso de validación y de debate al interior del grupo, el equipo coordinador creyó necesario incorporar a los contenidos el tema de economía campesina.

Los temas están recogidos en módulos temáticos, escritos especialmente para la escuela de formación.

- *Identidad, cultura y género*: una entrada desde la identidad individual y colectiva, el reconocimiento de múltiples identidades colectivas.
- *Realidad local, nacional e internacional*: conocer cómo se ha ido conformando el territorio que ahora se llama Cotopaxi, desde la historia, desde la economía, desde la política, desde la resistencia y determinar las conexiones, desde las mismas perspectivas, con el país y el mundo.
- *Organización y liderazgo*: reconocimiento de las organizaciones, sus fortalezas, el camino recorrido, lo que falta, su proyecto político, su sentido. Reflexiones alrededor de la democracia participativa, del consenso, de la toma de decisiones, de los principios del MICC vividos a través de las acciones de las dirigencias y de las autoridades de las bases.

- *Derechos colectivos*: realiza una aproximación a la importancia de la identidad como elemento fundamental para el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas.
- *Educación popular*: el sentido político de la educación popular, uno de los ejes para transformar la realidad.
- *Economía campesina*: una reflexión alrededor de que otra economía es posible, y que la economía, el pensar en las posibilidades productivas de las comunidades, en la generación de redes de intercambio, de complementariedad, de pensar en otra manera de hacer empresas (rompiendo la idea de ganancia individual).

Principales dificultades de la escuela

La escuela también ha enfrentado algunas dificultades:

- No ha existido la participación por igual de todas las organizaciones que conforman el MICC, hay organizaciones que no difunden la escuela, que no miran en ella el rol importante que tiene.
- La dirigencia del MICC no siempre ha acompañado el proceso de formación. Es claro que la escuela es del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, sin embargo, muchas veces la responsabilidad de su ejecución recae en el equipo técnico.
- Las dinámicas y actividades de las organizaciones dificultan llegar a acuerdos de días para ejecutar la escuela.
- Los materiales impresos muchas veces resultan un tanto complejos para los participantes que tienen más bien una cultura oral.

Aprendizajes

La experiencia vivida nos deja algunas reflexiones y aprendizajes:

- Es necesario fortalecer y dar continuidad a la escuela. La escuela ha reactivado reflexiones, ha refrescado a las organizaciones que ahora tienen nuevas personas participando, con una lectura

más crítica de la realidad, por eso es necesario sostener a la escuela y mirarla como una estrategia organizativa del MICC.

- Los procesos de formación están ligados a problemas concretos de las organizaciones que se debaten y se conversan, se discuten desde distintas perspectivas y colectivamente se pueden vislumbrar salidas.
- Ha sido positiva la estrategia de trabajar cinco días seguidos, en un lugar con alojamiento. Así, los y las participantes se pueden concentrar, trabajar sin interrupciones. Aunque aumenta el costo de la escuela se logra mayor permanencia de los y las participantes y se aprovechan las noches para actividades que complementan el trabajo diario.
- La experiencia de realizar las semanas presenciales fuera de Cotopaxi ha sido muy interesante. Salir del espacio local, provincial y poder tener una mirada de otras organizaciones y realidades ha sido un aprendizaje positivo y la escuela debería plantearse el continuar con esta modalidad. El aprender de los procesos que otras organizaciones han vivido, el tender puentes entre organizaciones también fortalece al movimiento indígena nacional.
- La articulación permanente entre lo local, nacional y global ha significado una mirada estratégica de construcción de la organización.
- La incorporación del tema economía campesina resulta interesante porque refleja una preocupación de las organizaciones respecto del desarrollo, de la economía misma. Las organizaciones tradicionalmente han levantado sus demandas en torno a los derechos, a la lucha política, pero es necesario que también el movimiento indígena se plantee como parte de su accionar el debate económico, se trata de un requerimiento de las bases, al que el MICC tiene que dar respuesta.
- La escuela debe plantearse como uno de sus ejes la oralidad como una fuente de conocimiento, de transmisión de la cultura, un cimiento. Si bien los libros, la palabra escrita es utilizada en

la escuela, la palabra dicha sigue siendo un eje sobre todo en las personas mayores, en las mujeres. La escuela debe fortalecer esta potencialidad de la palabra hablada, y de la palabra hablada en kichwa.

