

## Antropología, educación y género en la capacitación docente

**Mariana García Palacios \***  
**Marcela Bilinkis \*\***

### INTRODUCCIÓN

En este escrito, nos proponemos dar cuenta de algunas reflexiones a las que hemos arribado a partir de nuestra tarea como capacitadoras docentes desde el año 2005. En las distintas capacitaciones realizadas desde entonces, el registro y análisis de situaciones vividas cotidianamente en las escuelas por parte de las/os docentes ha adquirido gran relevancia, tanto por su potencial para la problematización de las relaciones desiguales en el espacio escolar como por la promoción de un espacio para la reflexión de su propia práctica. En este sentido, nos hemos propuesto vincular a las/os docentes con ciertas herramientas de indagación que creemos pueden producir “un movimiento de desestructuración de las conciencias prácticas contenidas en los sentidos comunes y de aquellas posiciones no problematizadas, que suelen cristalizarse en estereotipos o ideas preconcebidas como irrefutables” (Achilli, 2010: 109). A diferencia de cómo se llevaron a cabo otros talleres realizados en el campo de la investigación en antropología y educación, con educadores (Achilli, 2010; Batallán y García, 1992), y con niños, niñas y jóvenes (en nuestro caso, ver García Palacios y Hecht, 2009; y Vivaldi et al, 2010), la propuesta que aquí analizamos ha debido enmarcarse dentro de los formatos de los cursos ofrecidos por la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA)-. Ésta es una

\* Doctora en Ciencias Antropológicas, UBA – CONICET. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, ICA, FFyL, UBA.

\*\* Profesora en Ciencias Antropológicas, UBA. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, ICA, FFyL, UBA.

institución dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, destinada a la formación y actualización de docentes de los distintos niveles y áreas del sistema educativo porteño.

Nuestra incorporación como profesoras en la oferta de cursos respondió específicamente al interés de profundizar la problematización de las cuestiones de género en las prácticas educativas, un eje de indagación que estaba siendo abordado de forma marginal en las distintas capacitaciones. Desde ese año en adelante hemos realizado diferentes propuestas de cursos que se inscribieron en dos “núcleos temáticos”, tal como son denominados por el CePA para estructurar las capacitaciones: Educación Sexual Integral<sup>1</sup> y, de manera más reciente, Formación Ética y Ciudadana. Dentro de ambos equipos de trabajo, nuestra experiencia se traza fundamentalmente en el desarrollo de cursos “fuera de servicio”<sup>2</sup> ofrecidos de forma cuatrimestral sobre la perspectiva de género y las relaciones entre la diversidad y la desigualdad, y en capacitaciones “en servicio” en educación sexual.

En líneas generales, nuestras propuestas están orientadas a proveer herramientas teóricas para el análisis crítico de la desigualdad de género en las escuelas y en la propia práctica de los/as docentes. Los contenidos que trabajamos son abordados a través de diferentes materiales, pero la construcción y reconstrucción de registros de observación elaborados por los/as mismos/as docentes han resultado decisivos en la problematización de los sentidos que se producen en torno a la masculinidad y femineidad en la escolarización.

En este escrito, en principio, desarrollaremos algunas premisas que orientan el enfoque antropológico de las problemáticas de género y de la educación para luego analizar desde este marco conceptual algunos registros de las situaciones cotidianas que interpelan a los/as docentes que han asistido a los cursos, al punto de ser concebidas como “conflictivas” en lo que respecta a los modos de posicionarse frente a ellas. El análisis que aquí presentaremos se centrará en un aspecto que consideramos nodal en la reflexión sobre estas temáticas en las escuelas: las clasificaciones hegemónicas de género como anticipaciones de la sexualidad de los niños y las niñas.

## 1. LA EDUCACIÓN Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE LA ANTROPOLOGÍA

El interés por dar cuenta de los “usos de la diversidad” que es posible hallar en las prácticas sociales, en general, y en las escuelas, en particular, ha sido fundamental en el campo de la antropología y la educación (Neufeld y Thisted, 1999; Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995; Novaro y Diez, 2012). Una gran cantidad de estudios nos muestra que el concepto de diversidad es utilizado de diferentes maneras, apelando a distintos sentidos; incluso, en muchas ocasiones, para encubrir las relaciones de desigualdad en la sociedad. Es por ello que resulta indispensable interrogarse acerca de los procesos que producen y reproducen las diferenciaciones y jerarquizaciones que estructuran las diversidades, convirtiéndolas las más de las veces en desigualdades que se cristalizan en la realidad social. Del mismo modo, resulta esencial prestar atención a posibles intersticios en las prácticas cotidianas en los que estas desigualdades pueden llegar a ser problematizadas.

