


La configuración situada de la perspectiva de género en un contexto escolar intercultural

Laura Victoria Martínez – Universidad Pedagógica Nacional – CONICET

 0009-0007-6242-4588

Recepción: 02.12.2023 | Aceptado: 07.12.2023

Correspondencia a través de **ORCID**: Laura Martínez

 0009-0007-6242-4588

Citar: Martínez, LV (2023). La configuración situada de la perspectiva de género en un contexto escolar intercultural. *REIDOCREA*, 12(39), 519-531.

Financiación: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Área o categoría del conocimiento: Antropología y Educación

Resumen: En este artículo se reconstruye la forma local de prescripciones educativas y legales orientadas por la perspectiva de género, en un contexto escolar intercultural ubicado en el noreste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Desarrollo una aproximación etnográfica en un establecimiento público al que asiste población migrante de ascendencia indígena. Mediante estrategias conversacionales y observacionales asociadas a este marco teórico metodológico, analizo discursos y modos de abordar acciones educativas sobre género y contenidos de educación sexual integral. Problematizo las disyuntivas y usos de cultura presentes en los discursos docentes y me interrogo sobre el reconocimiento de la diversidad cultural como lineamiento educativo en intersección con la perspectiva de género. Propongo inscribir las concepciones en el marco de debates sobre la construcción de universalismos y particularismos, los esencialismos y la omisión de la agencia de las mujeres migrantes. Asimismo, propongo debatir dilemas de los culturalismos en tanto desatienden las formas concretas de la inclusión escolar. Finalmente destaco los alcances y límites del trabajo y la relevancia pedagógico-política de avanzar en el conocimiento de apropiaciones y tensiones de la perspectiva de género, ante el despliegue de activismos y movimientos institucionales contra las perspectivas de derechos.

Palabra clave: Género

The situated configuration of the gender perspective in an intercultural school context

Abstract: This article reconstructs the local form of educational and legal prescriptions oriented by the gender perspective, in an intercultural school context located in the northeast of the province of Buenos Aires, Argentina. I develop an ethnographic approach in a public establishment attended by a migrant population of indigenous descent. Through conversational and observational strategies associated with this theoretical methodological framework, I analyze discourses and ways of approaching educational actions on gender and content of comprehensive sexual education. I problematize the dilemmas and uses of culture present in teaching discourses and question the recognition of cultural diversity as an educational guideline in intersection with the gender perspective. I propose to inscribe the conceptions within the framework of debates on the construction of universalisms and particularisms, essentialisms, and the omission of the agency of migrant women. I propose to debate dilemmas of culturalisms as they neglect the specific forms of school inclusion. Finally, I highlight the limits of the research and the pedagogical-political relevance of advancing the knowledge of appropriations and tensions of the gender perspective, in the face of the deployment of activisms and institutional movements against rights perspectives.

Keyword: Gender

Introducción

La perspectiva de género forma parte de las prescripciones legales y educativas del contexto argentino, y su visibilidad en el discurso social y político ha ido creciendo en los últimos diez años. Suele asociarse a este proceso, la creciente visibilidad que adquirieron las luchas y demandas de los movimientos feministas a nivel global y regional. No obstante, es posible inscribir el avance del debate en relación a fenómenos que datan de la reapertura democrática en Argentina, marco de intensas tramas de militancia y activismo de los movimientos feministas en Argentina, con la conquista de reformas legales y el avance de problemáticas como la violencia de género en la agenda pública (Tarducci y Rifkin, 2010). Un conjunto de perspectivas en torno al

reconocimiento de derechos se instala progresivamente en el discurso educativo desde finales de la década y se consolidan en ratificaciones de instrumentos internacionales de Derechos Humanos. Algunos ejes hoy asumidos como parte del discurso escolar, el marco de derechos de infancia y la introducción del principio de respeto a la diversidad cultural en las escuelas, comenzaron a introducirse en ese momento. El reconocimiento de estos lineamientos generales en relación a las perspectivas de derechos encuentra eco en las normativas que se consolidan a comienzos de los años 2000 en el país. Por ejemplo, la eliminación de toda forma de discriminación y garantía de la igualdad “respetando las diferencias entre las personas” y la mención explícita contra la discriminación de género integran la Ley de Educación Nacional 26206. Asimismo, la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 del año 2006 (conocida socialmente como “la ESI”) constituye un punto de referencia en el espectro de las perspectivas de derechos en educación. Cabe destacar que la ESI no menciona la perspectiva de género en su articulado; sin embargo, se asume que la denominada concepción *integral* de la sexualidad -que reúne los aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos-, presupone y habilita la articulación con el enfoque de género (Cicarelli, 2021). Más allá de las definiciones pedagógicas, los usos sociales y apropiaciones de la ESI como reivindicación de los movimientos feministas ha implicado también que sea asociada, en el discurso social y también en el escolar, con las miradas que promueve y posibilita la perspectiva de género. Estos cruces y articulaciones en la práctica entre los discursos de respeto, igualdad de derechos, promoción de la ESI pueden abordarse en algunas escenas escolares cotidianas que se presentan en este trabajo. El objetivo es desarrollar una aproximación que privilegia el punto de vista de los actores que efectivizan derechos y el sentido que estos dotan a sus prácticas, permitiendo reconstruir la forma local que cobran las normas (Fonseca y Schuch, 2009). La centralidad de la dimensión local impone, en este caso, considerar las particularidades de un contexto escolar al que asiste mayormente población migrante procedente de Bolivia, país de marcada ascendencia indígena. El conocimiento en clave antropológica sobre las corrientes migratorias en Argentina parte de asumir el lugar devaluado los migrantes latinoamericanos -y especialmente limítrofes- en las narrativas e imaginarios estatales tradicionales. En este sentido es necesario entender diversidad sociocultural y desigualdad articuladamente, como resultado de procesos de alterización de profundidad histórica. Por un lado, la normativa y la política migratoria en clave antropológica impone considerar procesos de etnicización y racialización que configuraron la desigualdad entre las migraciones ultramarinas, europeas en especial y las limítrofes (y del Perú)- (Pacecca, 2001). Es un punto de partida pensar la situación de la migración limítrofe en las producciones de diferencia que configuraron privilegios materiales y simbólicos (Briones, 2002) desde un relato oficial de nación “blanca y descendiente de los barcos”. No obstante, las normativas vigentes y los lineamientos de política educativa desde inicios de este siglo han incorporado otras perspectivas, que en el caso de la ley vigente de migraciones se asume como de ruptura con enfoques tradicionales, al reconocer el carácter regional de las migraciones contemporáneas y asumir una perspectiva de derechos entre los cuales se cuentan pautas de respeto a las expresiones culturales de los migrantes (Ley 25871). Asimismo, los lineamientos educativos, que tempranamente habían introducido dimensiones del marco de derechos humanos, fueron avanzando en el reconocimiento de otros paradigmas como la interculturalidad (Hecht et al, 2015). El marco intercultural es legado de la lucha colectiva de los pueblos indígenas, que son reconocidos en la Constitución Nacional y en diversas leyes provinciales sobre interculturalidad; y en la definición de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad en la Ley de Educación Nacional. Trascendiendo las traducciones institucionales que han creado o convertido escuelas en establecimientos formalmente interculturales, las demandas y planteos en torno a la interculturalidad avanzan en una definición amplia como perspectiva política, social y educativa (Thisted et al, 2007) pertinente para todos los ámbitos educativos. El marco de iniciativas pedagógicas y de política curricular en EIB ha comenzado a incorporar las realidades