- Como aprendizaje y algo sobre lo cual hace falta trabajar es una estrategia para impulsar y facilitar la participación de mujeres consensuadas con las familias, la comunidad, las OSGs.

Marietta Ortega y Juan Tarifa, que no son miembros del proyecto Conflictos Interculturales, aportaron con el relato de dos experiencias muy valiosas: la propuesta eurolatinoamericana de postgrado en educación, que auspicia el proyecto Inter-Alfa, y los cursos de postgrado del Fondo Indígena.

FORMACIÓN DESDE Y PARA LA INTERCULTURALIDAD: PROPUESTA EUROLATINOAMERICANA DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN

*MARIETTA ORTEGA PERRIER*⁶⁸

La interculturalidad en educación es un espacio preferente para el ejercicio de prácticas que permitan establecer relaciones democráticas entre saberes de distinto origen y que ocupan estatus diferenciados.

En Latinoamérica dicho espacio se ha expresado históricamente en la subordinación de las culturas originarias y la producción simbólica de éstas a la cultura de las elites educadas en el sistema hegemónico. La educación intercultural se ha transformado en meros planes y programas en los que lenguas y contenidos indígenas son asumidos marginalmente. La perspectiva europea, por otra parte, se ha basado también históricamente en que la educación intercultural es una educación “especial” destinada sólo a inmigrantes y grupos minoritarios, quienes deben “adaptarse” a la sociedad europea a través de la educación.

La mirada del grupo de trabajo de nuestro proyecto interdisciplinario e internacional es que la diversidad adopta distintas expresiones

68 Marietta Ortega (chilena) es doctora en antropología por la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Es directora del departamento de antropología de la Universidad de Tarapacá, de Arica, Chile. Es miembro del grupo INTER en Investigación y educación intercultural. Es integrante del programa ALFA del postgrado euro-latinoamericano sobre interculturalidad.

según el contexto histórico y cultural de los diversos países y que esta diversidad es la norma en las sociedades humanas. El proyecto ha consistido en la elaboración conjunta, horizontal, inclusiva y participativa, de un programa de postgrado que se dictará en ambos continentes utilizando la modalidad semipresencial. Estará abierto a partir de 2010 a interesados de las distintas áreas y profesiones, considerando especialmente la experiencia y trayectoria de los postulantes.

El programa de postgrado lo organiza el proyecto Inter-Alfa⁶⁹, que es financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Alfa. En éste participan diversas instituciones latinoamericanas y europeas, formando una red, cuya finalidad es generar un espacio de cooperación euro-latinoamericano e inter-disciplinar en el ámbito de la educación intercultural, contribuyendo en última instancia a mejorar la oferta formativa en este campo.

Siguiendo lo que dice nuestro sitio web, el objetivo principal del proyecto es la elaboración de un programa de formación conjunto a nivel de postgrado universitario, partiendo del análisis de necesidades de las instituciones participantes y de sus contribuciones.

Está coordinado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España, y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), de México. La Maestría Euro-latinoamericana en Educación Intercultural incluye la participación de ocho países y 12 instituciones y contará con el apoyo de organismos internacionales para su ejecución. Estas son las instituciones que participan: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España), Universidad de Huelva (España), University of Limerick (Irlanda), Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), Navreme Knowledge Development (Austria), Fundación Universitaria Panamericana (Colombia), Universidad Veracruzana (México), Nottingham Trent University (Inglaterra) y Universidad de Tarapacá (Chile).

69 Proyecto Inter-Alfa:

http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index_es.htm

Objetivos de la maestría

La finalidad de la maestría es formar profesionales e investigadores capaces de proyectar el enfoque intercultural en el ámbito educativo y social. Más concretamente, siguiendo el brochure del programa, pretendemos:

1. Entender las oportunidades que ofrece la diversidad en beneficio de la sociedad y afrontar sus desafíos.
2. Aportar elementos para analizar la estructura de desigualdad social que se legitima a partir de la diferencia.
3. Reflexionar críticamente sobre la educación intercultural como estrategia para el tratamiento del conflicto.
4. Construir conocimiento a través de una red internacional de intercambio de experiencias interculturales.
5. Desarrollar actitudes, habilidades y capacidades para la comunicación intercultural.
6. Desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo y cooperativo.
7. Utilizar las nuevas tecnologías como herramienta para favorecer el intercambio intercultural.

