

Géner, conocimiento y educación.

Danila Suárez Tomé y Laura Victoria Martínez.

Cita:

Danila Suárez Tomé y Laura Victoria Martínez (2024). *Géner, conocimiento y educación*. Material Didáctico Sistematizado.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/danila.suarez.tome/77>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pkht/Hxz>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Cuadernillo para estudiantes

Género, conocimiento y educación

Danila **Suárez Tomé**

Laura Victoria **Martínez**



UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez
Rector

Ana Pereyra
Vicerrectora

Programa de Género y Diversidad Sexual

Denise Fridman
Responsable

ISSN 3008-8518

Piedras 1080 (C1070AAV)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

Sobre uso del lenguaje

Las autoras de este cuadernillo reconocemos el valor constitutivo y performativo del lenguaje como forma de percibir la realidad y de relacionarnos con ella. En este sentido identificamos el impacto que puede tener en la reproducción de desigualdades y estereotipos de género. Es por ello que decidimos utilizar el lenguaje inclusivo, desde un posicionamiento ético político, que busca cuestionar, problematizar y transformar los usos del lenguaje que invisibilizan a mujeres y diversidades. Por último, destacamos que habilitar los intercambios acerca del uso del lenguaje -oral y escrito- también es una parte importante de transversalizar la ESI en las instituciones educativas.

Presentación



Debería saberse que no hay disciplina que pueda ausentarse de la *perspectiva de género*, y que la hecatombe epistemológica y de derechos las implica de alguna manera".

Dora Barrancos (2021:33)

Este cuadernillo forma parte de una propuesta para estudiantes ingresantes de las carreras de grado de la Universidad Pedagógica Nacional. Les invita a acercarse a temáticas y enfoques transversales sobre género, derechos y diversidad para pensar la escuela hoy y aportar a la formación de quienes serán docentes en los diferentes niveles y disciplinas.

Su producción es realizada en el marco del proyecto “ESI, géneros y formación”¹, coordinado por el Programa de Género y Diversidad Sexual, de la convocatoria “Creación, jerarquización y fortalecimiento de espacios institucionales para el desarrollo de políticas de género en las universidades” de la Secretaría de Políticas Universitarias, cuyo objetivo principal es fortalecer las políticas de transversalización de la perspectiva de género, de derechos y de la educación sexual integral en la formación de la UNIPE.

Los temas que se incluyen en estos materiales, educación sexual integral y género, conocimiento y educación, forman parte de una necesaria reflexión y debate sobre aspectos vinculados a la igualdad de oportunidades y derechos para todas las personas, y dan cuenta del rol indiscutible de la escuela, y de los docentes, para su concreción. Cada cuadernillo ha sido elaborado por un equipo de docentes de la UNIPE, en un caso, y con la invitación de una colega externa, en otro. Todas ellas especialistas que cuentan con producciones y con una amplia experiencia en los temas abordados.

La intención de ambos documentos es poner a disposición marcos normativos y conceptuales actualizados que se entretajan con los contenidos de los diferentes espacios curriculares, a fin de problematizar y enriquecer los anclajes epistemológicos y las futuras prácticas docentes de quienes hoy inician sus carreras formativas.

Como nos invita Dora Barrancos (2021) la revisión de la formación docente desde la perspectiva de género es necesaria para que permita transformar la malla curricular que dé lugar a los nuevos estatutos epistemológicos y a la demanda de derechos de las mujeres y de las personas de diversa identidad sexo genérica. En ese sentido, destacamos el lugar privilegiado que ocupan los profesorados para promover una cultura basada en derechos y en una pedagogía del reconocimiento a la diversidad, que redundará en la experiencia cotidiana escolar, en las planificaciones didácticas, en la organización institucional y en los vínculos con colegas, con estudiantes y con la comunidad en general.

¹ El equipo del proyecto está compuesta por Denise Fridman (Coordinadora del Programa de Género y Diversidad Sexual y docente) en la dirección, Mónica Descalzo (Coordinadora del Profesorado de Educación Inicial), Agustín Ingratta (Coordinador del Profesorado de Educación Primaria), María Inés Oviedo (docente en el área de Alfabetización y la Didáctica de la Lengua y la Literatura), Florencia Maderna (equipo técnico de la Secretaría Académica y docente) y Cecilia Buffa (Dto. de Alumnos, Secretaría Académica).

Anhelamos que los materiales que aquí presentamos puedan ser un puntapié inicial para el surgimiento de preguntas individuales y colectivas, para la apertura de nuevos conceptos e *incomodidades transformadoras*, en miras a un posicionamiento docente ESI.

Es decir, a un compromiso ético y político que guíe la tarea docente y que se construirá desde la formación inicial cuando comencemos a percibir y profundizar nuestro rol como educadoras/es y agentes del Estado en tanto debemos garantizar uno de los derechos fundamentales de las personas como es el derecho a la educación, puerta de entrada a otros derechos, a más oportunidades y al logro de una mayor justicia social.

Mg. Denise Fridman
Coordinadora

Programa de Género
y Diversidad Sexual
Rectorado
UNIFE

Índice

Introducción	7
Perspectiva de género: características y bases epistemológicas	9
Relaciones entre género y conocimiento	12
Género, diversidad y desigualdad en la escuela	14
• Género, alterización y escuela en perspectiva histórica	14
• Género y perspectiva de derechos en el contrato educativo contemporáneo	17
• Género y diversidad en las prácticas escolares cotidianas	20
Palabras finales	24
Referencias	25
Autoras	29

Introducción

La incorporación de la perspectiva de género en el campo educativo responde a dinámicas de cambio social, legal y cultural cuya visibilidad ha ido en aumento en el contexto argentino de los últimos años. Su presencia en los lineamientos educativos y curriculares debe ser pensada en una genealogía amplia de transformaciones en los marcos políticos a nivel global, regional y nacional, en especial respecto del reconocimiento del marco de los derechos humanos, y de nuevas formas de la ciudadanía, basadas en el principio de respeto a la diversidad.

En Argentina, estas transformaciones deben ser reconstruidas especialmente a partir de la reapertura democrática, marco en el cual se partió de asumir la relevancia de democratizar los ámbitos educativos frente a la herencia de las configuraciones autoritarias impuestas por la dictadura cívico militar en las escuelas. La progresiva incorporación del enfoque de los derechos humanos implica, entonces, una dimensión histórica necesaria para contextualizar el modo en que el contrato educativo argentino fue incorporando nuevas perspectivas y orientaciones para el trabajo y los mandatos docentes, los lineamientos curriculares, etc.

Como desarrollamos en este material, las reconfiguraciones del contrato educativo basadas en los derechos humanos se inscriben en procesos mucho más generales que exceden a la historia del contexto nacional y se enmarcan en procesos regionales y globales. En este marco, los derechos constituyen traducciones jurídico políticas de distintas dinámicas históricas y de lucha colectiva por la ampliación de la ciudadanía, la igualdad y el reconocimiento de las diversidades como parte del contrato democrático.

Destacamos en este sentido que la formación docente debe partir de la distinción entre los derechos y la diversidad como mandatos docentes y como campos disciplinares-conceptuales (Martínez y Diez, 2019). Por un lado, se trata de mandatos pedagógicos que interpelan a la docencia en tanto actorxs y trabajadorxs que son parte de un sistema institucional; y por otro lado constituyen un campo de saberes con densidad histórica que posibilitan comprender las tramas de continuidad con las luchas y asuntos del presente (Martínez, 2022). Por ello, una tarea urgente es fortalecer los resortes teóricos y argumentativos de las perspectivas de derechos y sus traducciones curriculares. Esto implica también, reflexionar sobre la perspectiva de derechos desde una lectura crítica y teóricamente informada de las prescripciones legales y curriculares (Siede, 2013). Para ello es necesario generar condiciones pedagógicas para la discusión en la temática con la autonomía intelectual de lxs docentes como presupuesto y como horizonte, delineando un campo común de conceptualizaciones y debates, desde los cuales pensar los caminos a seguir, las problemáticas, pensar y debatir en conjunto los proyectos posibles (Martínez y Diez, 2019).