Estos desarrollos conceptuales fueron centrales a la hora de diseñar nuestras propuestas de capacitación. Es por ello que, teniendo como eje problemático el vínculo entre la diversidad y la desigualdad, en cada curso hemos intentado reflexionar críticamente acerca de los procesos de alterización y marcación de algunos grupos sociales como “diferentes”. En este sentido, prestamos especial atención a las interpretaciones en las que la diversidad, lejos de ser abordada relacionadamente, es concebida como depositada en ciertos grupos o personas. En la mayoría de nuestras propuestas, este análisis aborda en profundidad la dimensión de las relaciones de género<sup>3</sup>.

Dentro del campo de la antropología, el interés por analizar las particularidades culturales en la construcción de las femeneidades y masculinidades estuvo presente tempranamente. En la incipiente problematización de estas cuestiones, las etnografías se concentraban pues en la descripción de los llamados papeles sexuales en las diversas culturas, con la intención de dar cuenta de la participación diferencial de hombres y mujeres en las instituciones sociales (Lamas, 1997). Así, los papeles sexuales incluían también los valores que cada sociedad construía en relación con estos roles (ver, por ejemplo, Mead 1985 y 1993). Discutiendo con posiciones que concebían la masculinidad y la feminidad como derivaciones «naturales» de características biológicas, los estudios que comenzaron a cimentar la perspectiva de género destacaron la existencia de una interpretación simbólica de la diferencia sexual, dando visibilidad a los mecanismos sociales a través de los cuales se construyen

3 También hemos llevado a cabo propuestas que propician la reflexión acerca de la compleja relación entre diversidad y desigualdad en otras dimensiones de la vida social, abordando otras temáticas como configuraciones familiares, construcciones sociales sobre la niñez, migraciones y los vínculos entre el Estado y los grupos indígenas.

1 Luego de la sanción de la Ley N° 2110, de Educación Sexual Integral, en 2006.

2 Se denominan capacitaciones “fuera de servicio” a aquellas en las que los/as docentes cursan fuera del horario laboral en las instituciones escolares. Por el contrario, las capacitaciones “en servicio” son aquellas en las que un/a o varios/as capacitadores/as se acerca a las escuelas para trabajar junto con los/as docentes durante su horario laboral. Existen también ofertas en las que se combinan ambas formas de capacitación. A esto se suman, además, algunas otras como los Postítulos Docentes que implican una capacitación más prolongada y sistemática en el tiempo y que otorga a quienes lo realizan un título de especialización.

las representaciones y prácticas de «lo femenino» y «lo masculino». De este modo, la antropología se esforzó por demostrar la variabilidad tanto histórica como transcultural de estas construcciones.

Grandes avances se han realizado desde las investigaciones pioneras. En efecto, y más allá de la heterogeneidad de abordajes que ha propiciado la perspectiva de género, consideramos que una de sus contribuciones principales a las ciencias sociales es su intento por dilucidar no sólo los modos en que se construyen y conciben socialmente los sexos, y se sancionan diferencias entre ellos, sino también, y fundamentalmente, cómo estas diferencias se transforman en desigualdades sociales, tanto en las relaciones entre los géneros como dentro de cada colectivo genérico así constituido. Se trata de una perspectiva relacional de “doble vía”, ya que intenta dar cuenta de cómo, a través de distintas instituciones sociales, políticas, religiosas y económicas, se producen relaciones de poder entre los sexos (Lamas, 1997; Conway, Bourque y Scott, 1997; Scott: 1993; entre otros) y, por otro lado, de cómo la lógica de género impacta en las demás dimensiones de la vida social (Moore, 1999). En este sentido, hoy en día, el campo de los estudios de género comporta tanto una dimensión epistemológica como metodológica, pues no sólo plantea nuevas problemáticas, sino que también motiva diversos replanteamientos conceptuales que tienen efecto en toda la disciplina antropológica (Tarducci, 2012).