de las personas migrantes, en particular como hablantes de lenguas indígenas. No obstante, también se ha planteado que la discusión sobre interculturalidad tiende a excluir del debate a la situación de la población migrante (Hecht et al, 2015). Este punto de partida es necesario para fundamentar la denominación del establecimiento donde he trabajado como un ámbito intercultural, más allá de la denominación formal que implica la pertenencia a la modalidad EIB. Ahora, más allá de los lineamientos oficiales, la antropología de la educación interroga las categorías institucionales y jurídicas que también constituyen ciertos mandatos al día de hoy “obvios” en el funcionamiento de las instituciones educativas. Una clave para construir este abordaje es historiar procesos abordados en el flujo de la vida cotidiana de las instituciones y las concepciones y saberes que circulan en estos espacios (Rockwell, 2009). Toda mirada historiada de la cotidianeidad escolar en torno a la diversidad cultural en Argentina supone considerar la matriz asimilacionista que se constituyó como uno de los mandatos fundantes del sistema educativo, y el nacionalismo como una de las líneas pedagógicas de mayor persistencia, con variantes y énfasis en distintos momentos históricos. Los discursos más recientes de derechos e interculturalidad coexisten con enfoques tradicionales. Si bien esta coexistencia de orientaciones constituye un punto de partida para la discusión, es más reciente la atención a las intersecciones con otros mandatos y lineamientos pedagógicos, como la perspectiva de género. Este artículo propone avanzar en este sentido mediante la reflexión sobre concepciones escolares relativas a las relaciones entre varones y mujeres en las familias migrantes, la educación sexual integral y los discursos de derechos en un ámbito donde se ponen diariamente en juego significados sobre la cultura y la diferencia cultural.

Objetivos

Este trabajo tiene por objetivo general contribuir al conocimiento sobre la forma local que asume la perspectiva de género en tanto prescripción legal y educativa en un contexto escolar intercultural.

Se proponen como objetivos específicos, por un lado, abordar las miradas sobre la escolarización en general y el lugar del reconocimiento de la diversidad cultural en particular. Por otro lado, se propone indagar las concepciones sobre género en relación a significados sobre cultura, y disyuntivas entre derechos y cultura.

Método

El encuadre teórico metodológico se orienta por la aproximación etnográfica a las realidades educativas. Ello implica, por un lado, la centralidad de “documentar lo no documentado” de la vida escolar y el acceso a las categorías sociales de los sujetos (Rockwell, 2009). Por ello, las estrategias tradicionalmente asociadas a la etnografía sostienen el diseño metodológico, como la observación participante en distintos ámbitos de interacción, la realización de entrevistas abiertas o no directivas y conversaciones informales, destacando las continuidades entre estas estrategias desde un abordaje que pondera las lógicas conversacionales de la vida cotidiana (Devillard et al, 2012).

En este trabajo se considera el corpus documental de fuentes de primer grado producidas en terreno, como el registro de conversaciones informales y entrevistas con docentes y directivas, observaciones. Se realizaron catorce entrevistas y conversaciones con un total de veinte personas. Integran este corpus veinte fotografías de materiales producidos en clases y cartelera oficial para comunicaciones en el

establecimiento. También se utilizan fuentes documentales para la descripción de normativas¹.

Resultados

Interrogantes sobre la diversidad cultural como parte del contrato educativo

La investigación fue desarrollada en una escuela primaria pública ubicada en el noreste de la provincia de Buenos Aires². Específicamente, la escuela se ubica en un territorio periurbano. Estas zonas son expresión de interrelaciones e interfases entre actividades propias de ámbitos rurales como urbanos (Feito, 2018). La horticultura y el trabajo en quintas constituye la actividad económica principal de la mayor parte de las familias migrantes que conforman la matrícula de la escuela, que históricamente fue de tipo rural hasta la llegada de los transportes de línea periódicos en los últimos diez años. Para llegar a la escuela deben atravesarse caminos de asfalto e imponentes fábricas, terrenos de cultivo y viviendas en construcción.