Este escrito se propone contribuir a lo que entendemos como formas de democratización pedagógica de los debates teóricos, epistemológicos y políticos que atraviesan a la perspectiva de género, desde un enfoque de derechos humanos en el ámbito educativo. Comenzamos con un primer eje dedicado a esclarecer los fundamentos conceptuales, epistemológicos y filosóficos de la perspectiva de género, y la relevancia de pensar a la producción y transmisión de conocimiento formal a través de la lente feminista del género. Para ello es necesario dar cuenta de una serie de categorías que conforman hoy el vocabulario de demandas de los movimientos feministas, a través de múltiples cuestiones que suelen tomar visibilidad en el debate público.

Este eje nos permite, además, establecer una base común de conceptos para explicar el modo en que la perspectiva de género viene aportando a la comprensión y discusión del tratamiento de la diversidad y la desigualdad en el conocimiento institucionalizado y, por lo tanto, también nos permite pensar la educación escolar. A este tema nos dedicamos en el segundo eje del material, en donde presentamos estas cuestiones desde una perspectiva histórica sobre los procesos de construcción de alteridades y el tratamiento histórico de “las diferencias” en el sistema educativo. Los fundamentos teóricos de la perspectiva de conocimiento interseccional sobre género es presentada desde el comienzo de este trabajo, y nos convoca a hacer el intento de pensar articuladamente el tratamiento de la diversidad sexogenérica sin desconocer la centralidad de los mandatos fundantes de homogeneización y negación de la diversidad socioétnica. Una de las discusiones centrales que debemos seguir dando en el ámbito educativo es aquella que reconoce los estrechos vínculos entre la diversidad y la desigualdad, y la posibilidad de problematizar sobre representaciones y dinámicas históricas que han perfilado a determinados modos de existencia social como “otros” del curso pretendidamente normal y común. Por ello, acudimos a las herramientas de historización de determinados estereotipos y nociones sobre los géneros, nociones que se han ido sedimentando en el sentido común y en nuestra manera de percibir, interpretar y darle sentido a lo que entendemos como las diferencias sexogenéricas. Las escuelas cotidianas constituyen espacios atravesados por enfoques y miradas que pertenecen a horizontes temporales muy distintos, y esto también es central para entender los sentidos, mandatos y construcciones históricas en torno a las desigualdades de género.

Perspectiva de género: características y bases epistemológicas

En vistas a explorar críticamente los vínculos entre género y educación es necesario recurrir a las herramientas construidas por la teoría feminista. Esto es así porque, previamente al desarrollo de la teoría feminista en los años 70, el género no era una categoría utilizada en ningún tipo de análisis social o político. Esto implica que el género como categoría de análisis tiene una historia bastante reciente dentro de la producción de conocimiento, y la aplicación de la perspectiva de género en la investigación social es una tarea vigente.

Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de género? En primer lugar, tengamos en cuenta de que aquí nos referimos al género como una *categoría epistemológica*, es decir, como una herramienta conceptual que utilizamos para observar ciertos fenómenos de la realidad que queremos comprender y, en muchos casos, transformar —si es que nuestro análisis toma una perspectiva crítica, que es el caso de la teoría feminista—. A través del empleo de esta categoría podemos ver cómo los fenómenos se encuentran generizados —esto es, cómo aparecen culturalmente como femeninos o masculinos—, y analizar qué es lo que ello implica socialmente. Otro uso posible de la noción de género es el que se encuentra comprometido en el concepto de “identidad de género”. Pero, en este caso, nos encontramos frente a una *categoría social*, es decir, una categoría identitaria que alude a cierto modo en el cual nos identificamos socialmente en términos individuales y grupales (como mujeres, varones, personas no binarias, travestis, etc.). Aquí utilizaremos la categoría de género como una herramienta epistemológica para analizar la institución social de la educación en lo que tiene de generizada, para ver cuáles son los efectos que esa generización produce.

A través de la lente categorial del género aplicada a la investigación social, específicamente, podemos observar la forma estructural que toma la organización social de las relaciones de acuerdo con las distinciones que se hacen entre las personas en base a las diferencias sexuales (Scott, 1996).

Esto implica que el género es un tipo de categoría *relacional*: el género no nos muestra un objeto singular —por ejemplo, la masculinidad o la feminidad, la cissexualidad¹ o la transgeneridad en sí mismas—, sino que nos muestra la *relación* que hace emerger la existencia de estos términos y sus efectos.

Nuestro sistema binario de clasificación sexual no se puede entender si no lo analizamos a partir de las relaciones que se trazan *entre* masculinidad y feminidad, *entre* cissexualidad y transgeneridad, ninguna de estas categorías existe sin la otra, y sólo existen por causa de las relaciones que se establecen entre ellas y los efectos que producen.

Ahora bien, esas relaciones contienen en sí mismas una dinámica de poder que, según ha mostrado la teoría feminista, edifican un *sistema jerarquizado de género* que convierte a esas diferencias en desigualdades sociales. Este sistema es binario, dicotómico, complementarista y opresivo (Suárez Tomé, 2022):

¹ “Cisgénero” o “Cissexual” es el modo en el cual se describe a las personas cuya identidad de género es la misma que el sexo que le han asignado al momento del nacimiento. En los casos en los cuales la identidad de género difiere del sexo asignado al nacer, hablamos de personas trans.

- Que sea *binario* implica que, para la ideología que sostiene este sistema, dentro de la especie humana sólo se concibe la existencia de dos sexos que son estables y discretos (macho-varón-masculino y hembra-mujer-femenino), y no se considera normal ninguna otra manifestación de la identidad sexogenérica por fuera de este par, caracterizando, consecuentemente, a las identidades intersexuales y transgénero como patológicas. Este es el fundamento de la ideología cisexista.
- Que sea *dicotómico* implica que se considera que los dos términos de este par no se dan nunca juntos al mismo tiempo, es decir, o se es mujer o se es varón y no puede darse una mezcla de atributos femeninos y masculinos. La dicotomía refuerza el binarismo sexogenérico, patologizando, de este modo, también a las personas no binarias.
- Que sea *complementario* implica que estos dos términos dicotómicos se corresponden entre sí y, en tanto uno tiene lo que el otro no y viceversa, se conforman en esa totalidad que es el par sexogenérico que sirve para fines de reproducción biosocial. Esta idea lo que hace es normativizar la heterosexualidad y patologizar la diversidad sexual².
- Que sea *opresivo* implica que se establece una jerarquía dentro del par en donde macho-varón-masculino es más valioso que hembra-mujer-femenino. Esta valoración jerárquica es la base de la ideología sexista que sostiene a las sociedades patriarcales. Además, se sostiene una causalidad determinista entre las características biológicas de cada sexo (macho-hembra), su identidad de género (mujer-varón) y sus atributos de género (masculino-femenino), estableciendo que es la biología sexual (rasgos anatómicos genotípicos y fenotípicos) la que gobierna las capacidades, la conducta y las preferencias de las personas.

Este sistema político basado en la división y jerarquización entre mujeres y varones se sostiene, por lo tanto, gracias a una ideología cisexista (binarismo sexual dicotómico), heteronormada (complementariedad reproductiva heterosexual) y sexista (jerarquización de la masculinidad por sobre la feminidad), que dictamina cuál es el rol social que le corresponde a cada persona de acuerdo con su identidad sexogenérica, y que deja bajo condiciones de opresión a las mujeres (sexismo), a las personas trans, intersex y no binarias (cisexismo) y a las personas de la diversidad sexual (heteronorma).