Consideramos que este enfoque relacional propio de la perspectiva de género adquiere un matiz especial al ponerlo en vinculación con una aproximación antropológica preocupada por estudiar los procesos de identificación y diferenciación social, y los intrincados vínculos entre la diversidad cultural y las desigualdades sociales. Nuestra intención es, entonces, abordar críticamente aquellas concepciones y discursos que plantean a las relaciones sociales como dadas e inmutables, desnaturalizando los supuestos que subyacen a las referencias a las familias, a las relaciones entre varones y mujeres, a la sexualidad, etc. En otro trabajo (García Palacios y Bilinkis, 2013), hemos dado cuenta del recorrido teórico que proponemos en cada cuatrimestre. Aquí nos interesa resaltar que en los distintos cursos fomentamos la participación activa de las/os docentes, con el fin de que se involucren en el reconocimiento crítico de la complejidad del mundo del cual forman parte, así como de su posible transformación.

## 2. LAS CLASIFICACIONES HEGEMÓNICAS DE GÉNERO COMO ANTICIPACIONES DE LA SEXUALIDAD DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

La concepción del género desde una lógica binaria, atributiva y jerárquica (Fernández, 1991)

pareciera permear las diferentes situaciones que los/as docentes han acercado a los cursos para pensar de manera colectiva. En ellas se reconstruyen escenas en las cuales los niños y las niñas, si no se adecúan a lo que se espera en virtud de una supuesta pertenencia a un determinado colectivo genérico, son interpretados/as como portadores/as de un “problema” que desafía las prácticas y requiere de una posible solución. Así se plantea en los siguientes registros<sup>4</sup>:

Sala de 4 años (2008): Pablo mostraba actitudes femeninas; cuando hablaba, cuando caminaba. Le agradaba jugar en el rincón de la casita, siempre elegía ropa de mujer; en una ocasión la señorita sacó la ropa de mujer y dejó solamente corbatas, camisas; él se hizo una cartera con una corbata y una pava.

Durante una clase de educación física la profesora dice que van a jugar al fútbol y a saltar aros. Los chicos deciden jugar al fútbol y las nenas saltar los aros, salvo una que quiere jugar al fútbol. Los varones comienzan a ‘cargarla’<sup>5</sup> por su preferencia, la llaman ‘varonera’ y no la quieren dejar jugar porque ‘ella es una nena y las nenas no juegan al fútbol’.

Situación registrada en el año 2008, sala de 5 años. Me quedé pensativa después de la capacitación. Me vi una y mil veces armando los informes de los chicos y las chicas de la sala. Si un varón juega siempre en el rincón de los bloques y está constantemente entre chicos, dejo constancia de ello en el informe, pero lo hago garantizando su “normalidad”, como un modo de decirle a las familias “está todo bien, su hijo es todo un hombrecito”. En cambio, si siempre elige el rincón de la casita y usa atuendos o elementos “femeninos”, consigno mi preocupación en el informe y planteo que aquí, en este caso, tenemos un “problema”.

Aún cuando se centran en los procesos de marcación y desmarcación en las relaciones interétnicas, los desarrollos de Briones (1998) son altamente sugerentes para pensar el proceso de alterización que se produce en torno a las construcciones genéricas en las distintas situaciones registradas. En efecto, siguiendo sus formulaciones, las situaciones narradas anteriormente ponen en evidencia que la lógica de género pone en juego una “norma desmarcada” a partir de la cual los/as niños/as son “marcados” como “distintos/as”. Una “norma desmarcada” sería aquella que se invisibiliza en el proceso de erigirse como universal, pero que, al mismo tiempo, construye la especificidad y particularidad de ciertos grupos, que de este modo quedan marcados. La dinámica del proceso de desmarcación no implicaría, pues, que los grupos desmarcados dejen de ser visibles como representantes

4 Reproduciremos los fragmentos tal como han sido presentados por cada docente, justamente porque allí se deja entrever qué aparece para ellas y ellos como una “situación conflictiva”. Sin embargo, los nombres de los/as niños/as han sido modificados.

