



reseñas educativas
una revista de reseñas de libros

Sichra, Inge (Comp.) (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid, España: Ediciones Morata.

ISBN: 84-7112-493-9
207 páginas

Reseñado por Loida M. Martínez Ramos, Ed.D.
Catedrática Asociada
Departamento de Estudios Graduados
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Abril 6, 2005

Género, etnicidad y educación en América Latina

Abordar los temas de género, etnicidad y educación desde una perspectiva teórica no resulta tarea fácil ya que cada uno supone debates y posicionamientos diversos y, a veces, contradictorios. Más difícil es la tarea cuando la intención es mirar los cruces de estos temas en la realidad concreta de América Latina, espacio geográfico de gran hibridez que supone, también, debates en cuanto a su definición. Esta es la tarea que emprenden varias mujeres del continente suramericano (que no agota toda Latinoamérica), de México y Guatemala al reunirse en un seminario sobre género, etnicidad y educación celebrado en Cochabamba, Bolivia, en 1999, bajo los auspicios del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB), de InWEnt (por sus siglas en alemán) y de la UNESCO.

Las ponencias presentadas en el seminario las compiló Inge Sichra, socio lingüista austriaca y estudiosa de los procesos educativos en América del Sur. Vale apuntar que el seminario se llevó a cabo en un contexto temporal en el que, en el nivel internacional, se han ido configurando discursos y prácticas de política educativa que propenden a cambios sustanciales en los sistemas educativos de diferentes países. Estos discursos se manifiestan en eventos tales como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien en 1990, el Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar en 2000, y en los procesos contradictorios de reformas educativas que han arrojado el planeta. En cuanto a los primeros dos, el objetivo trazado es alcanzar un nivel de educación básica para todos los ciudadanos del mundo (UNESCO, 2004). Por su parte, las reformas educativas se mueven en discursos contradictorios en el que caben la democracia y la pluralidad, así como tendencias neoliberales y neoconservadoras que propulsan la privatización, el monolingüismo y la hegemonía cultural y que se han concretado, por ejemplo, en la aprobación de la Ley *No Child Left Behind* en 2002 por parte del Congreso de Estados Unidos.

El propósito de este ensayo es reseñar críticamente el texto que nos ocupa, **Género, etnicidad y educación en América Latina**. Antes, sin embargo, debo aclarar algunos puntos de

partida desde donde se produce mi mirada del texto. En primer lugar, a pesar de que el concepto género es materia de debate e involucra varios posicionamientos identitarios en cuanto a la sexualidad (mujer, hombre, homosexual, lesbiana, bisexual, transexual, transgénero y sus posibles cruces), es necesario reconocer que el mismo fue acuñado por las luchas feministas que gravitan alrededor de las mujeres y que tienen como objetivo eliminar las múltiples formas de desigualdad que subordinan a las mujeres y a las niñas. Por otro lado, no existe un solo feminismo, sino que el movimiento feminista atraviesa una amplia gama de posicionamientos en los cuales la categoría género, como categoría de análisis de las relaciones intersubjetivas, abre paso a una infinidad de construcciones subjetivas, fragmentadas y movedizas que tienen como eje el asunto de la diferencia (Weedon, 1999), diferencia que ha sido jerarquizada y atravesada por relaciones de poder en la que el otro/los otros constituyen “excedentes necesarios”. Advierto que mi mirada considera principalmente los aspectos de género y educación ya que mi experiencia está más relacionada con estos temas y con el de raza que con el de etnicidad. Esto supone una mirada caribeña que se asume latinoamericana pero que, al igual que otros países del continente suramericano y de Centroamérica, (especialmente aquellas regiones que se bañan con las aguas caribeñas) está atravesada por asuntos de negritud/raza. Finalmente, debo señalar que no recojo una voz identitaria homogénea, sino particular, por la que me responsabilizo.