El programa está abierto a cualquier persona que, disponiendo de los requisitos previos exigidos, esté interesada en la educación intercultural. Los criterios de selección incluirán titulación académica previa (no excluyente); experiencia profesional, social y personal; motivación, intereses variados y altas expectativas. La maestría está organizada en diferentes módulos.

El programa ofrece una ruta profesionalizante y otra orientada a la continuación de estudios de doctorado.

Un aspecto fundamental del magíster son las prácticas externas y actividades formativas a desarrollar en organismos colaboradores, que se concretarán a través de convenios de colaboración entre estos organismos y las doce instituciones participantes. Existirá una moda-

lidad de prácticas –el practicum abierto– para aquellos estudiantes que no puedan asistir de forma sistemática a una institución colaboradora.

Se contará con ayudas a la movilidad internacional que serán gestionadas por las instituciones y financiadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), tanto para la realización de prácticas como para la participación en los seminarios presenciales.

LOS VALORES Y OBJETIVOS DEL FONDO INDÍGENA⁷⁰

JUAN TARIFA⁷¹

El Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (Fondo Indígena) tiene como objetivo general apoyar los procesos de autodesarrollo de los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas de la región, reconociendo la integridad de sus territorios, sus derechos fundamentales y sus características socio-culturales.

Para lograr la realización del objetivo enunciado, el Fondo Indígena define las siguientes funciones básicas:

- a) Proveer una instancia de diálogo para alcanzar la concertación en la formulación de políticas de desarrollo, operaciones de asistencia técnica, programas y proyectos de interés para los pueblos indígenas, con la participación de los gobiernos de los Estados de la región, gobiernos de otros Estados, organismos proveedores de recursos y los mismos pueblos indígenas.
- b) Canalizar recursos financieros y técnicos para los proyectos y programas prioritarios, concertados con los pueblos indígenas, asegurando que contribuyan a crear las condiciones para el autodesarrollo de dichos pueblos.
- c) Proporcionar recursos de capacitación y asistencia técnica para apoyar el fortalecimiento institucional, la capacidad de gestión,

70 Parte de esta exposición es una lectura del documento oficial sobre el Fondo Indígena.

71 Juan Tarifa (argentino) es ingeniero en recursos naturales con amplia experiencia en trabajo con organizaciones indígenas. Actualmente es coordinador del área de Programas y Proyectos del Fondo Indígena.

la formación de recursos humanos y de información y asimismo la investigación de los pueblos indígenas y sus organizaciones”.

En este marco, la VII Asamblea General realizada en La Antigua Guatemala (septiembre de 2006), autorizó la consolidación de la estrategia institucional (...) basada en la ampliación de los Programas y Proyectos Emblemáticos, puestos en marcha el 2004. Este mandato definió orientaciones para el diseño y ejecución del Plan Bienal 2006-2008, cuyos resultados fueron conocidos en la evaluación externa de la gestión institucional de los años 2005-2006-2007. Estos resultados, como los retos y desafíos definidos en el XVIII Consejo Directivo⁷², han servido para formular las propuestas y lineamientos estratégicos del período 2008 -2010, que serán puestos a consideración de la Magna VIII Asamblea General.

Durante las últimas tres décadas, los actores del desarrollo indígena han experimentado una revitalización de las culturas y pueblos indígenas. Esta revitalización ha transitado del reclamo y el acceso a los diferentes servicios institucionales del Estado, hasta el ejercicio progresivo de una ciudadanía intercultural caracterizada por la participación de representantes y profesionales indígenas en diferentes esferas de la gestión pública, en el marco de los Estados nacionales u organismos regionales e internacionales.

Esta emergencia indígena se da en un contexto de cambios vertiginosos en el continente en donde han estado presentes dos fenómenos importantes: el pleno desarrollo de los Estados nacionales en lo que se refiere a la ocupación del espacio, la articulación de la población y el desarrollo del mercado interno; y el fortalecimiento de las configuraciones étnicas que estructuran formas de organización cada vez más sólidas que empiezan a plantear una serie de reivindicaciones que van más allá de las posibilidades del modelo nacional porque suponen privilegiar la diversidad, transformar el marco organizativo sobre el que se funda la organización del Estado tal como lo conocemos y supone cambiar las actitudes y las prácticas prevalecientes en la relación entre los pueblos indios y los Estados nacionales.

72 XVIII Consejo Directivo realizado en Bruselas, Bélgica, marzo de 2007. Los retos y desafíos forman parte del capítulo de Fortalecimiento Institucional.