5 “Cargar a alguien” significa burlarse de él/ella.

típicos de la norma. “Lo que en todo caso se invisibiliza mediante la desmarcación (...) son precisamente los complejos resortes que han ido inscribiendo históricamente una norma cuya matriz opera siempre como bajorrelieve que destaca la otredad” (Íbidem: 124). En ese sentido, no existirían grupos que sean inherentemente “otros”, sino prácticas de alterización, de marcación de las diferencias y jerarquización de la diversidad, que sólo pueden comprenderse teniendo en cuenta la desigualdad social y todos los aspectos centrales de la estructura social: la composición de clases, sistemas de producción y mercado de trabajo, distribución de poder, lucha ideológica y control cultural. Es por ello que, de acuerdo con Briones, es necesario “... trabajar la producción social y cultural de estas asimetrías mediante el examen de procesos de formación de grupos donde su ‘ser diferentes’, lejos de estar simplemente ‘dado’ por una cierta historia, una cierta cultura, una cierta lengua, etc., se inscribe siempre en una forma relacional desde y contra una macro y microfísica de poder que –de manera simultánea– va recreando estándares de distintividad (‘lo particular’) y no distintividad (lo incluso localmente ‘universal’), así como dirimiendo su mutua jerarquía” (Íbidem: 131).

Estos desarrollos teóricos nos permiten comprender las situaciones escolares narradas por los/as docentes como microescenas en las que se actualiza el proceso por el cual la normativa de género hegemónica se torna a sí misma invisible y marca con particularidades a quienes supuestamente no cumplirían con ella (“niñas varoneras” o “niños maricas”). Así, en este mismo proceso, la marcación genérica aparece reinterpretada como una anticipación de una supuesta sexualidad no heterosexual:

Tuve una nena que sólo le gustaban los juegos que realizaban los nenes, se disfrazaba de power ranger, jugaba a la pelota y compartía poco tiempo con las nenas y decía que las princesas y todo lo de las nenas eran “pavadas”. Sus padres lo tomaban con naturalidad dejando que ella fuera libre de elegir con qué, quién o cómo jugar. Una sola vez preguntaron como al pasar si esto definía su sexualidad<sup>6</sup>.

Es interesante notar que al analizar estas situaciones la mayoría de los/as docentes logra problematizar

la arbitrariedad y contingencia de los procesos de identificación genéricos cuando éstos son pensados en relación con los/as niños/as que se desviarían de la norma. Sin embargo, el carácter construido de las normativas de género resulta más difícilmente cuestionable en el caso de los niños y las niñas que parecieran “cumplir” con las expectativas de género hegemónicas.

Por otro lado, encontramos que ante situaciones similares, algunos/as de los/as adultos que se vinculan con los niños y las niñas, consideran que existe algo así como un límite etario para la “exploración”, marcando un momento en el desarrollo a partir del cual las identidades se fijarían y por lo tanto, antes de ese punto “no es necesario preocuparse”. Veamos algunas situaciones en las que esto aparece claramente:

Estaba en la sala de 5 años, juego en el rincón de dramatizaciones, los cuales eran varones y nenas jugando en el rincón. Uno de los nenes, Nacho, tomó ropa y se disfrazó haciendo de “mamá”. En un momento, entró la coordinadora del jardín y me dijo “¿por qué nacho tiene pollera? No puede disfrazarse de nena, ya tiene 5 años.

En una reunión de padres en sala de dos años, unos padres me consultan muy preocupados por su hija y sus conductas que son de varones: quiere vestirse de azul y en su cumple quiere el disfraz de varón. Ante esta consulta respondí que es algo característico de la edad, que no es algo para preocuparse.

Desde una perspectiva antropológica, las identidades son concebidas como un proceso abierto, incompleto y en permanente construcción. Las identificaciones y diferenciaciones se definen, entonces, como un proceso activo que supone una constante redefinición y reelaboración. Ambas situaciones presentadas parecieran tener en común el hecho de concebir la identidad no como modificable (Juliano, 1998) sino como algo dado e inmutable o, en su defecto, como algo construido, pero que se define y cristaliza en un determinado momento del desarrollo de las personas. A su vez, esta concepción se deja entrever cuando, como sucede en las situaciones, la identidad que se supone fijada pareciera corresponderse con una identidad alterizada y, en consecuencia, “devaluada”.