La compilación de Sichra se divide en cinco partes en las que se organizan los diez capítulos que forman parte de la colección. Con un prefacio escrito por Luis Enrique López e Ingrid Jung de PROEIB Andes e InWEnt respectivamente, la compiladora presenta una introducción a las contribuciones de las autoras en la que contextualiza el seminario que sirve de marco a la publicación, señala sus objetivos, traza pinceladas con respecto a los tres temas ejes del libro, nos da un recorrido a través de los ensayos y presenta preocupaciones y posiciones. Por medio de esta introducción nos percatamos de que el texto va en dos direcciones principales: establecer un diagnóstico y proyectar acciones. Asimismo, nos damos cuenta de que el texto va a capturar el carácter contradictorio de cada uno de los tres temas que se abordan, así como posicionamientos encontrados entre diversas autoras. Resulta interesante que, a pesar de que los ensayos describen las situaciones de solo cinco países, la cantidad de pueblos indígenas que abarca es mucho mayor. Esto nos remite directamente al carácter arbitrario del colonaje y al carácter antidemocrático de la formación de estados nacionales en América Latina. También resulta interesante la pauta que demarcará las discusiones del libro al citar a Montecino cuando dice “las relaciones de género estarían también signadas por la clase, la etnia, la edad y el contexto social e histórico donde se anidan” (p. 19).

El texto se divide en cinco partes en las que se organizan los diez capítulos del libro. La primera parte titulada **Análisis de las situaciones de exclusión y de retraso** consta de dos ensayos o capítulos. En el primer capítulo, *Niñas e indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación de México*, Bonfil aborda la situación de desventaja de las niñas indígenas en México. Su acercamiento toma como punto de partida cuatro “vertientes”: “1) la educación como derecho; 2) la dimensión de la especificidad étnica, 3) la construcción de la identidad y la subordinación de género y 4) las dimensiones particulares de la infancia”. (p. 32). Presenta evidencia para sustentar el planteamiento de que la pobreza en México tiene caras indígenas, especialmente de la niñez indígena. El impacto de la pobreza sobre la educación de la infancia indígena también es evidenciado por la autora. Al examinar la experiencia de escolarización de los indígenas puntualiza en la falta de pertinencia de la educación institucionalizada. Esta falta de pertinencia se refleja tanto en los contenidos como en la organización de la experiencia escolar. Igualmente, presenta algunos factores que se tejen en el interior de las comunidades indígenas que también obstaculizan la participación escolar. Llama la

atención el contexto multicultural y multilingüe en el que se gesta la acción educativa dirigida a los pueblos indígenas. En esta realidad, la respuesta privilegiada es el acercamiento de las comunidades indígenas a la cultura hegemónica. No se contempla una educación multilingüe y multicultural en la que los integrantes de la cultura hegemónica se nutran de la diversidad, incluyendo la diversidad lingüística que representan los pueblos indígenas. El modelo es el blanco castizo, los otros tienen un déficit que es necesario compensar.

El segundo ensayo de esta primera parte, *¿Para qué estudiar? La problemática educativa de las mujeres y las niñas de áreas rurales del Perú*, escrito por Patricia Oliart, aborda la situación educativa de las mujeres y las niñas de áreas rurales del Perú, área con una mayor concentración indígena. La autora presenta cifras para evidenciar la situación de desventaja de estos grupos, especialmente el abismo que existe entre la población urbana y la rural, la baja participación indígena en los procesos escolares y la participación escolar tardía (extraedad) de las niñas en áreas rurales. Oliart también describe un estudio que se llevó a cabo en cuatro comunidades rurales con el propósito de determinar cómo se produce la brecha educativa en las niñas de la Sierra peruana. En el estudio participan estudiantes, maestros(as) y miembros de la comunidad. A través de este estudio se devela cómo se “reproduce y perpetúa la exclusión social” (p. 53), la escasa participación de maestros y maestras, las bajas expectativas de aprovechamiento de los(as) estudiantes y las formas de discriminación hacia las niñas que se manifiestan tanto en la escuela como en la sociedad. También se evidencia que, ante el apremio de satisfacer las necesidades de sobrevivencia en la familia, la escuela no es una prioridad, especialmente para las niñas. El control de la sexualidad de las jóvenes constituye otro factor que impide su participación escolar. Señala que las escuelas que poseen más recursos docentes son más exitosas en la retención de estudiantes. Finalmente, en una sección sobre temas para discusión, la autora presenta estrategias para promover la participación de las niñas en los procesos de escolarización. La autora pone énfasis en la necesidad de contextualizar las estrategias a partir de las particularidades históricas y culturales en las que se articula la gestión educativa.