Hoy en día, la presencia fortalecida de los pueblos indígenas como un sujeto social plantea un desafío importante para el destino de la nación, que no fue reconocido antes y que no se resolvió con la política de integración: el problema de la constitución de la nación como una unidad capaz de alojar la totalidad social, regular sus relaciones, representarla e impulsar un proyecto para su propio crecimiento y su perpetuación. Pone en evidencia que la nación latinoamericana que se ha desarrollado hasta ahora no es una entidad política y jurídica capaz de construir la unidad de la totalidad social, sino que ha construido el Estado mediante la negación de una buena parte de esa totalidad. En esta medida, la pretendida unidad de la nación y el pretendido derecho de conducirla como si fuera realmente una unidad, vienen siendo puestos en cuestión por estos pueblos revitalizados, reorganizados y convertidos en un nuevo actor social con un potencial mucho más alto.

La emergencia actual de los pueblos indígenas se debe a diversos factores y se presenta de distintas maneras según los países de que se trate. Natalia Wray⁷³ ha propuesto reconocer una serie de factores para comprender el proceso de revitalización de los pueblos indígenas en Ecuador, que se puede aplicar a lo ocurrido en toda la región en los últimos años. Algunos de estos factores están relacionados con la territorialización de las sociedades indígenas; su inserción en los mercados nacionales; el surgimiento y fortalecimiento de formas de organización propias capaces de impulsar plataformas de lucha que procesan las demandas locales de las comunidades hasta convertirlas en objetivos nacionales; y, la modificación de las formas de relacionarse con los gobiernos y con el conjunto de la sociedad, de una manera crecientemente política.

Estas dinámicas ponen en evidencia que no se trata simplemente de un resurgimiento de antiguas identidades sojuzgadas y sometidas por la modernidad, sino de la emergencia de identidades sociales construidas sobre la reversión de viejos estigmas y la puesta en operación de estrategias políticas y medios de resignificación de base étnica.

73 Natalia Wray formuló estos puntos para el caso de Ecuador en su artículo "La construcción del movimiento étnico-nacional-indio en Ecuador: carácter y dimensión de su demanda", 1989. He desarrollado estas ideas en otros textos citados en notas.

Por estos factores y sus efectos, los pueblos indígenas se han constituido en sujetos sociales y en actores políticos⁷⁴. Estos actores parecen haber planteado dos nuevas condiciones a las democracias nacionales: una ciudadanía intercultural y unas nuevas relaciones entre identidades culturales distintas que conviven en el interior de los Estados nacionales.

En este entorno podemos encontrar que los pueblos indígenas han insertado su visión del desarrollo en las acciones de gobierno y de la cooperación internacional. Visión que está asociada (...) a un enfoque pluralista que promueve una convivencia enriquecedora y mutua entre las culturas y los pueblos que la portan, en el contexto de un mismo Estado o de una región⁷⁵.

Este enfoque tiene su énfasis en esfuerzos compartidos por lograr el bienestar humano y de la naturaleza, ya que “para lograr el desarrollo de la humanidad, primero hay que lograr el –equilibrio– de la naturaleza”⁷⁶.

- a) En el contexto de un Estado nacional pluriétnico, multicultural y plurilingüe “el concepto de desarrollo no es un concepto único y absoluto. Es un concepto cultural que se ajusta a una realidad social determinada y que evoluciona a través del tiempo”.
- b) En Occidente, de un concepto de desarrollo entendido como proceso lineal y fundamentado en sucesivas etapas económicas que se deben ir superando, se ha pasado actualmente a entender el desarrollo como un proceso de ampliación de las opciones y capacidades de las personas.
- c) El primer concepto era fundamentalmente económico y el desarrollo se medía a través del Producto Interior Bruto (PIB) de los países y de la Renta Per Cápita (RP). La pregunta clave era:

74 He escrito sobre el tema en: “Los pueblos indios como nuevos sujetos sociales”, 1990; y “Los Pueblos Indios y el campo Indigenista”, 1990.

75 En este entorno la diversidad cultural y lingüística son considerados derechos humanos internacionalmente reconocidos, la organización y tecnología propia, la cosmovisión y el idioma como fundamentos de la identidad de los pueblos indígenas.

