

INTRODUCCIÓN

Por Inge SICHRA

El propósito de esta compilación es contribuir a superar la falacia que significa la reducción de las mujeres a una identidad sustantiva universal, que pierde de vista la construcción simbólica de género. Consideramos necesario avanzar en la comprensión de que “las relaciones de género estarían también signadas por la clase, la etnia, la edad y el contexto social e histórico donde se anidan” (Montecino 1996: 32)¹. En Latinoamérica, el reconocimiento de este complejo fenómeno ha provocado el desarrollo de una conciencia crítica sobre las condiciones marginales de la niña, el niño, la mujer y el hombre indígenas que todavía debe ser difundida y conocida en mayor medida y, sobre todo, más allá de la academia.

Si bien cada autora encara su trabajo a partir de un contexto nacional con referencias regionales y locales específicas —se incluyen artículos sobre México, Colombia, Perú y Bolivia sobre la problemática en pueblos mayas, nahua, mazahua, sikuaní, u'wa, guambiana, nasa, quechua, aimara— la secuencia de presentación de los estudios de caso da cuenta de los objetivos del seminario generador de las ponencias:

- Análisis de las situaciones de exclusión y de retraso educativo de niñas y mujeres indígenas respecto a hombres de sus propias comunidades.
- Reflexiones y propuestas formuladas para tematizar estas relaciones desde el campo feminista y desde la antropología cultural.
- Propuestas de política educativa y de investigación en cuanto al tratamiento de las relaciones de género desde una perspectiva étnica y culturalmente sensible.
- Formulación de estrategias y recomendaciones para abordar las relaciones de género en los sistemas educativos latinoamericanos.

¹ Montecino, S. 1996, “Devenir de una traslación: de la mujer al género o de lo universal a lo particular” en Montecino, Sonia y Loreto Rebolledo *Conceptos de género y desarrollo*. Universidad Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, Serie Apuntes Docentes: 9-35.

El libro empieza con la *Primera parte* titulada **Análisis de las situaciones de exclusión y de retraso**. Dos artículos panorámicos permiten ver con absoluta claridad el complejo entrelazado de género, etnicidad y educación. El lector queda fascinado ante las claras y masivas evidencias de esta cadena que contrastan con la sutil o explícita negociación de la misma por parte de actores de las políticas educativas y sociales.

Paloma Bonfil, mexicana, en el Capítulo Primero: “**Niñas e indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación en México**”, establece cuatro aristas para demarcar su análisis: la educación como derecho ciudadano de poblaciones culturalmente distintivas; la dimensión de la especificidad étnica; la construcción de la identidad de género con su característica de subordinación y la construcción cultural del sujeto niña en entornos culturales distintivos. Después de constatar que la población indígena mexicana tanto rural como urbana concentra los mayores grados de pobreza pese a su diversidad cultural, lingüística, ecológica, etcétera, Bonfil nos confronta con las evidencias de que “las niñas indígenas concentran todas las desventajas de la pobreza: la subordinación generacional, la desigualdad de género y la discriminación étnica”.

En la figura de una espiral de exclusión, la oferta institucional educativa representa el siguiente círculo concéntrico de perpetuación de desventajas, pese a la historia de adecuación de la oferta educativa “a lo largo de 50 años de políticas indigenistas” en México. Bonfil encuentra tres causas para los escasos logros de los programas educativos en la población femenina: el distanciamiento entre los objetivos y la funcionalidad de la enseñanza escolarizada (horizonte público) y la posición de las niñas y mujeres dentro de las comunidades indígenas tradicionales (ámbito doméstico y familiar); el control generacional sobre las niñas indígenas de parte de una “autoridad analfabeta y femenina, reconocida y sancionada por la tradición particular de cada grupo étnico”; y contenidos educativos que no consideran las diferencias de género y sus expresiones y dimensiones culturales específicas y no tienen, por lo tanto, aplicación práctica ni adecuación metodológica, temporal, espacial para este sector de la población.