La segunda parte del libro, *Tratamiento de las relaciones de género en los pueblos indígenas*, está integrada por tres ensayos que relatan la experiencia con respecto a género, etnicidad y educación de Colombia y Bolivia desde la perspectiva de las autoras. La contribución de Rosalba Jiménez, *Lo femenino y lo masculino en las sociedades indígenas, a propósito de políticas de género y educación* pone énfasis en la población indígena de Colombia compuesta por 82 grupos étnicos. Desde su experiencia como indígena, Jiménez examina lo femenino y lo masculino en sociedades indígenas tradicionales y en sociedades indígenas que han estado más expuestas a la cultura occidental. En cuanto a las primeras, destaca el carácter espiritual de las comunidades, su identificación con la naturaleza-madre, las prácticas de educación propia que emanan de esta cosmovisión, así como la división sexual del trabajo (justificada con el concepto de complementariedad) y la educación segregada por género. La autora hace un llamado para que las políticas educativas respeten este contexto social y cultural y no impongan modelos que no respondan a las necesidades de los pueblos indígenas. Desde un trasfondo similar en cuanto a la espiritualidad y la identificación con la naturaleza, hay pueblos indígenas que se encuentran en diversos niveles de contacto con la cultura occidental. A pesar de ello, destaca la autora que han desarrollado formas de resistencia con el propósito de “permanecer culturalmente cumpliendo con la función milenaria de sus antepasados” (p. 69). Ante estos procesos de socialización primaria representados por la familia y la comunidad indígena, la autora propone que la experiencia escolar o socialización secundaria sea coherente con la primera de manera que niños y niñas indígenas desarrollen una identidad que les permita afirmarse en su cultura. Habría que señalar que, desde varias teorizaciones relacionadas con educación y género, se levantarían las siguientes interrogantes:

¿es que la etnia constituye una identidad esencial y fija? ¿Cuáles son las prácticas de opresión de género que se tejen en el interior de las comunidades marginadas? ¿Cuál es la función de la educación con respecto al cambio?

El ensayo de Graciela Bolaños, *Niñas y mujeres del Cauca. El proyecto educativo del CRIC*, se presenta como la segunda contribución a esta parte del libro. Su escrito, también desarrollado desde la experiencia en Colombia, describe el trabajo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), región en donde se concentra la mayor población indígena del país cuyos objetivos, según esbozados por la autora, son: recuperar, ampliar y defender las tierras de los resguardos como base de pervivencia física y consolidación cultural; revitalizar la cultura y fortalecer la identidad de los pueblos indígenas; fortalecer las autoridades tradicionales y construir la autonomía y conformar una propuesta educativa propia (pp. 73-74). Además de resaltar algunos logros del CRIC, Bolaños centra su atención en las intersecciones entre mujer, género y educación desde las culturas indígenas y en el contexto del trabajo en el área de educación del CRIC. Destaca el rol protagónico y de liderazgo de la mujer en el desarrollo comunitario. Los desplazamientos semánticos de los signos mujer, madre, tierra, naturaleza y vida son abordados por la autora en una línea similar a la de Jiménez. A estos se añaden sus tradicionales opuestos, educación y cultura, para cerrar un círculo de significación alrededor de la mujer indígena. Bolaños también reconoce los problemas de marginación y opresión de las mujeres indígenas en el contexto comunitario-familiar (violencia doméstica, roles tradicionales), en sus experiencias migratorias a la ciudad y en su retorno a las comunidades de origen para las cuales se convierten en “el otro” aunque ellas tengan algún sentido de pertenencia. Concluye la autora señalando que las propuestas educativas que pretendan responder a la intersección género y etnicidad deben debatir y considerar la necesidad de insertarse en las comunidades, las diversas visiones y prácticas sobre las relaciones de género (hombre-mujer) y la complejidad y necesidad de investigación de estas relaciones. Sin embargo, en qué medida se hace más complejo el análisis al considerar otras dimensiones del concepto género, no es parte de la óptica de la autora. Nos preguntamos si podría ser parte de la experiencia vivida por algunas de las comunidades. De la misma manera, la autora culmina con una serie de interrogantes que apuntan hacia miradas al interior de los pueblos indígenas, así como a la interrelación escuela-sociedad.