Este paisaje mixto también comenzó a ser parte de los relatos que pude registrar desde mi llegada. A partir del año 2022 comencé a conversar con docentes y directivos. Mi presencia fue autorizada para realizar un estudio etnográfico sobre las concepciones de derechos de infancia en la escuela, siguiendo los antecedentes del trabajo de investigación anterior realizado en otros contextos con población migrante. En este sentido es importante mencionar que la temática de género no era un aspecto anticipado sino que fue cobrando forma a lo largo del trabajo de campo. Las identificaciones producidas en torno a categorías como “hombres” y “mujeres” y los significados en torno al género fueron apareciendo en el contexto de las descripciones de las docentes sobre el trabajo cotidiano en la institución. Un tópico extendido en este sentido son las imágenes sobre los estilos de comunicación que se atribuyen a los/as niños/as de origen boliviano, quienes según mis interlocutoras constituyen la mayor parte de la composición de la matrícula. Todas las personas con quienes pude entablar conversación refirieron a que los/as niños/as, especialmente en el nivel primario, presentan ciertos “problemas de expresión” o “dificultades para expresarse”, especialmente de forma oral.

En este marco es importante plantear la forma velada en la que aparecen menciones a la diversidad lingüística propia de este contexto. Algunas menciones fugaces de las docentes ofrecen indicios sobre el conocimiento del bilingüismo en las familias, en algunos casos porque son los/as mismos/as niños/as quienes expresan algunos términos en lengua indígena en situaciones de clase. Si bien a lo largo de las actividades pude conversar con muchas docentes, las profesionales que acompañan trayectorias individuales mediante tareas de reforzamiento de actividades y contenidos en el EOE (Equipo de Orientación Escolar) constituyeron mis interlocutoras privilegiadas. Compartí en muchas jornadas sus actividades en la oficina improvisada dentro del amplio salón de biblioteca. Las tareas que desempeña el equipo varían en función del cargo específico, ya que se cuenta con dos orientadoras sobre los aprendizajes y contenidos, y una orientadora social que se ocupa centralmente de múltiples demandas de tipo social y mediaciones burocráticas de la escuela en relación a las políticas sociales de las cuales es puente. El EOE es un espacio que condensa tanto numerosas políticas sociales como la confección de proyectos educativos, estrategias personalizadas de

¹ Cabe advertir que los nombres de mis interlocutores/as no son mencionados y se preserva el anonimato de la institución por las condiciones en las que fue aceptada mi presencia en este espacio. Esto también restringe las referencias de contextualización geográfica que se brindan en el texto.

² Se trata de una jurisdicción de aproximadamente 400.000 habitantes (Censo nacional 2022).

inclusión educativa e incluso actividades de capacitación interna, es decir promueve instancias de reflexión entre las mismas docentes.

Al consultar por las condiciones de vida de las familias, un aspecto destacado es el reconocimiento de las desigualdades específicas que atraviesan a niños y niñas como parte de poblaciones empobrecidas, aunque se describen también las jerarquías que operan en el funcionamiento de las llamadas “quintas” (entre “patrones” y peones”), y de los lazos familiares que a veces atraviesan estas posiciones de desigualdad en el esquema productivo³. Esta variedad de posiciones también es representativa de la matrícula del establecimiento, aunque esta información se remite a lo que me fue planteado en entrevistas, sin un acceso a documentos u otro tipo de fuentes que permitan detallar esta composición.

La diversidad cultural y lingüística se reconoce como escenario de la acción educativa, aunque cabe preguntarse si forma parte de lo que se construye como deber ser educativo, es decir como un eje relevante en el plano de los contenidos, las acciones institucionales, y las prácticas de enseñanza.

Por un lado, me interesa destacar que las menciones a los problemas de expresión, resultan similares a las miradas propias de otros espacios escolares que transita esta población (Novaro y Diez, 2011), definiendo aquello que se percibe como propio de la cultura como un obstáculo a corregir. En algunos casos con referencias al bilingüismo como un obstáculo, en otros casos con el desconocimiento sobre la complejidad y específicas de los saberes en cuestión, lo que pude registrar es un conocimiento un tanto difuso y fragmentario de este aspecto, cuya puesta en valor depende de las perspectivas e iniciativas individuales de cada docente. Este recorrido me hizo pensar en las preguntas que quedaron flotando al iniciar mi estancia, en la entrevista a la directora. G. presentó la historia de la institución anterior a su gestión, que había comenzado tres años antes de la realización de la entrevista. Luego de ejemplificar algunas acciones de la gestión anterior en torno a la “interculturalidad”, puntualiza:

Por años se recuperó mucho la cultura boliviana (...) Cuando entré las maestras estaban podridas. (Querían) tener un poco de aire. Tampoco querían la huerta, estaban agotadas [dice que es lo que dijeron a ella cuando entró en 2019]⁴.

Es acotada la mirada que pude reconstruir sobre las tensiones entre tipos de gestión y las prácticas anteriores a mi llegada, como para poder interpretar mejor el alcance de estas palabras. En principio si bien ese día no entendí la asociación de la interculturalidad con la huerta (una pequeña porción de tierra en el patio de entrada, donde estaban creciendo algunos vegetales cultivados), pude repensarla cuando comencé a escuchar que era significada por algunas docentes como parte del repertorio de acciones para acercarse a conocimientos involucrados en la producción frutihortícola como modo de subsistencia de la mayoría de las familias. Asimismo, si por un lado son extendidas las afirmaciones sobre problemas de oralidad y expresión, por otro sin embargo el bilingüismo -también conocido por mis interlocutoras- aparece de forma difusa en tanto conocimiento práctico que traman las docentes de primera mano en el aula.

³ Otro aspecto planteado recurrentemente es la participación infantil en el trabajo familiar, relatando en general las acciones llevadas adelante en la escuela contra lo que se define institucionalmente como trabajo infantil.

⁴ Entrevista. Abril de 2023

Traigo el encuentro con L, docente de primer grado que lleva más de quince años en la institución. Desde el inicio de mis actividades pude entablar conversaciones con ella en momentos libres, también me permitió observar una de sus clases en primer grado.