La pobre respuesta a la “educación institucionalizada y mestiza —que eso es, en última instancia, el sistema de educación bilingüe bicultural para las poblaciones indígenas”— es solamente un reflejo de “los factores endógenos, culturales y de género que construyen la subordinación femenina desde la infancia a través de manifestaciones étnicas particulares”. En este último círculo concéntrico se construye la subordinación de género desde la infancia, empezando por el énfasis en el cumplimiento del papel de la reproducción a través de la transmisión de ciertos valores, de la clara división del trabajo por sexo y edad, de la asignación de los roles y espacios de participación, decisión y representación. Es en este nivel en el que se perfila el mayor desafío de las movilizaciones indígenas en su demanda por los derechos humanos, ciudadanos, culturales y colectivos. El lector llega a percibir que aquí se dibuja el campo de fuerzas y conflictos propio de la interculturalidad, con una dinámica tan fuerte y abarcadora que las políticas de compensación de instituciones de educación no alcanzan a resolver.

En el Capítulo II: “**¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú**”, **Patricia Oliart**, peruana, ofrece un panorama global cuantitativo de la exclusión educativa de niñas y mujeres de

zonas rurales peruanas que luego enriquece con la referencia cualitativa, generada en una investigación en cuatro comunidades andinas.

La autora identifica elementos propios de la oferta educativa —infraestructura, aspectos curriculares y de gestión, calidad y preparación de los docentes— que configuran un hecho por décadas conocido y mantenido: “La educación que se le imparte a la niñez rural reproduce y perpetúa su exclusión social”. La cultura escolar así dibujada es alimentada en sus efectos excluyentes por sus propias especificidades de género, que se traducen en oportunidades y espacios de aprendizaje más amplios y constantes para los hombres en el ámbito educativo formal. Por su parte, esta discriminación hacia las niñas en la escuela se ve fuertemente reforzada por las especificidades de género de la cultura familiar y comunitaria en tanto tareas productivas y reproductivas de niños y niñas desde la más temprana edad.

Mientras Oliart detalla los hallazgos de la investigación, queda al descubierto en qué medida son cuestionables los beneficios concretos de la escuela para las familias campesinas, en especial para las mujeres. En última instancia, y tal como se da en otros contextos culturales como en el de los países árabes, se trata de admitir que “la reproducción de la exclusión de las mujeres rurales de los beneficios de la educación solamente responde al ejercicio de la dominación social contra grupos en los que las mujeres tienen, además, un papel subordinado”. Ya que “las instituciones educativas no son neutrales ni cultural ni ideológicamente y están, además, insertas en los sistemas de poder local”, medidas paliativas en el aula o la escuela no podrán producir cambios. Más al contrario, “es necesario asumir que las particularidades de las relaciones sociales en cada lugar se expresan también en el aula”. Oliart establece como barrera para superar la exclusión de las niñas de los beneficios de la educación en la sierra peruana a “los pequeños poderes con su minucioso control sobre las posibilidades de información, adquisición de conocimientos nuevos y expresión propia de parte de los subordinados”. A partir de esta lectura, la postergación educativa de las niñas de las áreas rurales se torna en un relevante y profundo elemento de perpetuación de opresión social y política.

Saliendo de la esfera escolar aunque no de la educativa, en los tres trabajos de la *Segunda parte* titulada ***Tratamiento de las relaciones de género en pueblos indígenas*** se rescatan miradas desde la perspectiva indígena, tanto de manera narrativa como también de forma crítica. Podemos reconocer dos distintas posiciones en cuanto a la construcción cultural de género alrededor de la tradicional complementariedad de roles y funciones en pueblos indígenas: una de defensa y afirmación y otra de reveladora denuncia.

En el Capítulo III: **Rosalba Jiménez**, sikuani de Colombia, ilustra en “**Lo masculino y lo femenino en las sociedades indígenas, a propósito de políticas de género y educación**” la espiritualidad derivada de la supremacía de la naturaleza sobre el ser humano en las culturas indígenas, base de la construcción de una identidad individual marcada por el pensamiento y sentimiento colectivo, a través de los principios de reciprocidad y complementariedad.

Jiménez distingue dos tipos de sociedades indígenas: las más tradicionales debido a su aislamiento y “dinámica constante de resistencia” que permite la con-

servación de su cultura en lo espiritual, en sus conocimientos, en sus estructuras sociales; y las sociedades indígenas con mayor contacto y consecuente “dinámica intercultural” que provoca la incorporación de estrategias y mecanismos externos para la defensa y protección de sus territorios “sin perder su propia visión frente a las amenazas externas de orden político, económico, cultural y social”.

Lo que en ambos casos persiste es el sentido de pertenencia a un pueblo indígena y el grado de afirmación de la identidad de la persona. Para ello, Jiménez postula la importancia fundamental de la educación propia.