El último ensayo de esta segunda parte del libro es una contribución desde la experiencia boliviana de María Eugenia Choque Quispe: *Relaciones de género y proceso de aprendizaje de mujeres indígenas en contextos no formales*. En una breve mirada a los antecedentes de los temas que examina, la autora nos pone en el contexto de un país eminentemente indígena, con amplias poblaciones desplazadas, con un alto nivel de intolerancia y prejuicio étnico-racial y donde impera la ideología de lo indígena como inferior. Señala que la Constitución Política del Estado y las leyes de Reforma Educativa, de Participación Popular y de Reforma Agraria significan avances democráticos que reconocen los derechos de los pueblos indígenas, la equidad de género, la interculturalidad y la diversidad lingüística. Sin embargo, apunta a las condiciones de desventaja social, económica y escolar de los pueblos indígenas, en especial de las mujeres indígenas, como producto del bagaje de colonialismo y de subordinación de las mujeres. En el entretrejo de conceptos indígenas que van significando la experiencia cultural, la autora explica y denuncia la subordinación de la mujer indígena, subordinación ignorada y atrapada bajo el manto de “el romanticismo nacionalista” y bajo el “discurso de homogeneidad social y económica” (p. 89). A estas alturas de su texto, me resuenan las palabras de una socióloga puertorriqueña al denunciar “lo nacional” como “asesino de otredades”, asunto que ha estado muy presente en la experiencia de las mujeres en Puerto Rico. Choque Quispe aborda las relaciones de género en proyectos educativos no formales y la experiencia específica de educación formal con mujeres Aymaras en las que se trabaja con la prevención de la violencia

doméstica, la autoestima de las indígenas y la participación comunitaria de las mujeres. Asimismo, destaca el trasfondo histórico de resistencia, de pensamiento propio y de liderazgo de las mujeres indígenas, según se desprende de la investigación histórica llevada a cabo por el Taller de Historia Oral Andina. Finalmente, destaca la necesidad de realizar cambios en el interior de los pueblos indígenas, cambios que se propician mediante la discusión de sus derechos como pueblo con cultura, lengua y desarrollo propio, cambios que no suponen una dicotomía entre lo indígena y lo moderno como tampoco suponen una visión de lo indígena como déficit.

La tercera parte del libro, ***Reflexiones y propuestas sobre las relaciones de género y etnicidad desde el campo feminista y desde la antropología cultural*** se inicia con la contribución de la peruana Maruja Barrig *Mujeres andinas, movimientos feministas y proyectos de desarrollo*. En lo que constituye uno de los ensayos más desafiantes y a la vez interesantes de esta colección, la autora se propone como agenda analizar críticamente los discursos feministas y los discursos de programas de desarrollo. Según Barrig, en ambos discursos hay tendencias homogenizantes, en el feminismo por entenderse como único y en los programas de desarrollo por no considerar las concreciones histórico-sociales que apuntan hacia la diferencia. Curiosamente, y valiéndose de las herramientas del análisis de discurso, la autora examina el discurso feminista desde el “no discurso”, esto es, sus ausencias, omisiones o espacios prohibidos, específicamente el servicio doméstico que supone una relación de desigualdad con otras mujeres, la otra indígena. La autora señala que el discurso de igualdad de las feministas en el espacio público se resignifica en el espacio doméstico. En ese otro espacio las relaciones son de desigualdad y de opresión a ese margen migratorio que busca opciones de vida en el contexto urbano de Lima: las mujeres indígenas. Las razones que hipotetiza la autora para esta situación son: 1) la dificultad ideológica que representa el haberse acercado a las indígenas como una abstracción ante la realidad de acercarse a ellas desde lo cotidiano y en una relación laboral y 2) el trasfondo de la izquierda de los años 70 de las feministas que, a pesar de haber enfocado en otro sujeto social, mantienen la lógica universalista del discurso de izquierda. En cuanto a los programas de desarrollo advierte que éstos se fundamentan en una visión unitaria del oprimido ligado a las formas de producción imperantes, el campesino y la tierra. A esto se suma una suerte de romantización de lo indígena mirado como igualitario y autóctono y a la pareja indígena bajo el concepto de complementariedad sin dar cuenta de las “claves culturales” subyacentes que representan prácticas y discursos de opresión en los que participan otros sujetos sociales. A pesar del énfasis de la autora en el asunto de la diferencia y de aludir a reconocidas teóricas norteamericanas que abordan este asunto (Nancy Fraser y Joan Scott), la autora no puntualiza en los posibles significados homofóbicos que subyacen en el concepto romántico de complementariedad. Sin embargo, sí resalta el racismo como tema oculto, pero subyacente tanto en la cultura hegemónica como en el interior y entre los pueblos indígenas. El ensayo de Barrig sirve para profundizar problemas abordados por otras autoras, a la vez que puntualiza en la complejidad de los cruces entre género, etnia y educación. Igualmente, sirve de cuestionamiento a las posturas de algunas autoras de esta colección. Imaginamos que, como ponencias en un seminario, el debate y la discusión deben haberse movido en la dialéctica placer-dolor que muchas veces es parte de estos encuentros.