#### A MODO DE CIERRE

Según Butler (1986), cada persona no sólo es construida socialmente sino que en cierta medida se construye a sí misma. Las apropiaciones que las personas realizan suponen siempre un trabajo activo de resignificación (Rockwell, 1991), y en este sentido, necesariamente existirán diferencias entre los modelos de género y los posicionamientos y situaciones reales de las personas. Éstas, en sus distintas experiencias, se apropian de significados culturales previos, interpretándolos de tal forma que aún cuando los reproducen, los organizan nuevamente (Toren, 1990; García Palacios, 2012).

6 Las familias aparecen como un interlocutor fundamental de las/os docentes. Otros estudios han dado cuenta de las complejas relaciones entre las familias y las escuelas (Neufeld, 2000). Aquí sólo nos parece importante señalar, tal como lo ha hecho Subirats Martori (1994) para el caso español, que muchas de las resistencias a sostener transformaciones que conmuevan las desigualdades de género se justifican señalando que los niños y niñas ya llegan a las escuelas con una “socialización primaria” generizada, lo cual no sólo dificultaría la empresa, sino que hasta podría tornarla en “políticamente incorrecta” por ir en sentido contrario con el mandato por el “respeto a la diversidad” de las familias.

De todos modos, resulta fundamental recordar una vez más que los diversos posicionamientos de los sujetos deben ser situados en las prácticas sociales en las que participan y en las relaciones sociales más amplias, y puestos en vinculación con las disputas por los significados culturales. Es por ello que consideramos que es importante primeramente problematizar los significados instituidos socialmente, antes de comenzar el análisis de sus implicancias en las políticas y prácticas educativas, ya que, como sostiene Bourdieu (2000), la violencia simbólica ejercida por la lógica del género se inscribe no sólo en la objetividad de las estructuras sociales, sino también en la subjetividad de las estructuras mentales, por lo que en los intentos de analizar las relaciones entre los géneros se corre siempre el riesgo de utilizar y cristalizar las categorías que la propia dominación ha inscripto. Así, durante los cursos, recurrir a la historia y a la variación cultural resulta fundamental a la hora de desnaturalizar la “lógica de género” que estructura las actividades sociales. Si sólo analizáramos las situaciones escolares registradas por los/as docentes, sin este paso previo, correríamos el riesgo de toparnos una y otra vez con las situaciones ejemplares que desde una visión “presentista” de la realidad parecerían convalidar aquello que la lógica de género ha estructurado: “*las niñas son más quietitas y tranquilas*”, “*los varones tienen juegos bruscos y son inquietos*”. En definitiva, es necesario primero problematizar las relaciones de dominación para no utilizarlas como instrumentos de análisis. Sin esta problematización, podemos caer en formulaciones que a la par que describen las prácticas sociales y situaciones cotidianas únicamente en los términos en que son configuradas las relaciones sociales, las naturalizan al no ponerlas en cuestión de antemano (Enriz y García Palacios, 2008).

Del mismo modo en que lo ha señalado Davies (1994) en un estudio en jardines de infantes, en muchas de las propuestas que las/os docentes articulaban para intervenir en las situaciones conflictivas presentadas en los encuentros, se evidenciaba un marcado interés por liberar a niños y niñas de los “opresivos papeles sexuales”, intentando eliminar simplemente lo interpretado como negativo en cada caso: dentro de la femineidad, la timidez, quietud y fragilidad; dentro de la masculinidad, la agresividad o la rudeza. Por otro lado, se mostraban altamente sensibles a toda forma de discriminación que se basara en estos modelos. Sin embargo, lo que generalmente resultaba más difícil de poner en duda eran la masculinidad y la femineidad como tales, y su vinculación dicotómica. El binarismo sobrevivía una y otra vez a los intentos de problematización.