En el primer caso, la educación está referida a su sentido de crianza con una metodología de aprendizaje, transmisión de valores y normas de comportamiento personal y colectivo, división de sexo en el trabajo, multilingüismo, ritos de iniciación en la asunción de roles y funciones. Aquí las políticas de género establecen que el individuo se forma con y para la comunidad, su identidad individual está al servicio de la identidad colectiva y la reproducción cultural, por lo tanto, los roles femenino y masculino están claramente predeterminados. Para no atentar contra la integridad cultural de los pueblos, contra su libertad y contra su derecho a la vida misma, “sólo hace falta conjugar (aquellas políticas de género) con una interculturalidad que se dará de acuerdo a la dinámica de los tiempos y según el ritmo que van dando a los procesos la situación socioeconómica de cada pueblo y cultura”.

En el segundo caso, Jiménez identifica la escuela y la religión como estrategias de asimilación o aculturación desde la perspectiva de la llamada “cultura nacional” y el consiguiente debilitamiento de la identidad indígena. Con el surgimiento de las organizaciones indígenas y a través de dinámicas sociales como la lucha por la tierra, estos pueblos asumen conciencia del desplazamiento, rechazo y sustitución de conocimientos, metodologías y formas de aprendizaje propios para favorecer la alternativa del autodiagnóstico y los planes de vida. De esta manera, se propicia la coherencia entre la socialización primaria en la comunidad y la socialización secundaria en la escuela. La propuesta es “asumir y conjugar dos dimensiones: en lo interno, la educación propia (defensa y protección de la Madre Tierra); y en lo externo, la educación intercultural que debe servir para la defensa y el fortalecimiento cultural”.

Es en este contexto “donde se debe definir el papel de lo masculino y lo femenino para este nuevo reto”. Antes que encontrar discrepancias en distintas posiciones de género de las culturas indígenas y la sociedad envolvente, Jiménez apuesta por las funciones de liderazgo externo de las organizaciones y consejos directivos indígenas. Coherente con el tratamiento intercultural de la problemática de género en los pueblos indígenas, la autora concluye de manera programática que “la mujer líder y dirigente no debe perder la función de ser guardiana y reproductora de su cultura”.

En el Capítulo IV: **Graciela Bolaños**, colombiana, ilustra en “**Niñas y mujeres del Cauca. El proyecto educativo del CRIC**” cómo se lleva a cabo esta tarea de fortalecimiento de la identidad y de participación política desde la organización indígena en Colombia. La dificultad de este proceso, sus contradicciones y las innovaciones necesarias en el plano organizacional impactan al lector, más aún si la autora parte de una constatación que quizás Jiménez no estaría dispuesta a afirmar tan rotundamente: “Aunque se busca combatir toda forma de discriminación que vaya en contra de la libre expresión de las personas, el rol cul-

tural que la mujer cumple dentro de la familia impide su relación efectiva con espacios de participación social, formación académica e intervención política”.

Se presenta entonces el gran desafío de auspiciar con una educación propia, comunal, participativa, la superación de la división de los espacios privados y públicos en tanto rígidos estancos excluyentes. Bolaños da cuenta de las acciones del Consejo Regional Indígena del Cauca en este sentido. El lector encontrará elementos novedosos y tenaces en este proceso, así como muchas preguntas. Por ejemplo, ¿Cómo evita el CRIC que la reasignación de los roles de hombres y mujeres en la organización, que el desarrollo curricular en pos de una legitimación del derecho igualitario de las niñas, que la incorporación de la mujer en la docencia, que la investigación de migración de las niñas a las ciudades generen rupturas con las concepciones de mujer y conocimientos culturales e intereses de los pueblos indígenas implicados?

En el Capítulo V: **María Eugenia Choque Quispe**, aimara de Bolivia, nos confronta con una lectura crítica de su propia sociedad, la aimara, en cuanto a **“Relaciones de género y procesos de aprendizaje de mujeres indígenas en contextos no formales”**. Choque también reclama una mirada intercultural pero con el propósito de desvelar la doble subordinación de la mujer en tanto individuo: por un lado, dominada como producto de la postura colonial de la inferioridad indígena y, a la vez, víctima de la subordinación de género instituida por la sociedad indígena.