En el contexto de sus descripciones sobre el trabajo cotidiano, describe que hay niños/as que “hablan atravesado” por el bilingüismo de las familias, y sobre las interacciones con madres y padres:

Ahora por ahí hablan más castellano... los primeros eran como todo quechua y no le entendía nada (...) hablan más castellano, pero antes era muy trabado, era difícil hablar con las madres, los padres cuando recién vinieron la verdad⁵.

Luego de seguir contando que muchos padres son analfabetos, y que el quechua es algo que identifica en las generaciones de abuelos, le consulto si algo de lo que relata sobre el idioma “aparece en el aula”:

(Asiente) Con los artículos incluso: yo soy la papá, la papá de Adrianita⁶

Si bien mi pregunta había sido por las prácticas en el aula, al releer el registro un tiempo después me quedé pensando en la respuesta, que parece una oración expresada por un adulto, ya que está diciendo que es el papá de una niña. A continuación en la entrevista comenta que se da cuenta que muchos padres “no pueden ayudar” a los chicos. Cuando el intercambio finalizó, me animé a comentarle acerca de unos materiales que *puedo acercarle* que sirven para orientar el trabajo de enseñanza al comparar las estructuras gramaticales entre el quechua y el español (que explican por ejemplo que el género de los artículos se confunde en el español andino producto de la transferencia del quechua donde no hay género en las palabras⁷). Me respondió que no le interesaba, porque eso sería *darle clase a los adultos*...luego mencionó que ya se estaba por jubilar, y seguimos hablando de eso hasta despedirnos. Me sorprendí de que hablara de enseñar a los adultos y no me animé a aclarar que me refería a usar el material para la enseñanza con los niños/as.

Intento integrar las perplejidades y malentendidos que me quedaron de este intercambio al análisis etnográfico. Siguiendo la idea de que la reflexividad debe permitir revelar a quien investiga como actor/a social (Fonseca, 1999), no “aclararle” que me refería a la enseñanza en el aula tuvo que ver con la percepción de que se trataba de un interés y un enfoque del tema ajeno a la mirada de la docente; y que resultaba incómodo e impropio insistir en mi propuesta. Si bien aquí comparto un recorte de los posicionamientos docentes, entiendo que pude reconstruir, de conjunto, algunos indicios sobre la vigencia de nociones homogeneizadoras del contrato educativo, que coexisten con mandatos relativamente más recientes que convocan a reconocer y valorar la diversidad cultural (y en este caso también lingüística). Sin embargo, desde el conocimiento local, la diversidad cultural es nombrada insistentemente. Pude registrar una mirada extendida en la totalidad de mis interlocutores/as, de distinta antigüedad en la profesión y en la escuela: los usos del término cultura para explicar y describir las formas de relación y organización de las familias de los/as niños/as. Fueron recurrentes afirmaciones y valoraciones sobre las jerarquías de género y su atribución a elementos

⁵ Entrevista. Mayo de 2023

⁶ Todos los nombres han sido cambiados.

⁷ En Quechua no hay distinción de género como propiedad morfológica de las palabras. El español andino asigna género femenino a todas las palabras finalizadas en A (sin las excepciones del español estándar) (Krasan et al, 2017).

culturales asociados a la comunidad boliviana. Sobre este aspecto desarrollo en el siguiente apartado.

Concepciones docentes sobre las jerarquías de género en la comunidad boliviana

Considero el acercamiento a experiencias de las profesionales de distintas disciplinas (como psicopedagogía y trabajo social) que median en la actuación de medidas de protección de derechos en los EOE (Equipos de Orientación Escolar). A partir de la consulta por descripciones sobre el trabajo cotidiano y los relatos docentes sobre la interacción con las familias de niños y niñas, fui comenzando a construir una pregunta en torno a la relevancia de los significados sobre género; términos muy extendidos con los que se describe a la comunidad boliviana teniendo en cuenta a la totalidad de mis interlocutores/as, de distintas edades y de trayectorias profesionales heterogéneas: *“la comunidad boliviana es muy machista”*.

Con esta frase escuchada en muchas situaciones, se suele anticipar la descripción de la autoridad que se atribuye a los varones y las distintas maneras de significar las posiciones de subordinación y/o sometimiento atribuida a las mujeres en las relaciones de pareja. En algunos casos se hace referencia a situaciones de violencia de género presentes en la comunidad, y en otros se remite a “observables”, del conocimiento que construyen en el plano de las relaciones interpersonales en la escuela. Me detengo en este aspecto ya que se trata de relatos de escenas cuando están presentes en parejas que son citadas o convocadas por las profesionales del equipo de orientación, pero cuyas resonancias son comentadas y compartidas entre docentes de distintas posiciones, que no necesariamente han participado de esas situaciones. ¿cuáles son los “observables” a partir de los cuales se producen estos sentidos sobre las relaciones de género? Al describir situaciones cotidianas en el contexto de intervenciones institucionales dentro y fuera de la escuela, todas las docentes a cargo de los seguimientos individualizados de niños y niñas manifiestan haber presenciado escenas de marcado contraste entre los estilos vinculares de varones y mujeres. Se resalta de estas escenas que *“la mujer no contesta y responde el marido”* o *“mira al marido antes de responder”*. Si bien la mayor parte de las escenas narradas aconteció en la escuela, también se han descrito en relación a otras situaciones vivenciadas por fuera de ella, en el contexto de las quintas particulares donde la gran mayoría de las familias reside. Estas imágenes son interpretadas como expresión de relaciones sexistas de autoridad y subordinación; y más allá de estas situaciones la gran mayoría de mis interlocutoras/es ha mencionado una imagen de subordinación a “la figura masculina” de la familia. En la descripción de escenas también aparecen interrogantes y dudas respecto de los ámbitos privados: *“no sabemos si hay abusos o no porque son muy cerrados”*. Aquí es central considerar los usos extendidos de la categoría *“cultura cerrada”*, que permite interrogarse por los desencuentros entre docentes y familias ante sucesos que se busca conocer o intervenciones que se intenta promover desde la escuela, en algunos casos haciendo mención al marco normativo y pedagógico de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). Como adelanté en la introducción, su visibilidad en el debate público y el lugar que adquiere en las regulaciones escolares permiten definirla como categoría nativa escolar y que a su vez está emparentada a otras regulaciones de incluso mayor profundidad histórica en el sistema educativo, como el principio de respeto a la diversidad. Asimismo, su entrecruzamiento puede observarse en algunos materiales producidos en actividades escolares.