El último artículo de esta tercera parte, *Género y etnicidad como transversales en la educación boliviana*, escrito por Pamela Calla Ortega, me confrontó con uno de los conceptos que se atravesaron en mi camino en ocasión de la Reunión Latinoamericana de Feminismo y Educación Formal¹: lo transversal. También me confrontó con experiencias en proyectos concretos

¹Reunión celebrada en octubre de 2001 en la Universidad Nacional Autónoma de México (DF) bajo el auspicio del Programa Universitario de Estudios de Género en la que participaron investigadoras, docentes y activistas latinoamericanas.

relacionadas con género y educación, especialmente en cuanto a la crítica principal de la autora sobre la fragmentación, separación y antagonismo de las políticas educativas relacionadas con género y etnicidad. La autora aboga porque éstos se trabajen como “sistemas culturales entrelazados” (p. 114). Las razones para el antagonismo las examina Calla Ortega a partir de: 1) el distanciamiento y antagonismo entre quienes trabajan género y quienes trabajan etnicidad; 2) la existencia de relaciones en una sola vía de sujeto-objeto implícitas en las políticas y programas correspondientes; 3) el trasfondo paternalista de los partidos políticos; 4) la cultura del vanguardismo y 5) los cambios neoliberales en el estado. El análisis de la autora hace resonar las críticas presentadas en la colección de ensayos editada por Luke y Gore (1992) con el título *Feminisms and critical pedagogy* especialmente el ensayo de Gore (1992) *What we can do for you! What can “we” do for “you”?: Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy* en el que Gore elabora una crítica a la vertiente estadounidense de la pedagogía crítica. Calla Ortega contextualiza estos procesos en el marco de la globalización que ha supuesto cambios en las políticas económicas, educativas y sociales. En su análisis aborda el antagonismo entre quienes trabajan género y quienes trabajan etnicidad, así como las formas de erosionar ese antagonismo con el propósito de “dar paso a la articulación conceptual, política y técnica de género y etnicidad” (p. 114). Para ello hace una excavación de discursos, prácticas, eventos y actores de las políticas de género y de las de etnicidad. Su análisis la lleva a explorar temas y problematizar asuntos relacionados con la estandarización de la educación, el argumento ético para posicionarse en el antagonismo modernidad/tradición, la polarización o dicotomismo entre género y etnicidad / modernidad y tradición; la necesidad de contemplar en “esos sistemas culturales entrelazados” el problema de la pobreza y la dimensión de clase, el carácter contradictorio de los discursos de globalización y la superficialidad con que se manejan los temas transversales. Asimismo puntualiza en la reproducción de las múltiples formas de opresión que se articulan en la preparación magisterial. Elaboro estrategias y propuestas teóricas y prácticas especialmente la investigación que permita articular diversidad, educación, acción y transformación. En el proceso de examinar estos temas y problemas jamaquea² entendidos y prácticas que nos han acompañado a lo largo de los años. La congruencia teórica entre este ensayo y el de Barrig previamente reseñado es alentadora. También resultan alentadoras las posibilidades teóricas y prácticas de las propuestas de ambas autoras.