La reciprocidad y la redistribución como factores de cohesión interna en la sociedad aimara tienen como un pilar la dualidad y complementación en la relación entre el hombre y la mujer. Para Choque, no se puede encontrar igualdad ni equidad en esta dualidad, sino “una forma muy sutil de subordinación y una difusa diferenciación de estratificación que para los ojos foráneos aparenta uniformidad”. Al desmenuzar el significado de cuatro conceptos referidos a las relaciones de hermandad sanguínea o ficticia en la sociedad aimara, la autora denuncia el encubrimiento de “la desigualdad social fundada en relaciones de explotación en una sociedad donde todos son hermanos”.

Todo esto se da en el contexto de un país como Bolivia, que ha otorgado reconocimiento legal a la existencia de los pueblos indígenas en la Constitución Política del Estado, a la interculturalidad y el bilingüismo en la Ley de Reforma Educativa y a la protección de la participación de la mujer indígena en diversas otras leyes como la de Participación Popular y leyes internacionales.

Pero es en la respuesta a las necesidades del desarrollo económico, social y político de los pueblos indígenas y en la capacidad de generar cambios, donde la educación adquiere sentido, así como el saber leer y escribir, de acuerdo con la autora. De allí que las propuestas educativas que presenta Choque apuntan a superar el doble colonialismo que afecta a la mujer indígena, sea propiciando los liderazgos femeninos y la participación de las mujeres indígenas en las organizaciones sindicales campesinas, por ejemplo; o reafirmando la identidad cultural y elevando la autoestima de las mujeres indígenas con programas de formación y capacitación productiva; o utilizando la investigación histórica sobre la vanguardia femenina en movimientos políticos de resistencia para reconstituir “desde adentro” el rol de la mujer en comunidades tradicionales y en los distintos niveles organizativos indígenas.

La *Tercera parte* agrupa las ***Reflexiones y propuestas sobre las relaciones de género y etnicidad desde el campo feminista y desde la antropología cultural.***

Consta de dos incisivos y críticos análisis del tratamiento académico y político que intelectuales y agentes sociales brindan a la problemática de género, ya sea con la estrechez que la propia posición o identidad de la estudiosa o del estudioso del tema impone (feminismo; indigenismo) o a través del establecimiento de políticas públicas y de organismos no gubernamentales con enfoques contradictorios de género (desarrollismo; tradicionalismo).

En el Capítulo VI: **“Mujeres andinas, movimientos feministas y proyectos de desarrollo”** Maruja Barrig, peruana, presenta dos ejes de reflexión para el contexto peruano: el análisis de las omisiones del discurso feminista o, como ella lo formula, el “no-discurso” de las feministas y, en una segunda instancia, el análisis del discurso de los agentes de programas de desarrollo en la sierra peruana.

A partir de la relación patrona-empleada doméstica, Barrig demuestra inconsistencias ideológicas del feminismo universal cuando intelectuales peruanas de clase media e ilustrada establecen relaciones de diferenciación y uso arbitrario y asimétrico del poder con mujeres andinas, sin tematizar en investigaciones relativas a su área de estudio la dependencia y discriminación que propician. Además de la incomodidad que la cercanía cotidiana (costumbre) y hogareña (afecto) de la “otra” mujer provoca en las feministas, la autora aduce una razón adicional para esta inconsistencia: la ideología izquierdista que forjó la trayectoria de estas “patronas” y que subsume lo étnico cultural a las categorías de clase y al rol productivo de la mujer campesina que dejó en un segundo plano la lucha de las mujeres para concentrarse en la lucha de liberación de la opresión de clase.

En cuanto al indigenismo de las agencias de desarrollo, también hay una omisión de la problemática de género cuando se invisibiliza la situación de opresión de la mujer aduciendo complementariedad y relaciones igualitarias de la pareja andina como fundamento de la familia y de la comunidad andina. La asimetría y discriminación social de la mujer en el interior de los pueblos indígenas es perpetuada al establecerse una racionalidad cultural de valor histórico y patrimonial que no debe ser cuestionada ni modificada por Occidente.

El análisis desarrollado por Barrig refuerza el aspecto central de la diferencia y su atención a ella en tanto connotaciones de jerarquía y poder. Estableciendo que hay una categoría diferenciada, “mujeres”, unas son más oprimidas que otras, incluso por las propias mujeres. Y reconociendo que hay “indígenas”, unas (mujeres) son más oprimidas que otros (hombres), incluso por los propios indígenas (hombres). La disyuntiva que se le presenta al lector es, desde una posición propia del posmodernismo, la tematización de la diferencia (particularizando la identidad individual o cultural para preservar una así llamada diversidad cultural) o, desde una posición política, la focalización de la desigualdad (que se concentra en aspectos sociales y estructurales de la sociedad para transformarla y superar la injusticia). Esta disyuntiva es reconocida por algunos estudiosos como falacia, sin que se haya desarrollado, sin embargo, una teoría abarcante y emancipadora que sustente y explicito lo cultural en la política económica y lo económico y político en la cultura pertinente al contexto latinoamericano de procesos de desarrollo y dominación.