En el salón de Biblioteca se ubican varios afiches producidos por los niños y niñas en clases a cargo del equipo de Orientación junto con la maestra de grado:

 Semana de la ESI Trabajamos con el EOE- 5° grado⁸

Reconocer: perspectiva de género

 (cartelitos escritos por niños/as) “respetar al que elige quien quiere ser” “las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos”

Valorar: la afectividad

 (cartelitos escritos por niños/as) “llorar” “respetar a las personas” “amar a nuestros padres” “amar a nosotros mismos”

Respetar: la diversidad

 (cartelitos escritos por niños/as) “respetar las religiones” “aceptar al otro” “respetar las diferentes culturas” “no discriminar”

Ejercer: nuestros derechos

 (cartelitos escritos por niños/as) “ir a la escuela” “ir al doctor” “jugar” “ir al control médico”

Cuidar: el cuerpo y la salud

 (cartelitos escritos por niños/as) “lavarse los dientes” “para cuidar la salud se necesita comer frutas y bañarse casi todos los días”

Además de las actividades escolares, la Educación Sexual Integral es un marco de referencias pedagógicas que se despliega como mandato docente, es decir que forma parte de lo que se construye como deber pedagógico y como aspecto de las necesidades educativas en este contexto. Por lo cual corresponde atender a la relevancia de “la ESI” como categoría local escolar que también se vincula a las formas en las cuales se percibe -y se atribuye- la desigualdad de género en las familias.⁹

Luego de que me contara sobre las clases de ESI, dice “sabemos que no alcanzan, porque una cosa es lo que decimos acá y otra lo que (escuchan) en los hogares”, le pregunto a F. cómo ve “estas cuestiones en el afuera de la escuela y las familias”:

F.: - en la comunidad boliviana se ve y se observa que, eh, ellos la cultura..., todo lo que tenga que ver con su cultura es.... está muy ligado a como quizás el argentino fue hace muchos años atrás, ¿no? se ve mucho sometimiento de parte de las mujeres y hacia los hombres... incluso ocultan cosas... o sea, no cuentan la verdad muchas veces sobre sus maridos (...) en su gran mayoría se observa que son muy sumisas las mujeres bolivianas. Incluso en dos o tres entrevistas (a) mujeres, cuando le preguntábamos algo, miraba al marido para responder. Eso se observó. Y se nota sí, mucho machismo de parte del hombre de la cultura boliviana y mucha sumisión de parte de la cultura- de la mujer boliviana.

La atribución de cuestiones culturales a desigualdades de género en la pareja puede ser vinculada explícitamente a contrastes con lo que se asume como cultura argentina, revalidando algunas atribuciones de atraso cultural a ciertos grupos. ¿Qué supuestos y jerarquías entre tipos de saberes y culturas presuponen estas nociones? ¿Cómo atraviesan estas miradas a las iniciativas educativas en educación sexual integral y los diálogos entre escuela y familias sobre estos contenidos? ¿Qué esencialismos se ponen en juego?

La escuela primaria se aloja en un edificio compartido con una institución de nivel secundario a la que asisten las mismas familias y niños/as. Los equipos directivos y de orientación de ambas instituciones se encuentran separados solo por un pasillo de distancia, y los alumnos de ambos niveles comparten un mismo patio y salón comedor, aunque los alumnos más grandes suelen distribuirse en el patio de exterior y los niños/s transitan también por el patio techado, desde el cual se accede a la escuela. En el contexto de aproximaciones conversacionales con agentes educativas de este nivel, pude registrar otras miradas respecto de las vivencias e impresiones familiares en relación a la educación sexual de los/as adolescentes, estudiantes de la misma

⁸ Cartulina expuesta en Biblioteca. Registro fotográfico septiembre de 2023.

⁹ Entrevista profesional EOE. Octubre de 2023

comunidad que continúan en el establecimiento luego de finalizar sus estudios primarios. Los relatos docentes narran ciertas “resistencias” de adulto/as a la enseñanza de la ESI y posicionamientos en particular sobre la legitimidad de los contenidos. En el transcurso del trabajo cotidiano las docentes también se topan con problemáticas que trascienden ampliamente las acciones educativas, como la detección de casos de abuso -que también se narran desde la figura del secreto o el ocultamiento-, y la acción frente a deudas del propio sistema educativo, demandando herramientas para una formación en la temática que se percibe como insuficiente. Se narran también las perplejidades ante historias dramáticas de adolescentes que atraviesan rupturas familiares por su identidad sexual, así como se mencionan, en cercanía con lo planteado en la primaria, algunas dificultades para sostener conversaciones que tengan como protagonistas a las adolescentes; se evocan también interacciones en donde la palabra pública es ejercida por el varón referente del grupo familiar. El reconocimiento de estas tensiones se asume también en relación a concepciones, prácticas y modalidades vinculares atribuidas a la población migrante. Si bien en las descripciones precedentes esto se apoya en las observaciones de las docentes a partir de su trabajo cotidiano, es importante preguntarse por el peso de las nociones culturalistas cuando se construyen supuestas polaridades entre la cultura de las familias y las propuestas educativas. En un mismo marco de conversación, el reconocimiento de tensiones y problemáticas de género se interpreta como parte de una disyuntiva entre los derechos de los adolescentes y las prerrogativas culturales de origen: una de las docentes sintetizó el posicionamiento educativo del equipo planteando que *“por más que sea la cultura (de ellos), los chicos tienen derechos”*. Destaco entonces que los usos de cultura como categoría explicativa suponen e implican miradas en disyuntiva, como por ejemplo entre los derechos de las mujeres y adolescentes y las pautas culturales de la comunidad a la que pertenecen. Y que estas disyuntivas se enuncian en un marco donde se evocan situaciones de desencuentro con los estilos de comunicación e intervención, ocultamientos y silencios. En adelante propongo una discusión sobre estas concepciones culturalistas y disyuntivas, reflexionando sobre los límites que imponen a las iniciativas institucionales que se intentan desde la escuela.