76 Consejo Indígena de Centro América (CICA), 2003

¿cuánto produce una nación? El segundo concepto, conocido como Desarrollo Humano, se fundamenta ya no en la economía sino en las personas. La pregunta clave es *¿cómo vive la gente?*, y se mide a través del índice de desarrollo humano.

- d) Al concepto de desarrollo humano se ha unido más tarde otra idea, que es la de la sostenibilidad: Desarrollo Humano Sostenible. Esto consiste en un desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer las capacidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.
- e) Estos conceptos de desarrollo occidentales se han tratado de “exportar” al resto del mundo a través de los planes de desarrollo implementados por organismos internacionales y gobiernos. Es importante tener claros los modelos de desarrollo, porque éstos han determinado las políticas públicas adoptadas por los países.
- f) En estos años se ha visto cómo las recetas de desarrollo que funcionan en un país o región pueden fracasar en otros lugares. Por lo tanto, se ha podido comprobar que los modelos de desarrollo no son universales.
- g) Los pueblos indígenas han venido siendo objeto de planes de desarrollo donde se aplicaban políticas económicas y sociales que les afectaban, pero sin tenerlos en cuenta, es decir, sin su opinión y sin su participación. El resultado de estas políticas es obvio: los pueblos indígenas son los más marginados, discriminados y estigmatizados en las sociedades de América Latina y El Caribe y en el mundo, son los más pobres entre los pobres.
- h) Después de varias décadas de organización y fortalecimiento del movimiento indígena, los pueblos indígenas han reflexionado sobre cómo quieren vivir y de qué manera quieren lograr mejores condiciones de vida. Esto es, han reflexionado sobre qué entienden por desarrollo. *Al concepto indígena del desarrollo lo han denominado Desarrollo con Identidad.*
- i) *Para los pueblos indígenas el desarrollo es igual a vivir bien.* Cada pueblo indígena tiene su ideal de qué es vivir bien. Por lo tanto,

para los indígenas tampoco existe una sola forma de concebir el desarrollo, pero sí existe una serie de elementos comunes, basados en la cultura y cosmovisión propia de estos pueblos, que lo diferencian de la visión occidental del desarrollo, la cual consiste, según interpretan los propios indígenas, en vivir mejor (concepto individualista y materialista basado en la acumulación).

- j) El *desarrollo con identidad* se fundamenta en valores culturales como:
- **La relacionalidad:** *todo está vinculado con todo*
 - **La complementariedad:** *todo vuelve a todos*
 - **La dualidad:** *todo es par y complementario*
 - **La reciprocidad:** *a todo acto le corresponde una acción complementaria*

Estos valores implican una profunda relación de interdependencia con la naturaleza. Las culturas indígenas tienen en común su vínculo con la naturaleza a través de la tierra y el territorio.

Para los pueblos indígenas el desarrollo es igual a vivir bien. Según argumentan los pueblos, este concepto se contrapone con el ideal occidental de vivir mejor. Para el movimiento indígena boliviano, el vivir bien implica a la colectividad, es “vivir bien entre nosotros”, e implica relaciones sociales equitativas y simétricas, “no se puede vivir bien si los demás viven mal”.

Según la IESALC-UNESCO, la realidad educativa de América Latina revela países donde no existen programas ni instituciones de educación superior indígena. Entre estos figuran El Salvador, Honduras, Panamá, Uruguay y Paraguay.

Aunque no se tienen datos precisos sobre cuántos estudiantes indígenas están incluidos en los sistemas educativos, se estima que “...en Guatemala posiblemente el 10% del total de estudiantes universitarios sean indígenas (Cumatz), pero ese 10% representaría menos del 2% de jóvenes indígenas en edad universitaria. En Colombia sólo el 8 por ciento de indígenas tienen algún acceso a la universidad (Rojas Birri). En Perú, el por-

centaje de población indígena que recibe alguna educación superior sería aproximadamente el 6 por ciento (Psacharopolus y Patrinos). En los estados mexicanos de Sinaloa y Sonora, sólo el 0,2 por ciento de los estudiantes indígenas mayo y yaqui

buscan obtener estudios universitarios (Valdez Cárdenas). En todo México se estima que es de apenas el 1% (Schmelkes). Se reconoce, entonces, que de hecho sí hay estudiantes indígenas en las universidades, pero claramente existe una crisis enorme, especialmente en países que cuentan con mayoría indígena⁷⁷.