En el Capítulo VII, **Pamela Calla Ortega**, boliviana, en su “**Género y etnicidad como transversales en la educación boliviana**” se centra en la primera vertiente particularizadora para indagar, a la luz del caso boliviano, las políticas públicas en cuanto a lo que la autora llama “acercamientos” a las identidades y sus dimensiones de género, etnia y de clase.

A partir de la constatación de que agencias gubernamentales y no gubernamentales “insisten en dirigir sus esfuerzos hacia ‘mujeres’ e ‘indígenas’ como grupos homogéneos, marginados y víctimas del proceso de desarrollo” antes que enfocar estos temas como sistemas culturales entrelazados, Calla analiza los puntos de vista antagónicos en la acción de dos instancias de gobierno encargadas de las políticas de género y de asuntos étnicos y su escasa interacción. En el ámbito educativo se manifiesta la disputa conceptual entre el análisis clásico de género, con su posición etnocentrista, modernizante, y la exploración de lo andino, con su posición androcéntrica, localista, ambas al margen del análisis de clase. La acción contradictoria de la Reforma Educativa boliviana en torno al eje de interculturalidad y la transversal equidad de género es minuciosamente registrada por la autora en materiales didácticos y en aspectos curriculares y de gestión de los institutos de formación docente.

En la última parte de su ponencia, Calla presenta algunas experiencias educativas en las cuales se enfrenta esta desatención a la compleja relación (por ella llamada “intersección”) entre género, etnicidad y clase. Para rescatar el potencial crítico de esta conjunción, propone la generación de procesos de investigación y diagnóstico, la “construcción *in situ* de ideas apropiadas a cada contexto” con un lenguaje concreto capaz de expresar lo complejo, antes que apostar por programas que simplifican lo abstracto con propuestas técnicas.

En la *Cuarta parte* se formulan **Propuestas de política educativa y de investigación para el tratamiento de las relaciones de género desde una perspectiva étnica y culturalmente sensible**. Aquí se reúnen reflexiones sobre acciones del ámbito educativo formal que abordan, con una postura conciliadora y de manera reflexiva, la equidad de género desde lo cultural, educativo y político. Sea desde la práctica pedagógica y curricular o desde políticas educativas del Estado, las acciones se insertan en la perspectiva (compensatoria, hay que decirlo) de propiciar igualdad de oportunidades atendiendo la diversidad cultural. Se analiza en esta Parte la educación intercultural bilingüe en tanto condición para la permanencia, acceso y logro de la educación para mujeres y hombres.

En el Capítulo VIII: “**La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género**”, **Elba Gigante**, argentina radicada en México, presenta una experiencia de investigación participativa a partir de la cual se busca contribuir a la formación y actualización del profesorado que atiende a niños y niñas de México. A partir del ejemplo del Proyecto de enseñanza de las ciencias naturales en la escuela, Gigante recupera la formulación de estrategias metodológicas para la reflexión y discusión sobre la validez de las concepciones y explicaciones populares, tradicionales, étnicas o etnocientíficas, preconcepciones o preconceptos como repertorio de conocimiento que se va ampliando sobre articulaciones significativas para cada grupo social.

Sobre la práctica pedagógica sensible a la interculturalidad y la equidad de género, Gigante resalta en su análisis las dimensiones institucional y didáctica, partiendo de la premisa de que la interculturalidad y las relaciones de género son dimensiones constitutivas de la cotidianidad de la escuela y de su contexto social que deben ser atendidas tanto en los contenidos como en las formas que intervienen en el proceso educativo.

En el Capítulo IX: “**La mujer maya de Guatemala: El futuro de la memoria**”, de **Ruth Moya Torres**, ecuatoriana, y **Otilia Lux de Cotí**, maya de Guatemala, analizan, *en una primera parte*, los antecedentes y proyecciones del movimiento maya y, dentro de éste, la cuestión de la mujer maya a la luz del contexto político de la reconciliación interna tras la firma de los Acuerdos de Paz en 1996.