Discusión

Culturalismos y disyuntivas entre derechos y cultura en la configuración situada de la perspectiva de género

Atender a los usos de categorías sociales como “cultura cerrada” ha permitido detenerse en formas de culturalismo y esencialismo en las concepciones docentes, las cuales interesa problematizar en tanto corren riesgos de proyectar un encapsulamiento comunitario de desigualdades que sin embargo son estructurales y transversales a cualquier ámbito sociocultural. En Argentina, la problematización de los usos del concepto de cultura constituye un tópico especialmente abordado desde el campo de la antropología y educación, al instalarse el concepto en el ámbito educativo particularmente a partir de la década de 1990. En este contexto el término cultura y la alusión a diferencia o diversidad cultural ganaron progresiva visibilidad en lineamientos educativos, en paralelo a la introducción de discursos de derechos de la niñez y el principio político pedagógico de respeto de la diversidad cultural. Se ha planteado que estas incorporaciones se vincularon a cierta “antropologización” de la currícula, los discursos pedagógicos y los conceptos que interpelan el trabajo docente (Achilli, 2016). Uno de los acuerdos es la falta de rigurosidad en la definición del término, que tiende a ser recortado desde nociones de sentido común (Achilli, 2016, Sinisi et al, 2016). Asimismo en trabajos anteriores he planteado que estos procesos, además de persistir en el tiempo, imponen dilemas en el marco de la enseñanza de la diversidad cultural en trayectos de formación docente. Por ejemplo al notar el modo en que nociones esencialistas o de choque cultural expresan los desajustes entre el conocimiento

acumulado en la disciplina antropológica y las herramientas conceptuales en la temática que se ofrecen (o no) a las nuevas generaciones de docentes. Esto sin desconocer que las concepciones y usos de cultura abordados en este trabajo no agotan la complejidad y heterogeneidad del conocimiento local tramado en la escuela. No obstante, las nociones culturalistas adquieren una representatividad suficiente a través de las percepciones, discursos y hasta posicionamientos de un conjunto docente con distintas (y a veces contrastantes) trayectorias, edades y posiciones (orientadoras, docentes de grado, directivos/as). Por ello propongo pensar estos significados locales tensionando las nociones culturalistas como modo de interpretación de las desigualdades de género en las familias.

En primer lugar, la diferencia cultural como clave de interpretación para comprender interacciones dentro de la escuela no necesariamente considera su propio lugar en la reproducción de nociones generizadas. Las tensiones y dilemas que se expresan en el trabajo cotidiano de esta institución no pueden disociarse de los procesos que distintos estudios documentan en la disputa cotidiana sobre la ESI en las escuelas (Gonzalez Cel Cerro, 2020; Lavigne, 2015; Morgade et al, 2011). No obstante, las concepciones sobre la cultura machista en la comunidad tienden a colocar en un afuera los procesos socioculturales de reproducción de nociones de género, que atraviesan a cualquier ámbito educativo y social. Distintos estudios han abordado la forma que asumen discursos y prácticas sobre las diferencias atribuidas a las condiciones de género, situaciones en las que se reproducen estereotipos y nociones sobre las diferencias de género y su relación con las tensiones, apropiaciones y disputas en torno a la ESI como contenido (González Martín et al., 2019; González del Cerro, 2020; Cicarelli, 2021) y múltiples prácticas cotidianas que se implican en la reproducción de nociones y diferenciaciones en torno a los géneros, las expectativas sobre los cuerpos, el desarrollo y el comportamiento (Bilinkis y García Palacios, 2015). Implica problematizar cómo se produce educación sexual cotidianamente en la escuela, en los intersticios de las rutinas educativas, más allá de la enseñanza de contenidos formalizados de educación sexual (Cicarelli, 2021). Es más reciente la reflexión sobre estos procesos en el marco de ámbitos educativos interculturales, sean estos formalmente reconocidos como tales o no, como la escuela donde he trabajado. En estas experiencias se da cuenta de tensiones y resistencias con argumentos en base a la cultura contra perspectivas del discurso escolar, pero también es contundente el registro de apropiaciones y demandas formativas por educación sexual integral, especialmente por parte de las mujeres y docentes de comunidades indígenas (Gonzalez Martin et al, 2019). Estas demandas también pueden documentarse en iniciativas de la propia política educativa que han articulado modos de participación y producción de contenidos entre áreas educativas de educación sexual y educación intercultural. En este marco de discusiones, la mirada atenta a los sentidos sobre cultura puede aportar a la construcción de conocimiento sobre la interpretación de las perspectivas de género y derechos en contextos de diversidad cultural. En el trayecto de investigaciones etnográficas anteriores fui construyendo una definición antropológica sobre las concepciones de derechos, asumiendo que se construyen situadamente desde interpretaciones y vivencias de apropiación y/o tensión con los discursos institucionalizados. Asimismo, destaco que pueden abordarse a través de la reconstrucción de nociones de merecimiento y deber ser educativo, así como las definiciones y disputas acerca de lo que constituyen necesidades educativas más o menos legítimas. Para pensar las formas en las cuales se construyen concepciones de derechos educativos en torno al género en este contexto, es preciso considerar el alcance y los sentidos de cultura y diferencia cultural. Aquí intento dar un paso en esa dirección. Propongo una pregunta por el sentido que asumen las concepciones culturalistas cuando son planteadas en oposiciones entre los derechos de sujetos (mujeres, niños/as) y las pautas culturales de los grupos a los que pertenecen los niños. Las disyuntivas que se construyen en el conocimiento cotidiano entre derechos de las mujeres y niños/as y la cultura atribuida a sus comunidades,