La naturalización de los roles sociales a través de la división sexual binaria, jerarquizada y heteronormada es el resultado de una dinámica de poder androcéntrica que pone al varón cissexual, heterosexual, blanco, propietario, capacitado y urbano como el parámetro de la realidad. Esto es lo que, justamente, la categoría epistemológica de género aplicada de modo crítico sobre las relaciones sociales nos muestra. La teoría feminista desveló la naturaleza opresiva y culturalmente construida de las relaciones entre los sexos, en tanto las ideologías cissexistas, sexistas y heteronormadas no son naturales de la especie humana, sino que se han creado, sostenido y reproducido por causa del dominio cultural androcéntrico y masculinista (Lamas, 1996).

Habrán notado que la masculinidad normativa que da forma al androcentrismo, además de cissexual y heterosexual, tipifica al varón dominante como blanco, propietario, capacitado y urbano —y podríamos agregar muchas determinaciones más—.

² Es importante no confundir los conceptos de identidad de género y orientación sexual. Cuando hablamos de *identidad de género* nos referimos a la experiencia sexogenérica de las personas, la cual puede ser cis, trans, femenina, masculina o no binaria. Cuando hablamos de *orientación sexual* nos referimos a la sexualidad en términos de deseo. En principio se distingue entre las personas asexuales (las cuales experimentan deseo sexoafectivo) y las asexuales (las cuales no lo hacen, o lo hacen en un grado mucho menor). Dentro de la asexualidad, el deseo se suele caracterizar como heterosexual, homosexual, bisexual, pansexual entre otras posibilidades. En ambos casos —identidad de género y orientación sexual— lo que nos encontramos es con un espectro fluido de posibilidades, que no se restringen a las normativas binarias impuestas por la ideología sexual dominante, la cual es sexista, cisexista y heteronormada, tal y como la estamos caracterizando aquí.

Porque, en rigor, ningún análisis de las relaciones sociales de poder puede hacer abstracción de un solo eje —en este caso, el sexogenérico— sin dar cuenta de la complejidad de intersecciones que existen con otros vectores de configuración de la identidad social, los cuales presentan otras formas de opresión, exclusión y discriminación. Estos vectores pueden ser la clase, la etnicidad, la condición de migrante, de discapacidad, entre otras.

Esta perspectiva interseccional de análisis fue construida dentro de la teoría feminista por las teóricas y activistas pertenecientes a los feminismos negros —como Angela Davis, Patricia Hill Collins y Kimberlé Crenshaw—, pero también se ha visto enriquecida por los aportes de las feministas descoloniales —como María Lugones y Gloria Anzaldúa— y socialistas —como Silvia Federici y Heidi Hartmann—, entre otras. Con lo cual, debemos tener en cuenta que, siempre que se hace hincapié en una categoría de análisis en particular —en nuestro caso, el género—, hay que saber enriquecerla a través de su conexión con otras categorías relacionales de la diferencia, y tener en cuenta que dicho análisis es sólo un recorte de una realidad mucho más compleja realizado con un objetivo específico de estudio.

Relaciones entre género y conocimiento

Como podemos ver, la herramienta de la perspectiva de género interseccional constituye una lente analítica poderosa para la crítica del orden social dominante. Desde los años 70 en adelante la perspectiva de género se transversaliza a lo largo de distintas disciplinas generando propuestas teóricas y prácticas orientadas a eliminar el cissexismo, el sexismo, el heterosexismo y el androcentrismo dominantes en los ámbitos de producción de conocimiento y educativos, bajo la idea de que tenemos la necesidad de producir conocimientos emancipatorio si es que queremos construir sociedades más igualitarias y no basadas en la dominación jerárquica. La necesidad de abordar la producción de conocimiento desde esta perspectiva se volvió fundamental cuando la teoría feminista desveló las relaciones complejas que existen entre género y conocimiento.

La producción de conocimiento formal es una actividad que se enmarca en una red de instituciones que hacen a lo propiamente humano y no se encuentra aislada del terreno de lo político y lo cultural, de las dinámicas sociales de poder y de los sesgos provenientes de los lugares que ocupamos en el mundo. La teoría feminista encontró su espacio en la reflexión epistemológica subrayando, eminentemente, el sesgo androcéntrico y sexista de la producción de conocimiento científico a lo largo de la historia.

Por siglos, tanto desde la filosofía como desde la ciencia se ha buscado expulsar de la producción de conocimiento formal todo aquello considerado como femenino —lo particular, lo emocional y lo subjetivo, entre otros atributos considerados nocivos para el desarrollo de la “buena” ciencia—. De modo paralelo, a lo largo de la historia se ha caracterizado a la mujer en general como un ser irracional y dominado por las pasiones. Esto ha impedido efectivamente que las mujeres fueran validadas como legítimas productoras de conocimiento (Maffía, s/f). Recordemos que, bajo la ideología sexista, la mujer es caracterizada en su conducta, cognición y preferencias por su anatomía biológica. A lo largo de la historia, el conocimiento producido (por varones) sobre los cuerpos de las mujeres las ha inferiorizado y, a través de este conocimiento falaz, se ha dictaminado su lugar subalterno en la conformación de la sociedad.

Si observamos la historia de los saberes producidos sobre la mujer y la feminidad, notamos que las capacidades de racionalidad, abstracción y universalización —atributos distintivos de la producción de conocimiento y el ideal de ciencia moderna— no le pertenecen “por naturaleza” a las mujeres, de manera que “naturalmente” las mujeres tampoco son aptas para producir ningún tipo de conocimiento válido.

Así es como tradicionalmente se les ha negado agencia epistémica³ a las mujeres, precisamente por los esfuerzos que se hicieron desde todas las áreas del saber para intentar justificar su inferioridad natural en relación con los varones. Cuando ponemos el foco en este problema, vemos al género emerger como una pieza fundamental en la construcción histórica de los procesos de producción del conocimiento (Fox Keller, 1989).

Si aplicamos, al mismo tiempo, una perspectiva interseccional sobre la producción social de conocimiento, podremos ver que no han sido únicamente las mujeres las relegadas del lugar de sujetos epistémicos, sino también las personas racializadas, las comunidades indígenas, y otros grupos desfavorecidos por las dinámicas sociales de poder. Es importante tener esto en cuenta al momento de reflexionar sobre cómo y quiénes producen conocimiento, en qué momentos y en qué lugares, a través de qué mecanismos se legitima el conocimiento, y quiénes y cómo se decide cuáles son los conocimientos relevantes para transmitir a nuevas generaciones.

³ El concepto de agencia epistémica hace referencia a la capacidad que tiene un sujeto para producir conocimiento válido.

Para que un fenómeno social se convierta en un problema digno de indagación, debe existir un grupo de personas que lo reconozca como tal (Harding, 1998). Pero las comunidades de producción de conocimiento han estado históricamente compuestas por varones cis blancos, mayormente europeos o anglosajones, y, por ende, se han concentrando sobre los dominios e intereses que les son propios. Con lo cual, muchos de los fenómenos sociales que resultan problemáticos desde la perspectiva de la experiencia de las mujeres, y de otros grupos subalternizados, no han sido fuente de interés para la investigación. De este modo, las necesidades e intereses de los grupos subalternizados han sido subrepresentadas en los ámbitos de producción de conocimiento, algo que, desde las teorías feministas, descoloniales, de la raza, entre otras, se busca modificar.