La cuarta parte del libro, *Propuestas de política educativa y de investigación para el tratamiento de las relaciones de género desde una perspectiva étnica y culturalmente sensible* tiene dos ensayos. El primero retoma la experiencia de México al analizar los “desplazamientos conceptuales... en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe” (p. 139) y a la vez esbozar elementos que pueden contribuir a una práctica educativa más legítima. Es de notar que la legitimidad es vista como aquello que tanto los(as) estudiantes como las comunidades consideran positivo y que los lleva a enviar a sus hijos(as) a las escuelas. A nuestro juicio, esta significación de legitimidad podría erosionar la posibilidad de que “el otro” sea objeto de crítica. La contribución de Elba Gigante, *La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género* intenta sacar un balance de la experiencia latinoamericana al marcar las tendencias en las políticas educativas para atender la diversidad. Estas tendencias las identifica como la ampliación de los espacios institucionales, lo que representa una atención particular a la multi e interculturalidad, y la integración de la interculturalidad como eje transversal especialmente en el desarrollo curricular. Al destacar que los movimientos indígenas han elaborado propuestas para la educación y el desarrollo

²Vocablo coloquial del Caribe que significa sacudir bruscamente.

cultural de sus pueblos, evidencia que esa ampliación de espacios es producto de luchas autónomas. Sin embargo, Gigante advierte contra la educación compensatoria y la baja calidad que las alternativas educativas del pasado pueden haber propiciado. En su lugar propone un énfasis en aspectos culturales y lingüísticos de alta calidad y altas expectativas de aprovechamiento escolar. Esto supone moverse del enfoque de déficit al de afirmación de la diferencia. Consonante con este planteamiento, la autora ya ha propuesto avanzar en el bilingüismo e interculturalismo de “doble vía” planteamiento que adelanta la idea de que el(la) indígena no es el único que tiene que “ser educado” en la diversidad. En una construcción teórica que hace recordar la tipología de revisión curricular para la integración de género desarrollada por McIntosh (1983), Gigante hace referencia a tres categorías de adecuación utilizadas en un proyecto investigativo para elaborar diagnósticos de la diversidad sociocultural en los espacios educativos. Estas son: *isomórfica*, que supone la continuidad familia, escuela y comunidad; *compatible*, que pone énfasis en la cultura escolar y se nutre de la cultura que los niños y las niñas aportan a esa cultura, y *específica*, que representa un acercamiento técnico para atender una sola dimensión de la diversidad. Indica que los esfuerzos realizados en los últimos veinte años todavía parecen estar en el nivel o perspectiva *isomórfica*, perspectiva que necesita superarse. A partir de proyectos de investigación e intervención específicos la autora esboza los elementos que deben estar presentes en una práctica pedagógica sensible a la interculturalidad y a la equidad de género. Estos se mueven en los ámbitos normativos, organizativos y curriculares.

El último ensayo de esta parte, *La mujer maya en Guatemala: El futuro de la memoria*, escrito a dos voces por Ruth Moya Torres y Otilia Lux de Cottí representa, según plantean las autoras, el “pensamiento maya” y el “pensamiento no maya”. Desde el inicio se hacen patentes las dos posturas que han estado presentes en otros ensayos de esta colección: el reconocimiento y denuncia de la subordinación de las mujeres mayas en el interior de su pueblo y el ideal de complementariedad y equilibrio entre el hombre y la mujer maya proveniente de movimientos mayas que, aunque reconocen la subordinación de las mujeres en su propia cultura, señalan que esas manifestaciones de subordinación, especialmente la violencia, son aprendidas en su experiencia histórica de coloniaje. Al tratar de traducir ese argumento a la realidad puertorriqueña me parece oír la historia de que el hombre le pega a la mujer, la mujer le pega al niño, el niño al gato y la culpa de todo esto es el imperialismo norteamericano. Después de contextualizar el problema de la violencia en Guatemala, que estuvo inmersa en una guerra civil por espacio de 36 años, las autoras discuten el problema de la violencia intrafamiliar y parecen suscribir la explicación de la violencia a partir de la segunda postura anteriormente esbozada. Sin embargo, lo hacen para advertir sobre la necesidad de “trabajar cuidadosamente sobre estos aspectos conflictivos en el seno de la familia y de las organizaciones mayas” (p. 159). Moya Torres y Lux de Cottí hacen un recorrido sobre el problema de la violencia, la labor de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico y la Documentación sobre la Violación de los Derechos Humanos y los acuerdos de paz para ejemplificar las formas de violencia y persecución al que fueron sometidos los pueblos mayas durante la guerra, especialmente las mujeres. En ese recorrido adelantan la idea de que las reivindicaciones de las mujeres mayas necesitan insertarse en el contexto de los acuerdos de paz, específicamente en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y el Acuerdo sobre la Situación Socioeconómica y Agraria. Relatan diversas iniciativas organizativas y educativas que pretenden desembocar en la aprobación de un proyecto de ley sobre la Defensoría de la Mujer Indígena, aspiración que todavía no se ha concretado. En la misma línea que otros ensayos de la colección, retoman el argumento de complementariedad al señalar:... se reconoce el papel de la mujer maya como reproductora de su propia cultura y su valor como agente de cambio, así como la revalorización de su **papel complementario al del hombre**. (p. 169) (Énfasis añadido)