En la segunda parte, las autoras presentan cifras, datos e información sobre la marginalidad educativa de la población maya de Guatemala, en general. La marginalidad de las niñas y mujeres mayas, en especial, sus causas, las estrategias de solución y los logros son ilustrados a partir de investigaciones y acciones de agencias de cooperación como USAID y UNICEF en El Quiché.

La última parte del trabajo se puede entender como una simbiosis de los subcapítulos precedentes: se presenta una propuesta para construir una democracia intercultural con equidad y complementariedad de género con el compromiso de las distintas instancias de la sociedad y del movimiento maya. “De ahí que el interés por profundizar la reflexión acerca de la cuestión de género deba permear los planes y programas de desarrollo local y nacional, recogiendo los saberes, las expectativas y lo que podríamos llamar el instrumental endógeno de las propias culturas para encontrar salidas congruentes que sobrevivan a los ritmos y plazos de los proyectos”. Es interesante ver cómo, en su exposición, las autoras transitan en un movimiento pendular, desde el análisis de la mujer maya en la sociedad guatemalteca posterior a la pacificación interna, a la revisión de la situación educativa pública para volver al ámbito societal, esta vez el del movimiento maya, con una reflexión sobre las nociones de complementariedad y equilibrio entre mujer y hombre maya. Recurriendo a la cultura y espiritualidad maya ancestral se podría contribuir a rescatar el papel real y simbólico de la mujer maya, y así superar la condición de subordinación, despojo y silenciamiento a la que es sometida en el actual proceso de constante aculturación.

Concluye el libro con una *Quinta parte* dedicada a la **Formulación de estrategias y recomendaciones para el tratamiento de las relaciones de género en los sistemas educativos latinoamericanos**. Se trata de una propuesta desde la cooperación internacional, en la cual se sugieren acciones y relatan experiencias que apuntan a establecer maneras “propias” de encarar la problemática de género en contextos indígenas latinoamericanos.

En el Capítulo X, **Mahia Maurial**, peruana, formula en “**Equidad, diversidad y modelos propios: Ligando género, etnicidad y educación en Bolivia**” un marco de investigación y acción alrededor de los conceptos de ciudadanía, equidad y diversidad como derechos culturales colectivos. Maurial sostiene que son los modelos propios de educación los que pueden generar la equidad en la diversidad. Esto daría pie a desarrollar una noción amplia de educación que entrelace

la educación escolarizada, la educación alternativa y la educación indígena, llegándose a integrar de este modo el aula, el local comunal y la chacra. “El espacio local podría convertirse en el espacio privilegiado para el desarrollo de la política educativa indígena”. Un instrumento integrador por excelencia sería la investigación, que serviría para “favorecer la apropiación por parte de los pueblos indígenas, hombres y mujeres líderes, intelectuales y movimientos de base, de las herramientas de la investigación-acción, que podrían ser diseñadas por los propios pueblos indígenas a iniciativa de y en respuesta a los proyectos educativos indígenas”.

Maurial es coherente en reclamar el reemplazo de la figura de la experta o el experto en género que *promociona* o “mueve algo en una dirección determinada” por alguien que *co-mociona*, es decir, se mueve *con* la gente y no *a* la gente (Esteva 1987:149)². “El reto entonces, por parte de los académicos, es acompañar procesos de formación de cuadros entre las mujeres, que sean ejercidos desde y por la propia organización indígena”.

Haber reunido en esta obra diez contribuciones sobre género, etnicidad y educación en el orden aquí propuesto me ha permitido, como compiladora, esbozar un panorama sobre algunas opiniones, conocimientos, abstracciones y propuestas que se tienen en Latinoamérica de esta compleja problemática. Género y etnicidad son solamente construcciones sociales, por lo tanto, son nociones sujetas a diversas interpretaciones de índole cultural y político de parte de las estudiosas. Así de diversas son —ya lo estamos empezando a entender—, las comprensiones de género y etnicidad por parte de los sujetos inmersos en estas construcciones sociales, culturales, históricas.

La tercera noción de la tríada, educación, se refiere igualmente a un producto social, una construcción ideológica avalada e impuesta por las sociedades o partes de ellas, cuya acción es profundamente *intrusiva*, ya sea de transformación como también de deformación. La atención de los sistemas educativos a los individuos y pueblos amerindios ha estado centrada en programas compensatorios y remediales siguiendo la política de cambiar la dramática realidad de exclusión social, modificando, no la educación, sino a los indígenas, en franco desconocimiento de la amplia legislación e instrumentos normativos que instituyen los derechos indígenas como facultades intrínsecas de los derechos humanos³.