Pero, más aún, esta situación puso a estos grupos oprimidos en una situación de desigualdad hermenéutica en relación con la posibilidad de producir el conocimiento necesario para comprender e interpretar sus experiencias. Esta situación constituye una *injusticia epistémica hermenéutica* (Fricker, 2017). Se denomina injusticia epistémica a aquel tipo de injusticia social que daña a la persona en su capacidad de sujeto de conocimiento, un atributo central en el reconocimiento de la dignidad humana.

La injusticia epistémica hermenéutica refiere a los casos en que una brecha en los recursos de interpretación colectiva pone a un grupo en desventaja injusta para otorgarle sentido a sus experiencias sociales: mientras los grupos dominantes tienen la posibilidad de producir el conocimiento necesario para comprender sus experiencias, los grupos marginados no.

Y no sólo eso, sino que, además los grupos marginados han sido sometidos a la ideología dominante, una ideología que consolida su estatus de subalternidad, lo que constituye un caso de *violencia simbólica* (Bourdieu, 1998).

Por lo tanto, la generación de una teoría feminista interseccional —con la subsecuente producción de categorías tales como las de género, sexismo, androcentrismo, heteronorma, cissexismo, entre otras— ha otorgado la posibilidad a las mujeres, y a otras identidades subalternizadas dentro de la dinámica del sistema jerarquizado de género, de comprender sus experiencias por fuera de la ideología dominante impuesta a través de la violencia simbólica. Asimismo, esta revolución epistémica en la producción de conocimiento otorgó la posibilidad de vislumbrar el fin de la dominación. Con lo cual, la producción de conocimiento no es un mero añadido al movimiento feminista, sino un componente central en su capacidad de transformación social.

En el segundo eje de este material tendremos la oportunidad de poner en práctica la perspectiva de género interseccional y constatar cómo, al utilizar estas herramientas epistemológicas que nos ofrece la teoría feminista, podemos iluminar el fenómeno social de la escolarización para que nos muestre sus aspectos generizados y los efectos que esa generización produce en la organización social y en la propia vida de las personas.

La escolarización es una de las instituciones sociales fundamentales en la reproducción de los roles y estereotipos de género que hacen parte esencial del sostenimiento del sistema jerarquizado de género que organiza a la vida política, económica y social. Con lo cual, un análisis de la escolarización con perspectiva de género no sólo es capaz de mostrarnos los efectos de este sistema en la escolarización en términos descriptivos, sino que también nos abre a la posibilidad de desarrollar un pensamiento y una praxis críticas orientadas a transformarla en vistas a la construcción de sociedades más igualitarias.

Género, diversidad y desigualdad en la escuela

Como venimos analizando, los sentidos sobre las diferencias no pueden escindirse de los procesos en los que tales diferencias son significadas y posicionadas en un sistema de jerarquías y lugares sociales de mayor o menor prestigio, poder y reconocimiento social. Uno de los compromisos que asumimos en este trabajo es hacer el intento de pensar los aportes de la perspectiva de género sobre las distintas dimensiones que condensa la vida escolar cotidiana. Esto implica pensar las escuelas desde herramientas de historización y de problematización de discursos y prácticas actuales sobre la diversidad, teniendo en cuenta que es, además, una categoría presente en muchos lineamientos y materiales educativos. Para organizar nuestra presentación organizamos este eje en tres secciones que se proponen: pensar la relación entre género, alterización y escuela en una perspectiva histórica; presentar algunas de las reconfiguraciones políticas implicadas en el contrato educativo contemporáneo; y reflexionar sobre las concepciones en torno a la diversidad (especialmente sexogenérica) en las prácticas escolares cotidianas.

Género, alterización y escuela en perspectiva histórica

En Argentina, así como en otros países latinoamericanos, la organización del sistema educativo se edificó, hacia fines del siglo XIX, desde un proyecto civilizatorio y uniformizador. De este modo, el sistema de instrucción pública se erigió sobre la base de una propuesta normalizadora y disciplinadora de la población. Centrales en este marco fueron las ideologías liberales y positivistas como ejes del discurso pedagógico que acompañó el surgimiento y expansión del sistema educativo argentino. En el contexto de construcción del estado nacional argentino, el proyecto educativo tomaba como referencia distintas dicotomías que eran centrales de estos marcos de ideas, como por ejemplo la oposición “civilización-barbarie”. Esta dicotomía fundante del proyecto educativo contenía, por un lado, una noción de “otros”, de pueblos “marcados como diferentes” respecto de la identidad nacional pretendida como oficial y mayoritaria. Los discursos pedagógicos en este sentido construyeron perfiles sobre “otros”, como pueblos indígenas y migrantes, impulsando un proceso de asimilación cultural y lingüística mediante la escolarización cuyas huellas (incluso luego de muchas transformaciones sociales y educativas), aún pueden adivinarse en los contextos actuales. Por ello es central reconocer que desde los inicios del sistema educativo se conformaron procesos de desigualdad y desvalorización de determinados saberes, experiencias, formas de organización social y comunitaria, etc. y la igualdad fue pensada y delimitada en torno a la exigencia de uniformidad/homogeneidad (Thisted, 2018).

Por otro lado, además de construir nociones sobre diferencia en relación a la cultura y las referencias étnicas o nacionales, el discurso pedagógico argentino tuvo tempranamente significados sobre las diferencias en la educación de mujeres y varones. Esta construcción de diferencia se basaba en presupuestos y definiciones sobre las aptitudes y disposiciones que la escolarización debía modelar en cada grupo, y especialmente atendiendo a la inferiorización de cualidades morales e intelectuales atribuidas a las mujeres (Nari, 1995; Rodríguez, 2021).

Y es que la oposición entre civilización o barbarie formó parte de un conjunto de oposiciones más amplio, por ejemplo entre lo culto y lo popular; conocimiento e ignorancia; normal y anormal; capacidad y discapacidad; masculino y femenino; heterosexual y homosexual, asignando racionalidad al primer término de cada par e irracionalidad/premodernidad al segundo (Thisted, 2013). Esta configuración no solo fue fundacional de nuestro sistema educativo sino que puede pensarse como de larga duración a lo largo de la mayor parte del siglo XX. El mandato nacionalizador (y de homogeneización de la población) implicaba el borramiento de pertenencias por fuera de las referencias a la Nación y conceptualizar las diferencias como desvío, exotismo o peligrosidad (Novaro, 2012). La incorporación de las niñas y mujeres al sistema educativo se dio, en este marco, de manera masiva en el nivel elemental (la educación primaria) a partir de las últimas dos décadas del siglo XIX, pero también por el temprano protagonismo de las mujeres como futuras maestras. Lo que suele denominarse como *proceso de feminización de la docencia* se impulsó desde el propio Estado en un contexto en el que también se restringían los derechos civiles y políticos de las mujeres, un contexto en el que eran hegemónicas las miradas y expectativas sobre su lugar social recortado (Fiorucci, 2016:134). Asimismo, el proyecto de homogeneización y normalización pedagógica implicó la expulsión de determinados saberes y marcas de pertenencia colectiva, ahora diluidas por la pertenencia a una comunidad nacional⁴. En este marco político y epistémico debemos situar las representaciones y debates sobre el sujeto de la educación en el discurso pedagógico y el modo en que se tradujo en decisiones acerca de educación diferenciada, aún dentro del horizonte del proyecto uniformizador y de educación común. Y es que ya en el primer momento de expansión de la escuela (con la ley 1420 del año 1884) se dieron debates en torno al alcance de este marco en zonas con baja densidad poblacional y la diferencia entre la educación urbana y rural⁵. Variaciones en la duración y los contenidos mínimos también fueron debatidos en relación a la diversidad sexogenérica y socioétnica. En principio entre varones y mujeres, ya que desde esta misma ley fundacional se diferenciaron contenidos específicos para niñas (economía doméstica y labores) y para varones (ejercicios militares y agricultura en el caso de ámbitos rurales). Estos contenidos, si bien estaban dentro de un mínimo de instrucción obligatoria que era común, afectaba la carga horaria de las niñas en las materias comunes (como aritmética, ciencias, idioma) (Rodríguez, 2021). Por otro lado, la socialización en saberes de administración doméstica se hizo extensiva a proyectos de educación diferenciada de la niñez indígena en los territorios nacionales de Formosa y Chaco, impartiendo “lavado, planchado cocina y manualidades” para las niñas y “huerta y granja” para los varones (Artieda et al, 2015)⁶. Sin omitir que hasta comienzos del siglo XX la niñez indígena en su conjunto era excluida de los sujetos a educar por el sistema educativo (Thisted, 2018).