La anterior situación viene tratándose en la agenda indígena con la demanda específica de creación de universidades indígenas, como un indicador no sólo de la baja cobertura de este nivel educativo en este sector de población, sino que ha sido calificada con frecuencia como un problema de exclusión.

Universidad Indígena Intercultural (UII)

La aspiración de contar con una universidad indígena no es nueva. Hace más de 30 años que los pueblos indígenas de América Latina y El Caribe vienen denunciando la situación de exclusión educativa que padecen, particularmente en el nivel de educación superior.

El acceso a la educación superior y la creación de universidades indígenas han sido reivindicaciones que han ido de la mano y que, hasta hace unos años, no siempre recibieron las respuestas adecuadas. Si bien algunas universidades de la región establecieron programas y carreras dirigidas a la población indígena, sus ofertas no siempre lograron responder plenamente a las necesidades de estos pueblos.

Los pueblos demandan **una universidad diferente** que dé respuesta a sus necesidades, con programas académicos sustentados en su propia espiritualidad y cosmovisión, y que revaloricen y desarrollen los saberes propios desde el espacio académico, evitando que la universidad sea una más de las formas modernas de colonización.

Ante esta situación, y en concordancia con su mandato institucional, el Fondo Indígena tuvo la iniciativa de responder a este desafío largamente postergado de las sociedades indígenas de América Latina y El Caribe, impulsando la creación de la Universidad Indígena Intercultural (UII). Para ello, contó con el apoyo de los Estados miembros y de las organizaciones indígenas regionales, y gestionó alianzas con universidades y la cooperación internacional.

El proyecto de la UII se enmarca en el Programa Emblemático de Formación y Capacitación del Fondo Indígena, cuyo objetivo es coadyuvar de manera efectiva y con calidad a la formación de recursos humanos indígenas, para contribuir a mejorar las condiciones de vida de los pueblos, partiendo desde sus propias propuestas y enfoques.

La UII, una universidad en red

La UII es una iniciativa regional impulsada por el Fondo Indígena, que tiene el objetivo de contribuir a la formación de profesionales indígenas cualificados y con capacidad de liderazgo, para que, fortalecidas esas capacidades, asuman, desde un enfoque intercultural, tareas de articulación y toma de decisiones que les permitan incidir política, económica y socialmente en sus respectivas sociedades.

Hasta el año 2008, a esta propuesta formativa se han sumado más de 21 Centros Académicos Asociados (CAA) y varias agencias de cooperación internacional, con los cuales la UII ha dado sus primeros pasos.

Los Centros Académicos Asociados (CAA)

Los CAA son universidades e instituciones educativas que cuentan con experiencia en el desarrollo de programas de educación de nivel universitario para y con los pueblos indígenas.

La UII articula a los CAA a través de una red virtual, la Red UII. Esta característica es uno de sus elementos centrales y diferenciadores, ya que la iniciativa no se ha focalizado en la creación de una nueva ins-

titución, sino todo lo contrario: se basa en las experiencias de educación superior y las capacidades existentes, evitando duplicar esfuerzos, e inserta en ellas una perspectiva y contenidos nuevos, que surgen de la cosmovisión y propuestas de los pueblos indígenas.

Es decir, la Red aprovecha el personal docente, sus conocimientos y prácticas, además de la infraestructura de estos centros, para desarrollar nuevos currículos y enriquecer los existentes con mayor pertinencia para los pueblos indígenas. Además, cabe destacar otro apoyo fundamental de la red: el hecho de que la creación y la implementación de los programas exigen que las organizaciones indígenas interactúen con el cuerpo académico de las universidades, compartiendo sus saberes mutuamente.

De esta forma, la colaboración mutua, el aprendizaje permanente y el desarrollo conjunto son características fundamentales de esta comunidad de aprendizaje sobre y con el mundo indígena que es la UII.

Los programas de formación en marcha

La Universidad Indígena Intercultural (UII), en sus primeros dos años de operación, atiende a 233 estudiantes de 19 países miembros del Fondo Indígena. Las ofertas académicas en desarrollo a nivel de postgrado son las siguientes:

- i) Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a través de su Centro Académico Asociado, Universidad Mayor de San Simón (UMSS), de Cochabamba, Bolivia.
- ii) Pueblos Indígenas, Derechos Humanos y Cooperación Internacional (PIDHCI), a través de la Universidad Carlos III, de Madrid, España.
- iii) Maestría en Salud Intercultural (MSI), a través de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, en Bilui.
- iv) Derechos Indígenas (DI) y,

- v) Diplomado en Salud Intercultural (DSI), a través de la Universidad de la Frontera en Temuco, Chile.
- vi) Diplomado en Gobernabilidad Derechos Humanos y Democracia (DGDHD), a través de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- vii) Diplomado en Gobernabilidad Derechos Humanos y Ciudadanía (DGDHC), a través de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Los estudiantes atendidos por la UII pertenecen a 62 pueblos indígenas de región. El 51% de los participantes son mujeres y 49% son hombres.