Después de relatar las dificultades para institucionalizar las reformas surgidas como parte de los acuerdos de paz, las autoras hacen un diagnóstico de la situación de la educación indígena, especialmente de las mujeres y las niñas. A esos efectos enumeran las barreras para la educación de las niñas entre las que se encuentran la pobreza, la falta de pertinencia de los contenidos escolares, la falta de materiales, el matrimonio prematuro, el choque cultural y la ausencia de maestras. Finalizan su contribución retomando el argumento de complementariedad y advirtiendo sobre la necesidad de políticas cuidadosas que sean sensibles a la especificidad cultural.

La quinta parte del libro, ***Formulación de estrategias y recomendaciones para el tratamiento de las relaciones de género en los sistemas educativos latinoamericanos***, contiene un solo artículo, escrito por Mahia Maurial. En este trabajo la autora explora la realidad educativa de las mujeres indígenas de Bolivia. No se suscribe a describir la situación de las mujeres indígenas, sino que lanza propuestas de cambios fundamentadas teóricamente. En su ensayo, plantea que la Reforma Educativa aprobada en 1994 contiene explícitamente la aspiración de equidad de género y que dicha aspiración se debe materializar en un eje transversal que cruce todas las áreas del conocimiento. De la misma forma, argumenta que la equidad y la diversidad constituyen derechos culturales puesto que recogen la idea del pluralismo cultural, la heterogeneidad cultural y la construcción de relaciones simétricas y horizontales. En su propuesta, plantea la necesidad de que los modelos educativos surjan de las organizaciones indígenas, de que se amplíe la noción de educación en donde se integren el aula, la comunidad y la chacra y de que se gesten proyectos de investigación-acción en los que se excaven los saberes de las comunidades y se estudien los derechos culturales indígenas. Para ello los y las académicos deberán cultivar su rol de co-mover (moverse juntos) en lugar de promover, lo que supone que la “verdad” no está “aquí” ni “allá”, sino que se construye en el encuentro.

Esta colección de ponencias compiladas por Inge Sichra nos confronta con diversos asuntos que han estado por mucho tiempo en discusión por parte del movimiento feminista y de otros movimientos contestatarios. La particularidad vs. La universalidad; lo local vs. Lo mundial; la atención específica a una particular otredad vs. la conjunción de las otredades, entre otros.

La publicación sirve para documentar el inmenso trabajo en las áreas de género, etnicidad y educación que se ha venido realizando en estos países latinoamericanos y en los pueblos indígenas. Además de informarnos sobre las luchas que se desarrollan, nos hace reflexionar sobre aspectos neurálgicos de nuestra práctica. En mi caso particular como caribeña, me acerca más con Latinoamérica y me permite constatar nuestros múltiples encuentros. Felicito y agradezco a todas las que contribuyeron a documentar el seminario ya que con la publicación nos han hecho partícipes de la experiencia.

Las ideas presentadas en el texto resultan especialmente atractivas debido a que permiten profundizar en aspectos que frecuentemente se dejan en el tintero. Por ejemplo, la insistencia de la ruptura con las dicotomías que aborda especialmente Pamela Calla Ortega, y la propuesta de entender estas dimensiones como “sistemas culturales entrelazados” suenan seductoramente. Añadiría la necesidad de integrar a esa mirada el asunto de raza y de preferencia u orientación sexual, lo que daría amplitud, complejidad y riqueza a las investigaciones, los análisis y las prácticas. Advierto que la seducción se intensifica si la mirada a las otredades se aleja de la visión de “suma de las partes” es decir de añadir, y se acerca a la visión de cruces e intensificaciones en las que están presentes diversas formas de resistencia, así como contradicciones y, ¿por qué no decirlo?, también antagonismos entre las otredades. Para lograrlo es necesario investigar sobre la especificidad histórica, social, cultural y geográfica de las experiencias que redunden en acciones en las que predomine el co-movimiento, tomando prestada la propuesta de Maurial. Esto necesariamente

supone que las comunidades que participan del co-movimiento son centrales en la definición de los problemas y en la formulación de las propuestas. Además, añadiría la necesidad de imprimirle complejidad al concepto género el cual no se agota con la dicotomía hombre/mujer, sino que sirve como herramienta de lucha para los movimientos *gay/queer*, aunque tampoco se circunscribe a ellos.