Las posiciones, atributos y capacidades atribuidos a los géneros tenían como base un espectro de naturalizaciones y supuestos sobre los cuerpos interpretados como sexuados, es decir dentro de un marco de significación de “diferencias” sexuales.

4 Esta identidad fue centralmente construida en torno al proyecto de inmigración de ultramar, y este relato de ascendencia europea hegemonizó las construcciones de identidad nacional como en la conocida frase “los argentinos descienden de los barcos”. Hoy partimos de discutir este relato, forjado en el contexto de una política de estado que buscó eliminar a los indígenas como sujetos sociales a finales del siglo XIX.

5 Dando cuenta de otras polaridades que derivaban de las dicotomías fundantes en tanto los ámbitos urbanos se asumían como polos que irradiaban civilización hacia las grandes extensiones rurales, representantes supuestas de “la barbarie”.

6 En este caso que se analiza respecto del proyecto educativo para la infancia indígena en la Reducción de Napalpí, es pieza de un proyecto específicamente asimilador y devaluador de los saberes y modos de vida de estas poblaciones en el contexto de su explotación como mano de obra. (Artieda et al, 2015).

Los saberes pedagógicos también se cimentaron sobre la base de asunciones sobre las diferencias sexogenéricas. Se ha planteado que el propio campo de la educación física se configuró desde una “política corporal generizada” que recomendaba tipos de ejercitación a mujeres (en zona de pelvis y abdomen como preparación para la maternidad) y en brazos y hombros en varones (para la destreza de la fuerza y energía) (Scharagrodsky 2004 en García Palacios y Bilinkis, 2013).

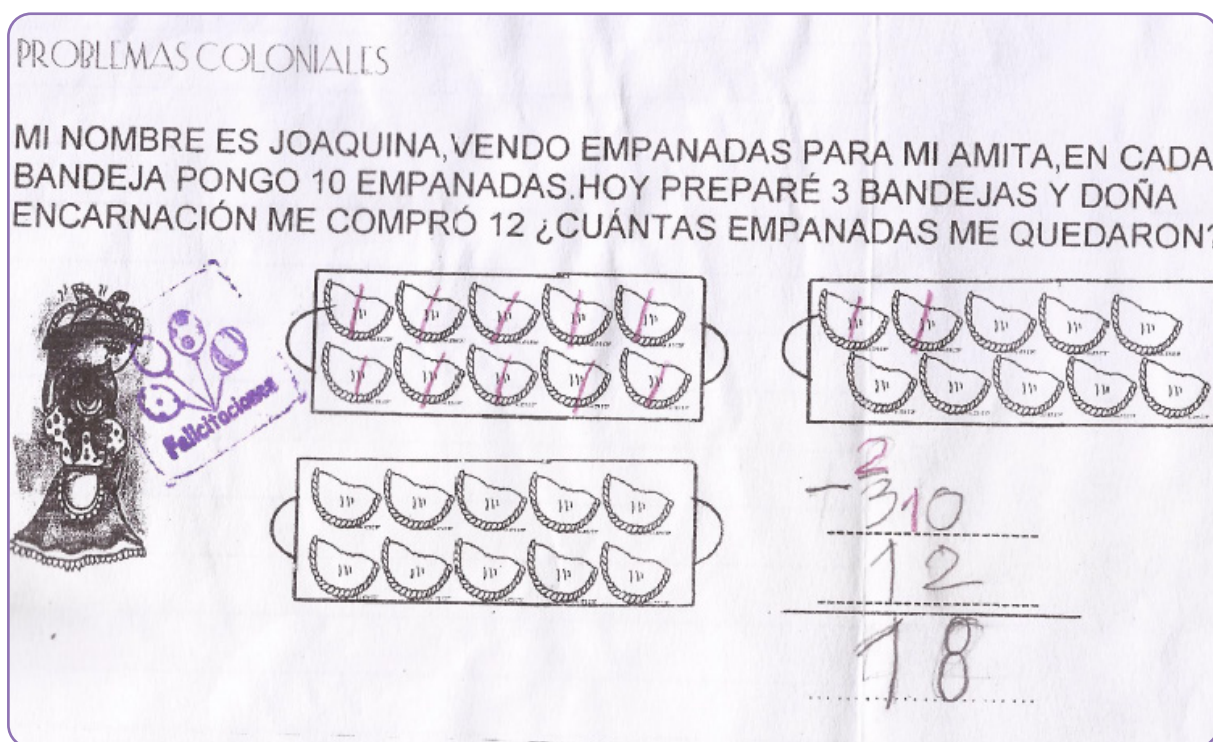
Actualmente, se coincide en reconocer el modo en que estos contenidos reproducían nociones sobre saberes atribuidos a una identidad “femenina” asociada a la administración del hogar familiar como naturalmente “ama de casa”, esposa y madre (Nari, 1995; Anzorena, 2008; Caldo, 2014); y sólo excepcionalmente como potencial utilidad para el desempeño de un oficio, entre ellos, el magisterio (Rodríguez, 2021). Además de los lineamientos de la política de socialización educativa de las mujeres, en las prácticas cotidianas y las acciones institucionales se forjaron modos de disciplinamiento que configuraron cierto sentido común escolar sobre la “condición femenina” y la cercanía con la posición maternal atribuida a las maestras (Caldo, 2014). Es muy importante considerar que estos sentidos que se instalaron en el propio momento fundacional del sistema educativo y que se fueron consolidando hacia comienzos del siglo XX, se materializaron y difundieron en distintas propuestas e iniciativas editoriales sobre estas dos áreas de contenidos, cuyas premisas y representaciones sobre el lugar de la mujer en la sociedad persistieron durante gran parte del siglo XX (Rodríguez, 2021:639). Esta autora cita un texto de lectura editado en 1977 cuya difusión ha tomado estado público hace unos años como parte del debate en redes sociales⁷:



Pueblos indígenas y afrodescendientes también han sido atravesados por estos procesos de perfilamiento cimentados por la difusión editorial de imágenes sobre colectivos o sectores sociales en posición de desigualdad y con escaso acceso a la autorrepresentación. Consideramos esta imagen sobre una mujer negra caricaturizada en la denominada “época colonial” en recursos (de uso actual) para la educación primaria⁸:

⁷ Libro de lectura para primer grado Constancio Vigil, Upa!, (Buenos Aires: Atlántida, 1977), 83-84. Citado en Rodríguez (2021)

⁸ Fuente propia. Recurso utilizado en escuela primaria pública del conurbano bonaerense, 2do grado. Año 2017.



Para reflexionar sobre el contenido de materiales escolares, es necesario informar teóricamente nuestra mirada. Es una propuesta que asume seriamente la memoria conceptual de las imágenes y su densidad histórica: es decir, reconocer la carga racista (no explícita) y de relaciones históricas de desigualdad que han construido perfiles sociales sobre los colectivos y han determinado estereotipos, exotizaciones, prejuicios etc (Martínez y Diez, 2019).