Es hora de trascender las políticas asimilacionistas, pero también aquellas simplistas de asignación de cupos que han primado en la toma de decisiones sobre la cuestión de género, para analizar con mayor profundidad las diferentes variables, sociales, culturales, étnicas y políticas que intervienen en ellas, y tomar entonces decisiones respecto a intervenciones y acciones educativas.

En esta compilación se cuestiona y relativiza también el poder de los Estados de establecer sus principios y fines totalizadores de educación y las formas, instrumentos e instituciones apropiados para su reproducción con el fin de dar paso a nuevas y singulares visiones educativas en las cuales se rescatan postulados

² Esteva, G. 1987, “Regenerating People’s Space”. *Alternatives: Social Transformation and Human Governance XII*, 1, 125-152.

³ Cf. Stamatopoulo, E. 1994, “Indigenous Peoples and the United Nations: Human Rights as a Developing Dynamic”. *Human Rights Quarterly* 16 (1994) 58-81.

emancipadores. Generar el pensamiento diferente, rechazar lo establecido y propiciar la participación activa para cambiar el marco completo en el cual se sustentan las reglas básicas y las premisas de dominación son algunos aspectos de esta creativa posición de *resistencia* (Giroux, 1992)⁴.

En relación a esta discusión teórica y como parte del reconocimiento de la no-neutralidad de la educación (Freire, 1973)⁵, otra complejidad que espero trascienda hacia el lector es la construcción de una teoría de género pertinente a la conflictiva realidad multicultural y multiétnica, latinoamericana. Las contribuciones compiladas en este libro denuncian a gritos, o con su silencio, la falta de una elaboración teórica integral propia que dé cuenta del entramado género-etnicidad-clase a partir de su evidencia más rotunda, y que no puede ser más invisibilizada: niña indígena pobre.

Con el desarrollo de la teoría crítica⁶, hay un decisivo avance en cuanto a entender los efectos de la educación sustentada en teorías científicas que “se proponen manipular con éxito el mundo exterior: tienen un ‘uso instrumental’. Las teorías críticas se proponen lograr que los ‘agentes’ tomen conciencia de la coerción oculta, y por ello, tratan de liberarles de dicha coerción y colocarles en una situación que les permita determinar en dónde residen sus verdaderos intereses” (Wodak 2003:34)⁷. Para romper el ciclo de reproducción de la dominación, la teoría crítica busca desmitificar las posiciones hegemónicas transmitidas como ideología generando un discurso emancipatorio (Fairclough, 1995)⁸. Considero que varias autoras dan cuenta de la pertinencia de esta perspectiva crítica y autocrítica de investigación, análisis y aplicación en Latinoamérica.

Un punto en la agenda de debate generado durante la compilación es la aún tenue fortaleza del concepto “género” por oposición al concepto “mujer”. Quizás por el hecho de contar en esta obra con autoras mujeres, encuentro la tendencia a anunciar “género” en el título para encontrar luego la constante referencia a “mujer” en el contenido. Sin duda, una explicación más acertada nos lleve a pensar en la dificultad de manejar nociones relacionales como lo es género. Como interesada en la comprensión y estudio de otro término relacional, interculturalidad, puedo dar fe de ello.

Pero la más grande complejidad se abre con el reconocimiento de la persistente diversidad cultural y étnica en Latinoamérica. Me aventuro a apostar también por el magnífico potencial de respuestas que los pueblos indígenas pueden dar en estos tiempos.

⁴ Giroux, H. 1992, *Teoría y resistencia en educación*. México D.F: Siglo XXI.

⁵ Freire, P. 1973, *Política y educación*. México D.F: Siglo XXI.

⁶ Desarrollada desde Horkheimer y la Escuela de Frankfurt en los años 30 y profundizada en varias disciplinas como la lingüística, pedagogía, sociología, psicología. Cf. Thompson, J.B. 1990, *Ideology and Modern Culture*. Cambridge: Polity Press.

⁷ Wodak, R. 2003, “De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos” en Wodak, R. y M. Meyer *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. 17-34.

⁸ Fairclough, N. 1995, *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. Londres: Longman Publishing.