No consideramos que se trate de posicionamientos privativos de las docentes y los docentes: conmo-

las bases sobre las que las personas hemos construido buena parte de nuestras identificaciones, supone un arduo y continuo trabajo. Para romper con el binarismo hegemónico es necesario no sólo trascender el género, sino multiplicarlo, proliferarlo (Butler, 1986; Lamas, 1997). En este punto, se torna imprescindible repensar el lugar de las prácticas educativas y las intervenciones docentes, y creemos que la etnografía resulta relevante en esta empresa. Si bien en tanto metodología de investigación no pertenece al mismo ámbito de problemas y proyectos delimitados para transformar los ámbitos sociales y, en ese sentido, no puede considerarse como orientada hacia esos objetivos, sí posee, como señala Rockwell (2009) un valor potencial para esas tareas al centrarse en la recuperación de la memoria histórica y del conocimiento local, en la construcción de la crónica de los hechos actuales y en la previsión de nuevas prácticas. La relevancia de la etnografía “... se da justamente en el dominio de la conciencia, en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en este campo” (Ibídem: 38). Consideramos que, aun cuando no es parte de nuestros propósitos que las/os docentes se conviertan en etnógrafos/os de sus propias prácticas, nuestra experiencia de investigación en otros contextos escolares y educativos, y la puesta en práctica junto con ellas y ellos de algunas de las herramientas que la disciplina nos provee, puede contribuir con la problematización de ciertos sentidos y la construcción de alternativas posibles.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena (2010): *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor, Rosario, Argentina.
- Batallán, Graciela y José Fernando García (1992) «Antropología y participación. Contribución al debate metodológico». En: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, No 1.
- Bourdieu, Pierre (2000) [1998] *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Briones, Claudia (1998) *La alteridad del 'cuarto mundo'. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Butler, Judith (2001) “Sexo y género en *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir”, publicado originalmente en *Revista Mora*. N. 4. Buenos Aires.
- Conway, Jill, Susan Bourque y Joan Scott (1997): “El concepto de género”. En: Lamas, Marta (comp.): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México.
- Davies, Bronwyn (1994) *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Enriz, Noelia y Mariana García Palacios (2008) “Deviniendo *kuña va'era*”. En: Hirsch, Silvia (coord.): *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder*. Biblos, Buenos Aires.
- Fernández, Ana María (2001) “El fin de los géneros sexuales”. S/d.
- García Palacios, Mariana (2012) “Religión y etnicidad en la experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires”. Tesis de Doctorado, Antropología, UBA.
- García Palacios y Bilinkis (2013) “Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente”. En: *Ludicamente*, Año 2 N°4, Octubre 2013, Buenos Aires.
- García Palacios, Mariana y Ana Carolina Hecht (2009): “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas”. En: *Tellus* N° 17, segundo semestre. Campo Grande (MS, Brasil): Editorial Universidade Católica Dom Bosco, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI).
- Juliano, Dolores (1998) «Universal, particular, un falso dilema». En: Bayardo y Lacarrieu (comp.): *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ciccus.
- Lamas, Marta (1997) “La antropología feminista y la categoría ‘género’” y “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría ‘género’”. En: Lamas, Marta (comp.): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Mead, Margaret (1993) [1939] *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Ed. Planeta Agostini.
- Mead, Margaret (1985) *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós.
- Montesinos, María Paula; Sara Pallma y Liliana Sinisi (1995) “¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los ‘unos y los otros’ (y de nosotros también)”. Ponencia presentada en la 5° Reuniao do Mercosul, Tramandaí, Brasil.
- Moore, Henrietta (1999) *Antropología y feminismo*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- Neufeld, María Rosa (2000) «Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social». En: *Revista Ensayos y Experiencias*, N° 36, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) (1999) “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Novaro, Gabriela y María Laura Diez (2012) “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”. En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps): *Discriminaciones étnico-nacionales y religiosas – Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (1991): “La dinámica cultural en la escuela”. Gigante, e. (coord.) *Cultura y escuela: La reflexión actual en México*. Conacult, México.
- Scott, Joan (1993) “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En: Cangiano, María y Lindsay Dubois (comp.): *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Subirats Martori, Marina (1994) “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 6.
- Tarducci, Mónica (2012) “La antropología feminista hoy: desafíos teóricos y políticos en un mundo globalizado”, *Cuadernos de Antropología Social*, N°36, Buenos Aires.
- Toren, Christina (1990) *Making Sense of Hierarchy. Cognition as Social Process in Fiji*. London School of Economics, London.
- Vivaldi, Ana; Mariana García Palacios; Alicia Avellana y Patricia Dante (2010) “Una experiencia de taller sobre nuevas tecnologías en un barrio toba (qom) del Gran Buenos Aires (Argentina) desde la mirada de los niños y jóvenes”. En III Congreso de lenguas minorizadas, Buenos Aires.