Como vemos, esta mirada nos permite interpretar también la difusión de estereotipos sexistas mediante relatos e imágenes que reproducen versiones subordinadas del lugar de las mujeres en la sociedad. E incluso de la articulación entre ambos tipos de desigualdades, en el caso de las mujeres afrodescendientes, quienes cuestionan la vigencia y difusión de imágenes que perfilan a la población afrodescendiente como seres sumisos e infantilizados⁹. El debate público sostenido en torno a estos estereotipos y la visibilización creciente de las demandas colectivas en torno al género, han generado mayores condiciones de posibilidad para leer críticamente este tipo de recursos educativos¹⁰. El sistema educativo en su conjunto ha atravesado procesos de revisión y transformaciones curriculares que se vinculan con cambios sociopolíticos e históricos más generales.

Género y perspectiva de derechos en el contrato educativo contemporáneo

En Argentina, el contexto de la reapertura democrática es el marco de referencia donde debemos situar el inicio de un proceso de reconfiguración del contrato educativo contemporáneo. Si bien la incorporación de los derechos humanos en la currícula data de mediados del siglo XX (a partir de la Declaración Universal de 1948), es en la década de 1980 cuando se despliegan como parte de un proyecto educativo en democracia (Siede, 2016).

⁹ Además, se considera el lugar que tuvieron estas imágenes en la difusión de un relato social que niega el componente afro en la sociedad con posterioridad a la denominada "época colonial" (Ocoró Loango, 2011).

¹⁰ Aunque en el caso de la imagen de la mujer negra se trata de un recurso utilizado en clase de 2do grado en una escuela pública de la provincia de Bs As en el año 2017, lo cual convoca a preguntarse sobre su vigencia.

En este momento también cobra impulso un avance en la institucionalización de las demandas de género, mediante la creación de programas y áreas de estado, lo cual se reconoce como la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas (Anzorena, 2008). Asimismo, se coincide en reconocer que este contexto fue el 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). A comienzos de los años 90 se crea el “Programa de Igualdad de Oportunidades para la mujer en el área educativa”, pero se ha planteado los límites que estas y otras iniciativas encontraron en la década del 90, caracterizada por un contexto de retracción neoliberal del estado y contraofensiva de distintos sectores contra el movimiento de mujeres (Anzorena, 2008)¹¹. En términos globales, la ampliación progresiva del conjunto de normas contemporáneas de derechos humanos es el marco en el que se concretaron las Convenciones y Tratados que aluden a derechos específicos de distintos colectivos (los niños, las mujeres, los pueblos indígenas, los migrantes, los afrodescendientes entre otros)¹². Como parte de este corpus de reconocimiento creciente hacia nuevos sujetos de derechos, encontramos el principio jurídico -político de respeto a la diversidad, y su traducción al campo educativo. Tres momentos resultan significativos para situar históricamente estos procesos:

- La Declaración Universal en 1948 y la conciencia global progresiva sobre el Holocausto.
- Las reivindicaciones y activismos por los derechos en distintas partes del mundo durante los años 60 y 70 -como la lucha por los derechos civiles de la población negra en Estados Unidos, la lucha contra el apartheid en Sudáfrica y los movimientos feministas.
- El surgimiento de las llamadas “políticas de identidad” avanzando en parte por el reconocimiento a dichas demandas, a partir de 1980 y especialmente en los años 90. Al menos formalmente, esto implica que se interrumpen/modifican las tradicionales narrativas y dispositivos estatales de homogeneización de la población.

Desde la perspectiva de género que se instala en el marco jurídico que venimos reconstruyendo, el derecho a la educación se piensa desde dimensiones que abarcan tanto el acceso al sistema educativo (en un sentido de igualdad entre los géneros) como la educación basada en la perspectiva de derechos. Esta segunda dimensión implica promover la superación de obstáculos y desigualdades estructurales a través de la educación, como la relación entre el derecho a recibir una educación libre de patrones estereotipados y a vivir una vida libre de violencias (Faur, 2002). Si bien estos son principios de alcance internacional, en el ámbito argentino pueden reconstruirse un conjunto de regulaciones que se ubican en este marco global y a la vez permiten interpretar las orientaciones más generales de la política educativa en nuestro contexto.

A partir del inicio del siglo XXI se consolidan progresivamente algunas normativas centrales que permiten establecer la relevancia de los derechos y los principios de igualdad y no discriminación y respeto a la diversidad.

¹¹ La reforma educativa de los años 90 implicó en algunos temas una disputa encabezada (y ganada) por sectores de la Iglesia Católica por ejemplo en contra de la incorporación de “género” en el contexto de la reforma de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) (Siede, 2016).

¹² Dentro de este marco suelen reconocerse instrumentos centrales como la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de 1979, así como la Convención Interamericana de Belém do Para por la violencia contra la Mujer en 1994, entre otros.

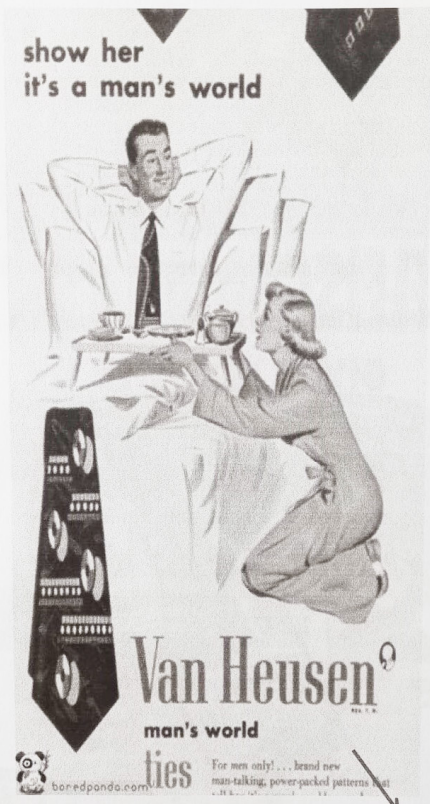
La eliminación de toda forma de discriminación y la garantización de la igualdad “respetando las diferencias entre las personas” así como la mención explícita contra la discriminación de género, forman parte del articulado de la Ley de Educación Nacional 26206.

La Ley de Educación Sexual Integral 26.150 del año 2006 constituye otro marco de referencia ineludible junto con un conjunto de normativas alcanzadas con posterioridad a su sanción, que han ido amplificando el espectro de reconocimiento de derechos¹³. Si bien la ESI no menciona la perspectiva de género en su articulado, la concepción integral de la sexualidad que reúne los aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos, propicia este enfoque (Malizia, 2020 en Cicarelli, 2021). Tanto el rechazo contra toda forma de discriminación y el respeto a la diversidad se incorporan en la resolución del año 2008 que establece los lineamientos curriculares de la ESI. Asimismo, otras normativas sancionadas más recientemente se dirigen de manera directa a pensar la centralidad de los procesos educativos, en y más allá del sistema escolar. Sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres se han sancionado normativas que prescriben la realización de una jornada anual de Prevención y Erradicación de la violencia de género en todos los niveles educativos (la ley Educar en Igualdad/2015) y la normativa que regula la obligatoriedad en la capacitación en género para todas las personas que integran los tres poderes del estado y a la que han suscripto las universidades públicas, la Ley Micaela/2019).

4 A Semana del 16 al 20 de noviembre ESI

Las cosas cambian con el tiempo...

Te propongo leer en familia y reflexionar sobre el material que se adjunta:



MIRALÁ A ELLA, ESTE ES EL MUNDO DE LOS HOMBRES

¹³ Entre otras la Ley de prevención y sanción de la Trata de personas y asistencia a sus víctimas (2008), la Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las Mujeres (2009), la incorporación de la categoría de femicidio en el nuevo código penal (2009), las leyes de Matrimonio Igualitario (2010) e Identidad de género (2012) y la Ley de Interrupción voluntaria del Embarazo (2020).