pueden ser pensadas en relación a la discusión con las oposiciones contenidas en discursos universalistas y particularistas. Por un lado, la invocación de derechos como opuestos a principios culturales corre riesgos de caer en colonialismos discursivos y tipos de intervenciones que refuerzan jerarquías entre pertenencias y saberes, como tempranamente fue planteado desde los feminismos poscoloniales (Mohanty, 1984). Contra este tipo de abordajes suelen esgrimirse argumentos de tipo particularista, cuestionando el discurso de los derechos como enunciados eurocentristas que desconocen pautas de origen y la historia de los grupos. Sin embargo, estas posiciones pueden habilitar esencialismos que niegan la agencia de las mujeres en las comunidades y el propio cambio histórico de las culturas, resultando en relativismos esencialistas que justifican la persistencia de desigualdades de género (Hernández Castillo, 2014). Subrayo en este punto la relevancia de problematizar el sentido de las disyuntivas como tipos de argumentos y su posible involucramiento en prácticas, específicamente en los procesos de toma de decisiones en las instituciones. Porque también pude registrar posicionamientos de docentes en distintos ámbitos de formación en derechos; estuve presente en situaciones donde se reflexiona sobre estas disyuntivas como formas extendidas de debate y abordaje del tema en las escuelas. Por esto corresponde advertir el aporte de enfoques que tensionen la manera dicotómica de encarar el debate, a través del acercamiento a las experiencias concretas de las mujeres considerando procesos de apropiación, disputa y reelaboración de los derechos humanos en las comunidades (Sierra, 2004). Se ha debatido también la fuerza del colonialismo discursivo y los universalismos etnocéntricos en abordajes institucionales sobre mujeres migrantes (Magliano y Romano, 2011). En principio, vale para integrar dimensiones de agencia omitidas desde nociones ahistóricas y homogéneas de cultura. Pienso en las transformaciones en las relaciones familiares que las mujeres migrantes expresan a partir de su inserción en ámbitos educativos y laborales, tal como he registrado en el ámbito de asentamientos informales urbanos en la Ciudad de Buenos Aires. En dicho marco, el acercamiento a instituciones educativas barriales y organizaciones comunitarias entre los años 2013 y 2017, me permitió conocer experiencias de mujeres migrantes que desplegaban estrategias organizativas y de resistencia a la violencia de género, lograban desestabilizar posiciones de subordinación doméstica desplegando ocupaciones independientes en circuitos de comercio informal, y sostener estudios formales primarios o secundarios en modalidades de educación primaria y secundaria para adultos. La documentación de estas dinámicas imponía relativizar y matizar las imágenes más cristalizadas sobre la subordinación doméstica de las mujeres migrantes que se narraban en los ámbitos escolares. Por otro lado, en el contexto más reciente de pandemia, pude conocer las apropiaciones y posicionamientos de reivindicación de la ESI por parte de un grupo de mujeres migrantes en el contexto de sus experiencias educativas en el nivel superior; si bien me fue planteado en términos muy similares “*el machismo de la comunidad boliviana*”, la apropiación de la ESI fue vinculada a un universo de experiencias personales que consideraban novedosas, la ampliación de sus márgenes de acción familiar en general y de pareja en particular. Estos posicionamientos también se articulaban a formas de reivindicación de repertorios culturales del país de origen y determinados saberes, como el conocimiento de lenguas indígenas¹⁰. Quiero destacar que en las experiencias de las mujeres a quienes pude entrevistar, cobra un peso particular el tránsito por espacios educativos y sus apropiaciones de debates forjados en la interlocución con las docentes (mujeres) a cargo de estos ámbitos. Sin duda esta dimensión indica los pasos a seguir en el trabajo de investigación y los alcances de la perspectiva que pude construir hasta ahora, ya que asumo como deuda la centralidad de reponer las miradas de las mujeres que residen en el entorno local que he abordado.

¹⁰ Yendo a territorios cercanos a donde he trabajado, algunas biografías de mujeres migrantes construyeron trayectorias de liderazgo comunitario desde reivindicaciones colectivas en clave étnica y nacional (Novaro, 2022).

De modo anticipatorio traigo la discusión sobre la agencia de las mujeres migrantes para preguntarme por las imágenes que subraya el discurso escolar sobre ellas y los límites que estas miradas puedan implicar a los intercambios y acercamientos que por otro lado se intentan. Planteo preguntarme por las perplejidades, dilemas y desafíos que se relatan en torno a los estilos de comunicación e interacción de las mujeres en esta escuela, en vinculación con los procesos más amplios que dan forma a la inclusión escolar de la población migrante. Cabe recordar que las imágenes extendidas sobre el silencio atribuido a la cultura boliviana y las formas de expresión de los niños/as, tienden a obturar la reflexión sobre lo que pertenece al orden de las relaciones sociales concretas en las que se da la inclusión escolar -e institucional en general- de esta población (Novaro y Diez, 2011). Las concepciones que asocian cultura y desigualdad de género deben ser situadas en un contexto de producción de sentidos sobre los contornos del contrato educativo, atravesado por distancias y tensiones respecto de la participación de la comunidad y las jerarquías de saberes vigentes en la escuela. De aquí un interrogante por los procesos estructurales y las condiciones de posibilidad para interrumpir o superar los ocultamientos y silencios que se atribuyen a las mujeres.