La UII se fortalece

La UII ha registrado notables avances al finalizar la primera fase del proyecto GTZ de Apoyo a la UII⁷⁸, en cuya ejecución ha logrado apoyo de diversas instancias internacionales para el subprograma de becas: Gobiernos de Bélgica y España, Fundación Ford, Pan para el Mundo de Alemania, BID, BM, UNICEF, COSUDE. También se lograron aportes de las universidades asociadas como la Carlos III, de Madrid; Universidad de la Frontera (UFRO), de Chile; y Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba (UMSS).

- i) A la fecha ha puesto en marcha nueve programas de formación a nivel de postgrado, en los cuales el Fondo Indígena ha garantizado un número de 25 becas para cada programa.
- ii) El FI ha logrado dar inicio a la diversificación de financiamiento de los estudios para los alumnos y está por comenzar la ejecución de un proyecto que incluye la puesta en marcha de una estrategia de sostenible. Por ahora, la máxima responsabilidad

78 Los resultados e impactos del proyecto han sido presentados en un taller evaluativo, realizado en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, con la asistencia de 40 representantes de centros académicos asociados, delegados indígenas ante el Fondo, representantes gubernamentales y de la cooperación internacional. Anexo N° 2 Informe Evaluación Medio Término Proyecto GTZ de apoyo a la UII.

por el financiamiento de las becas aún la tiene el FI. De los 233 alumnos/as que ingresaron en la UII:

- *El 70% de los estudiantes recibieron becas gestionadas por el FI.*
 - *El 16% de los estudiantes recibieron becas gestionadas por las universidades con la Fundación Ford, la organización Horizontes 3000 ONG local de Nicaragua y la UNICEF.*
 - *El 9% de las becas fueron financiadas a medias entre los propios alumnos y la UFRO; uno de ellos recibió apoyo de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).*
 - *El 2% fue apoyado por el Ministerio de Salud de Chile.*
 - *El 3% fue autofinanciamiento de los propios alumnos.*
- iii) Se refleja un gran interés generado en los países y en la diversidad de personas participantes en los programas de la UII.
- vi) Para un total de 224 becas otorgadas, hubo más de 1.200 postulaciones.
- v) Los 233 alumnos/as atendidos provienen de 19 países y representan más de 60 pueblos indígenas.
- vi) El 84% de los alumnos/as son indígenas, 16% no indígena.
- vii) Más de 120 organizaciones indígenas regionales, nacionales y locales han otorgado avales a los estudiantes para apoyar su postulación a la UII.
- viii) Entre 2005 y 2008, el número de universidades participantes ha aumentado de 10 a 21.

A partir de los resultados de este taller se diseñó la propuesta de Fase II del proyecto para el período 2009 - 2012⁷⁹.

79 En el taller de referencia fue presentada la cadena de impactos planteada para la primera fase en la oferta del proyecto presentada al BMZ de Alemania, junto con los indicadores que fueron asociados al objetivo de la fase y al objetivo general del proyecto.

En el marco del *desarrollo y fortalecimiento institucional* de la UII, se ha instalado el *Comité de Coordinación Académica* y se ha definido el *Reglamento de Convocatoria Selección de Estudiantes y Becarios para los Programas de Formación de la Universidad Indígena Intercultural*.

Escuela Intercultural de Gobierno y Políticas Públicas (EIGPP)

La EIGPP nace en un contexto donde el ejercicio de autoridad y la gestión de gobierno toma significados y prácticas de interculturalidad. Tras la experiencia exitosa del PFLICAN⁸⁰, los cursos de formación dirigidos fundamentalmente a líderes (hombres y mujeres) se realizan en el marco del Programa de Formación y Capacitación aprovechando los servicios académicos de las Universidades Asociadas a la Universidad Indígena Intercultural y la Cátedra Indígena.