Aunque lleva casi diecisiete años en el sistema educativo, la ESI ha cobrado mayor visibilización más recientemente, en el contexto de las movilizaciones feministas de Argentina. A su vez, la ESI forma parte del conjunto de prescripciones que interpelan a las escuelas en tanto instituciones sociales y a la docencia como protagonista de los escenarios escolares (Cicarelli, 2021). Por lo tanto es muy importante preguntarse y reflexionar cómo son vivenciados estos debates y sentidos que atraviesan el debate público y la propia formación docente. En apartados anteriores revisamos algunas imágenes destinadas al ámbito educativo, que contenían nociones estereotipadas sobre la figura de mujeres y niñas. En esta oportunidad proponemos reflexionar sobre otro recurso que da cuenta de las elaboraciones docentes sobre los principios de revisión y discusión de los estereotipos de género, como parte de planificaciones que se orientan por enfoques más recientes¹⁴:

Se suma a esta consigna una actividad para leer en familia y reflexionar sobre un material español de 1953 titulado “La guía de la buena esposa” y las “11 reglas para mantener a tu marido feliz”.

- a. *Lean y observen todos los consejos de la “Guía de la buena esposa” y reflexionen sobre ellos.*
- b. *Seleccionen uno y compartan la reflexión.*
- c. *¿Vos creés que en la actualidad se podría difundir un material como éste? ¿Por qué?*
- d. *¿Cómo se distribuyen en tu familia las tareas del hogar y el trabajo fuera del hogar?*

El trabajo con recursos escolares sin duda debe ser contextualizado y queda mucho por abordar cuando desconocemos los escenarios concretos donde se utilizan. Pero desde luego, la selección de los recursos y materiales de enseñanza expresan una parte de las decisiones pedagógicas. En este caso, el recurso abordado se propone reflexionar sobre el cambio histórico en torno a los roles de género y la incorporación de categorías que dan cuenta de nociones más igualitarias, como “la distribución de las tareas del hogar”. Más allá de esta actividad, nos parece central preguntarnos cómo son apropiadas, reivindicadas e interpretadas algunas de las prescripciones vigentes sobre género y las perspectivas de derechos¹⁵.

Género y diversidad en las prácticas escolares cotidianas

El principio de respeto a la diversidad es una prescripción proveniente de la perspectiva de los derechos humanos, que implica nuevas formas de abordar y reflexionar sobre las diferencias en la escuela. También su incorporación en Argentina se da hacia finales de los años ochenta y comienzos de los años noventa, junto con la presencia -más protagonista- de los derechos de la niñez, luego de la sanción de la Convención de Derechos del Niño (CDN) en 1989 (Siede, 2016). El respeto a la diversidad puede considerarse un principio general que alude a distintas condiciones como la etnia, edad, el género, las capacidades, la nacionalidad.

¹⁴ En este caso se trata de un recurso para 4to grado en una escuela pública primaria del conurbano bonaerense, distribuido de forma digital en el contexto de aislamiento durante el primer año de la pandemia, en 2020. Fuente propia.

¹⁵ La vigencia de muchos recursos dispersos que reproducen estereotipos de las poblaciones indígenas y afrodescendientes merece una reflexión sobre las deudas con la perspectiva intercultural en la currícula de la formación docente (Martínez y Díez, 2019).

Al menos formalmente, esto implica que se modifican las tradicionales narrativas y dispositivos estatales de homogeneización de la población; el borramiento de pertenencias colectivas o comunitarias deja de pensarse como condición para acceder a la ciudadanía. Por el contrario, estas condiciones “de grupo” se integran a las nociones de inclusión y derechos. Esta transformación sociopolítica es fundamental para contextualizar los cambios en el contrato educativo a partir de finales del siglo XX.

La presencia de la categoría *diversidad* en el ámbito educativo suele contener sentidos muy variados, por eso vale aclarar algunos conceptos sobre su abordaje desde la antropología, disciplina que se ha constituido desde sus inicios en torno al estudio de la diversidad humana. Cuando reflexionamos sobre la diversidad no hacemos alusión a cualquier diferencia relativa entre personas o grupos. Puede decirse que la diversidad es algo constitutivo de cualquier sociedad y ámbito; todo grupo social es en sí mismo diverso, todos somos diversos respecto de otros (Santillán, 2013). Pero la diversidad siempre cobra forma en un marco de relaciones sociales e históricas, que dan forma y condicionan la manera en la que los grupos sociales se vinculan. Por lo tanto, es necesario conocer y problematizar “usos” de diversidad y su relación con la desigualdad:

- Cuando se usa en lugar de otras categorías teóricas más pertinentes, nombrando como diferencias o diversidad a problemáticas que tienen que ver con la privación económica u otras condiciones derivadas de la desigualdad de clase (Santillán, 2013).
- Cuando se significan algunas condiciones culturales- como el bilingüismo indígena o los estilos de comunicación de la población migrante limítrofe- como “diferencias que obstaculizan y limitan” el aprendizaje, desconociendo la posición de desigualdad histórica de estos saberes en el sistema educativo argentino (Novaro y Diez, 2011).
- Cuando se marcan los comportamientos de niños y niñas que no se adecúan a las clasificaciones hegemónicas de género como “diferentes” de una lógica binaria cuya universalidad y hegemonía se naturaliza y reproduce acríticamente (Bilinkis y García Palacios, 2015).

Al reflexionar sobre el tratamiento de la diversidad sexogénica en el ámbito educativo, se destaca no solamente el lugar histórico de la escuela en los procesos de socialización en estereotipos y roles de género, sino también en la difusión de nociones sobre sexualidad normal/anormal (Morgade et al, 2011; Lopes Louro 2019). Pero esto último no entraba en los mandatos docentes explícitamente asumidos. Inscripta en una noción que dicotomiza las esferas pública y privada, la sexualidad se planteaba como parte de ésta última y por lo tanto quedaba por fuera de la socialización escolar (Morgade et al, 2011). No obstante, si asumimos una noción de sexualidad entendida en un sentido amplio, es decir como dimensión de construcción de subjetividad -que trasciende la genitalidad y la esfera íntima-, la sexualidad ha sido una temática ausente que sin embargo, siempre estuvo presente; en este sentido se plantea que “toda educación es sexual” (Morgade et al, 2011:10)¹⁶.

En la teoría educativa contemporánea y especialmente las pedagogías críticas, se asume que el sistema educativo también es parte de la reproducción de desigualdades existentes en la estructura social, sean de clase, de género, etc. Uno de los conceptos elaborados para reflexionar sobre ello es el de “currículum oculto”, como conjunto de

¹⁶ A este punto de partida hay que sumarle el conocimiento sobre las variadas formas en que el discurso pedagógico se ha constituido en saber experto sobre sexualidad, en especial por medio de enfoques y tradiciones que se han instalado desde diferentes inscripciones disciplinares, como por ejemplo la historia y la biología (Morgade, 2017; Barrancos, 2021).

sentidos, prácticas, representaciones, concepciones y distintos aspectos de las interacciones escolares en los que se transmiten, producen y reproducen nociones y mensajes que legitiman las desigualdades (Maceira Ochoa, 2005). A partir de las demandas y conceptualizaciones feministas, las pedagogías críticas han ido incorporando la dimensión del género en este planteo (Morgade et al, 2011), y hoy constituye un punto común de muchas reflexiones sobre el tema. Pero es importante aclarar que esta noción no implica suponer que en las escuelas se reproducen de manera lineal y uniforme los sentidos hegemónicos o los enfoques más tradicionales. Proponemos una mirada de la escuela como *historia acumulada* (Rockwell, 2009), lo cual implica reconocer que en las prácticas cotidianas se superponen dinámicas, discursos y prácticas muy variadas y a veces opuestas entre sí. En este sentido, la cotidianeidad escolar constituye una dimensión central para acceder a la acción de las personas que hacen a la vida diaria de las instituciones. En las escuelas, también se resisten sentidos hegemónicos, se configuran formas de apropiación y de producción de saberes escolares sobre géneros (González del Cerro, 2020).