Cabe señalar que el recorrido presentado permitió abordar concepciones y puntos de vista centralmente en el plano de los discursos docentes y su interpretación de prácticas cotidianas, proveyendo indicios sobre las mismas. Asumo que esta reconstrucción es provisoria en la medida en que adeuda la reconstrucción sistemática de prácticas y procesos de toma de decisiones institucionales, lo cual excede el alcance de este artículo.

A modo de palabras finales. Subrayo la relevancia pedagógica y política de abordar las tensiones y concepciones que se traman en el trabajo cotidiano con la perspectiva de género. La misma torna disponible una “lente” que permite nombrar desigualdades y problemáticas específicas que al mismo tiempo son significadas y atravesadas por matrices de sentido más amplias; en este trabajo he dirigido el interés hacia los culturalismos y disyuntivas de sentido común entre cultura y derechos. En el debate público argentino, los derechos vienen siendo progresivamente cuestionados desde distintos sectores políticos, y la perspectiva de género y la educación sexual integral, forman parte de los conocimientos puestos en jaque incluso desde sectores con representación política formal. Este escenario también es el contexto más amplio de las situaciones contenciosas de la cotidianeidad escolar, y reitero la centralidad de conocer de cerca las tensiones y dilemas de la docencia ante los desafíos que implica sostener estas premisas en la cotidianeidad. La atención teórica a concepciones y vivencias de las/os docentes sobre las normativas de derechos y sus traducciones pedagógicas, resulta condición de posibilidad para debatir colectivamente la relación entre las prescripciones escolares vinculadas a la perspectiva de género y los procesos históricos y políticos de democratización en los que se inscriben.

Referencias

Achilli, E (2016). Enseñar Antropología. Una introducción. En L. Cerletti, & M Rúa [Comps], *La enseñanza de la antropología* (17-30). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Buenos Aires.

Briones, C (2002). *Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: políticas y poéticas de (auto) marcación de lo indígena en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural*. En N Fuller [Ed], *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú – PUCP-UP-IEP.

Bilinkis, M, & García Palacios, M (2015). El desarrollo esperado: Una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en las escuelas. *Revista Lúdicamente*, 4(7), 1-12.

Cicarelli, D (2021). *La educación sexual integral desde un abordaje antropológico. Sentidos y concepciones sobre sexualidades y géneros en el ámbito escolar*. [Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.

Devillard, MJ, Franzé Mudanó, A, & Pazos, A (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo de campo. *Revista Política y Sociedad*, 49(2), 353-369.

González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista Del IICE*, 47, 187-200.

Feito, MC (2018). Problemas y desafíos del periurbano de Buenos Aires". *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*, 24, 1-19.

Fonseca, C, & Schuch, P (2009). "Introdução", en: Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico (9-19). UFRGS-Editora.

Fonseca, C (1999). Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista brasileira de educação*, 10, 58-78.

González del Cerro, C (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE*, 47, 187-200.

González Martin, M, Cantore A, ..., & Enríz N (2019). Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes mbya y toba/qom en ámbitos escolares y sanitarios". En AC Hecht, M García Palacios, & N Enríz [Comps.] Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichi y mbyá-guaraní de Argentina (51-66). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: GEU Grupo Editor Universitario.

Hecht, AC, García Palacios, M, ..., & Diez, ML (2015). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En G Novaro, A Padawer, & AC Hecht [Coords]. Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España (43-63) Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Hernández Castillo, RA (2014). Diálogos Sur-Sur: Una Lectura Latinoamericana de los Feminismos Poscoloniales. Legados, genealogías y memorias poscoloniales en América Latina: Escrituras Fronterizas desde el Sur (195-224). Buenos Aires, Argentina: Godot.

Krasan, M, Audisio, C, ..., & Ciccone, F (2017). Introducción. En: Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística. Estructuras contrastivas guaraní español/quechua-español (19-26) Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Lavigne, L (2015). Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Magliano, MJ, & Romano, S (2011). El desarrollo y las migraciones femeninas en la agenda política de las migraciones internacionales: universalismos etnocéntricos y colonialidad de género. En C Pizarro (coord.) Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate (39-62). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Mohanty, C (1984). Bajo los ojos de occidente. Saber académico y discursos coloniales. *Estudios Poscoloniales. Ensayos Fundamentales* (69-102). Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Morgade, G, Baez, J, ..., & Diaz Villa, G (2011). Capítulo 1. Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual". En G Morgade [Comp.] Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa (23-34). Buenos Aires: La Crujía.

Novaro, G (2022). Mujeres bolivianas en lucha. La crianza, la sociabilidad y la política en clave de género. En G Novaro [Ed]. *Bolivianos en Argentina. Migración, identidades y educación* (97-114). Buenos Aires, Argentina: Editorial SB.

Novaro, G, & Diez, ML (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En C Courtis, & MI Pacecca (comps) Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo (37-58). Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. ISBN 9789871397778.

Pacecca, MI (2001). Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970. Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe.

Rockwell, E (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Sierra, MT (2004). Diálogos y prácticas interculturales: derechos humanos, derechos de las mujeres y políticas de identidad. *Desacatos*, 16. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.

Sinisi, L, Cerletti, L, & Rua, M (2016). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. En L Cerletti, & M Rua [Comps]. La enseñanza de la antropología (31-46). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Tarducci, M, & Rifkin D (2010). Fragmentos de historia del feminismo en Argentina. En Chaher y Santoro [Comps], *Las Palabras tienen sexo II*. Buenos Aires, Argentina: Artemisa.

Thisted, S, Diez, ML, ..., & Villa, A (2007). Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección general de Cultura y Educación. Pcia de Bs. As. <http://servicios.abc.gov.ar/ainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento>

Villalta C, & Llobet, V (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 167-180.