La Escuela Intercultural de Gobierno y Políticas Públicas (EIGPP), ha realizado durante el período la segunda fase de seis cursos sobre *“Gobernabilidad y Gestión Pública”*, con la participación de 221 autoridades, líderes y técnicos, mujeres y hombres indígenas de Centro y Sudamérica⁸¹.

Estos cursos se realizaron con el objeto de ampliar las capacidades de los pueblos indígenas para participar activamente en la gestión pública y del desarrollo indígena, a nivel local, nacional y regional, así como para que se ejerciten en la promoción y defensa de los derechos indígenas e incidan en el fortalecimiento de una democracia intercultural, desde su propia gobernabilidad, cultura y cosmovisión.

En este contexto se desarrolla bajo la modalidad virtual el curso *“Desarrollo con Identidad”*, segunda versión en coordinación con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) de Naciones Unidas con sede en Ginebra, Suiza, al que asisten 142 participantes.

80 PFLICAN es el Programa de Formación de Líderes de la Comunidad Andina.

81 Los cursos en referencia han sido atendidos en coordinación con tres universidades asociadas de la UII: la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), de Bolivia, y la Universidad Carlos III de Madrid, España.

En el ámbito de la EIGPP y el Convenio CICA-Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, se desarrolló el Curso Internacional: Derecho Indígena, Gobernabilidad y Democracia, con los objetivos de: a) Desarrollar las capacidades de los pueblos indígenas para participar activamente en la gestión del desarrollo indígena, a nivel local, nacional y regional; y b) Que los y las participantes se ejerciten en la promoción y defensa de los derechos indígenas para incidir en el fortalecimiento de la democracia, desde su propia gobernabilidad, cultura y cosmovisión.

El curso se constituyó con 4 módulos, con una duración de 12 semanas, iniciando con una semana de clase presencial del 19 al 23 de noviembre de 2007, 10 semanas de aprendizaje en línea –mediante el uso de internet por medio de la plataforma virtual Web CT–, para concluir con una última semana presencial del 25 al 29 de febrero 2008. Las semanas presenciales se llevaron a cabo en las instalaciones de la UNED.

De 16 participantes iniciales, 13 concluyeron con éxito el curso, de ellos un total de 12 dirigentes indígenas (7 mujeres y 5 hombres) y un no indígena (Procurador Adjunto de los Derechos Humanos de El Salvador), lo que representa un rendimiento del 81,25%. El curso contó con el apoyo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, y el financiamiento de la Agencia Española para la Cooperación Internacional.

Otro de los diplomados se realizó en el marco del mejoramiento de las capacidades de gestión y ejecución del proyecto Fortalecimiento de Políticas Públicas Inclusivas e Interculturales. Este proyecto ha realizado la publicación y difusión de seis planes estratégicos de las organizaciones indígenas nacionales articuladas a la Coordinadora Indígena Campesina de Bolivia, COINCABOL.

Estos planes han sido difundidos a nivel nacional, al gabinete de gobierno y a las agencias y organismos de cooperación internacional con la finalidad de articular las capacidades de distintos actores involucrados en la gestión de las políticas públicas nacionales. El proyecto en referencia se ejecuta con el apoyo de la Oficina Técnica de Cooperación (OTC) de la AECID en Bolivia.

Para fortalecer las acciones formativas en estas materias se ha constituido la Subred de Gobernabilidad y Políticas Públicas, con la participación de centros académicos y socios estratégicos, donde participan organizaciones indígenas nacionales y regionales como la COICA y el CICA.

La Subred acompañará la facilitación de la Escuela Andina de Formación de Líderes Indígenas Andinos, que ha dado inicio con el apoyo de la CAN-UE.

En el próximo futuro esta Subred de Gobernabilidad y Políticas Públicas estará abocada entre otras acciones a las siguientes tareas:

- i) *Elaboración de un plan de trabajo, el que deberá ser aprobado por el Comité de Coordinación Académica de la UII y por las autoridades del Fondo Indígena.*
- ii) *Revisión en profundidad de la sistematización de las experiencias de formación en esta materia.*
- ii) *Revisión y ajustes a una propuesta estandarizada de postgrado de formación en Gobernabilidad y Gestión Pública, con tres áreas de especialidad, Pueblos Indígenas, Gobernabilidad y Ciudadanía; Gobernabilidad, Derechos Humanos y Cooperación Internacional y*
- vi) *Gobernabilidad Pueblos Indígenas y Democracia.*