Otra idea que resultó atractiva fue la crítica a la superficialidad de algunas iniciativas cuyo eje es lo transversal. Al traducirlo a la experiencia de Puerto Rico, estas iniciativas se conocen como la integración de la diversidad al currículo, aunque yo preferiría llamarlo integración de la diferencia. En relación con este asunto me surgen varios planteamientos aunque señalaré los dos que me parecen más importantes: 1) Es necesario considerar que estos cambios suponen un salto epistémico que no se da de la noche a la mañana. Si reflexionamos sobre nuestros propios procesos de cambio, tendríamos que afirmar que todavía nos estamos moviendo, desplazando y luchando. En muchas ocasiones, las personas llamadas a formular y a articular los cambios ni siquiera se los han planteado como necesarios. Lo que esperamos del otro puede ser una maravillosa caja de sorpresas. 2) En la integración de la diversidad/diferencia al currículo lo que realmente está en juego es el trastoque profundo en el conocimiento, conocimiento que se mueve con el poder, poder en el que de muchas maneras participamos. Esto significa que los saberes, incluyendo las disciplinas, también se van trastocando. Por supuesto que no tenemos garantía de nada. Tampoco podemos sustentar una visión teleológica de la historia. En este sentido, nuestra tarea, en la que participamos con nuestras pasiones, es más ardua y de una inmensa seriedad intelectual.

Referencias

- Gore, J. (1991). What we can do for you! What can “we” do for “you”? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. En C. Luke & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 54-73). New York: Routledge Press.
- Luke, C. y Gore, J. (Eds.). (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York & London: Routledge.
- McIntosh, P. (1983). *Interactive phases of curricular re-vision: A feminist perspective*, (Working paper No. 124). Massachusetts: Wellesley College Center for Research on Women.
- Sichra, I. (Comp.) (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Weedon, C. (1999). *Feminism, theory and the politics of difference*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- UNESCO. (2004). *Educación para todos ¿Va el mundo por el buen camino?: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París, Francia: Autores.

Acerca de la autora del libro: Inge Sichra es una sociolingüista austriaca que estudió en la Universidad de Constanza en Alemania y en la Universidad de Viena en Austria donde terminó el doctorado sobre “La vitalidad del quechua en comunidades andinas en Cochabamba, Bolivia”. Ha trabajado en educación popular, alfabetización, producción de materiales y evaluación. Es asesora del PROEIB Andes donde coordina las maestrías en Educación Intercultural Bilingüe, es docente e investigadora del área de Lenguaje.

Acerca de la autora de la reseña: Loida M. Martínez-Ramos es Catedrática Asociada en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto

Rico, Recinto de Río Piedras donde coordina el Programa Doctoral. Enseña cursos de fundamentos de la educación. Sus áreas de investigación son currículo, género y políticas educativas. Estudió un bachillerato (licenciatura) en filosofía en la Universidad de Puerto Rico, una maestría en Educación Bilingüe en la Universidad de Boston y un doctorado en Diversidad Cultural y Reforma Curricular en la Universidad de Massachusetts, Amherst. Ha publicado sobre los temas de género y educación, así como desarrollado programas y proyectos en esa área.

Reseñas Educativas/ Education Review publica reseñas de libros sobre educación de publicación reciente, cubriendo tanto trabajos académicos como prácticas educativas.

Reseñas Educativas/ Education Review en español es un servicio ofrecido, gratuitamente por el Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Todas las informaciones son evaluadas por los editores:

Editor para Español y Portugués

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

y

Laboratorio de Políticas Públicas (UERJ)

Editor General (inglés)

Gene V Glass
Arizona State University

Editora de Reseñas Breves (inglés)

Kate Corby
Michigan State University

Las reseñas son archivadas y su publicación es divulgada por medio de una listserv (EDREV).

Reseñas Educativas es firmante de la Budapest Open Access Initiative.