Más allá de los discursos públicos y los lineamientos de política educativa, son las prácticas a nivel cotidiano las que nos permiten acceder a los procesos de transformación de nociones tradicionales sobre géneros y sexualidades.

Y en este nivel suponen un gran aporte las investigaciones situadas -como la etnografía- que permiten aproximaciones a las prácticas concretas¹⁷. Estos trabajos abordan algunos aspectos de las rutinas escolares, documentando la forma que asumen discursos y prácticas sobre las diferencias atribuidas a las condiciones de género, situaciones cotidianas en las que se reproducen estereotipos y nociones sobre las diferencias de género así como las tensiones, apropiaciones y disputas en torno a la ESI como contenido (González Martín et al., 2019; González del Cerro, 2020; Cicarelli, 2021). 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). Se trata de preguntarse cómo se produce educación sexual cotidianamente en la escuela, en los intersticios de las rutinas educativas, que no necesariamente se vinculan a la enseñanza de contenidos de educación sexual (Cicarelli, 2021). Los espacios de formación docente en la temática posibilitan por ejemplo reflexionar sobre escenas cotidianas y naturalizaciones de asignación de juegos, juguetes, expectativas de gustos y preferencias que se presume debieran corresponder a los niños y niñas (Bilinkis y García Palacios, 2015). En las situaciones cotidianas se seleccionan y legitiman determinados aspectos por su conexión con saberes y enfoques tradicionales, como el prevencionismo; mientras que otros, como el principio de respeto a la diversidad sexogenérica y el tensionamiento de la universalidad de la heteronorma, tienden a ser objeto de tensiones y posicionamientos más heterogéneos (Morgade et al, 2011; Gonzalez Martin et al, 2019; Cicarelli, 2021). Así como están atravesados por nociones sobre las etapas de la vida al dirigirse a la niñez, adolescencia y juventud, los discursos sociales sobre género y sexualidades están atravesados por nociones acerca de otros tipos de diversidades. La complejidad de estos procesos se despliega especialmente en contextos como las escuelas interculturales, donde la enseñanza de la ESI resulta un

¹⁷ La etnografía constituye una tradición teórico metodológica asociada al desarrollo de la disciplina antropológica, dentro de lo cual tomamos como referencia al enfoque histórico etnográfico en el campo de la antropología de la educación en Argentina y la región latinoamericana. Constituye un enfoque de investigación "desde abajo y desde adentro" de las escuelas, mediante la reconstrucción de primera mano de las prácticas, discursos, "documentando lo no documentado" de la vida cotidiana escolar. Para profundizar en este enfoque ver Rockwell, 2009.

marco donde las “tradiciones” o saberes culturales, pueden esgrimirse como fundamento para cuestionar la ESI, al mismo tiempo que se registra una profunda heterogeneidad de posiciones en las comunidades y una creciente demanda formativa en la temática por parte de las mujeres (algunas también docentes) indígenas (González Martín et al, 2019)¹⁸. La articulación entre estas demandas y la acción formativa del Estado se expresó por ejemplo en los procesos participativos de elaboración de los materiales educativos de ESI en lenguas indígenas, en los cuales se reivindica el diálogo de saberes desde una perspectiva interseccional. En este material se reflexiona sobre cuestiones como la traducción de categorías del discurso pedagógico sobre la temática en español y la enseñanza de nociones sobre cuidado de la intimidad en la niñez, como puede abordarse en estos fragmentos que recuperan voces de mujeres indígenas¹⁹:

El caso del guaraní fue diferente. El debate fue por una palabra: *ñemeno* o *porano* era, para las mujeres, una idea fundamental que llevaba consigo la necesidad de prevención desde la escuela. Si bien ambas palabras pueden ser interpretadas de forma parecida -la relación sexual hombre-mujer (sic)-, la primera tenía una connotación directamente vinculada a una concepción de sexualidad relacionada con la genitalidad y en menor grado con la afectividad puesta en juego, y *poreno* define el "acto sexual" y es utilizada por el varón. "En nuestro idioma -comentaban los participantes del taller- hay palabras que solo utiliza el hombre... Otras que solo usan las mujeres...Cómo verá, nuestro idioma es muy complejo".

La ESI, afirmaban las idóneas del pueblo guaraní,

(...) es para prevenir... porque justamente esto que han venido a decir de la ESI es para que los niños aprendan...Entonces en la escuela si o si se tiene que enseñar, porque así va a saber cuidar su intimidad (sic) (participante del taller de trabajo, pueblo guaraní).

La construcción de conocimiento en esta clave interseccional también nos convoca a pensar las particularidades que asumen reclamos generales, como la lucha contra la violencia de género. Los procesos de movilización de las mujeres indígenas en los últimos años promueven la visibilización de violencias específicas que se articulan a las desigualdades históricas que atraviesan a los pueblos indígenas y las violencias sexuales que padecen las niñas y mujeres indígenas, como lo resume la movilización del movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir en la Campaña Basta de Chineo²⁰.

¹⁸ La articulación entre la perspectiva intercultural y la perspectiva de género se torna indispensable para construir una formación en derechos humanos que contemple los principios más generales de pretensión universal, en relación a los trayectos y saberes de distintos pueblos. Es relevante pensar esta articulación desechando tanto posiciones feministas eurocéntricas, como los esencialismos culturales que en nombre de supuestas tradiciones resultan funcionales a las desigualdades de género (Hernández Castillo, 2014).

¹⁹ *Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas* (pág. 31) Ministerio de Educación de la Nación. 2015

²⁰ Se denomina “chineo” a la violación o abuso sexual hacia niñas indígenas, una violencia histórica que expresa el sometimiento que ejerce la población criolla sobre las comunidades indígenas. Las organizaciones de mujeres indígenas también han visibilizado las luchas territoriales que entablan sus comunidades, mediante la difusión de nociones que tienen un alcance regional como la de terricidio.

Palabras finales

El ámbito de la formación docente es un espacio central para potenciar el protagonismo de la docencia en los cambios educativos, y en este proceso también debemos incorporar la pregunta sobre cómo se interpretan los derechos con base en la perspectiva de género en las escuelas, cómo se vivencian los mandatos de reconocimiento de estos derechos que convocan hoy a la docencia argentina. Consideramos que esta apuesta es una cuestión central en un momento histórico en que el debate democrático se encuentra insistentemente interpelado por procesos de contraofensiva y discurso antiderechos y antifeminista. Al debate público y la representación política en Argentina se han anexado de forma compulsiva distintas posiciones que apuntan a la deslegitimación (y hasta la criminalización abierta) de las luchas de distintos sectores sociales en reclamo de derechos históricamente negados, como el caso de comunidades indígenas y el movimiento de mujeres y diversidades sexuales.

Mientras en el ámbito público los derechos y la perspectiva de género son frecuentemente atacados, las y los docentes son convocadxs a sostener su centralidad en el contrato democrático y educativo. Desde los espacios sindicales y otras instancias de participación docente también se vienen sosteniendo demandas formativas y se producen reflexiones a partir del conocimiento que construyen lxs trabajadorxs de la educación en los distintos territorios. Es central abordar de cerca y seguir reflexionando cómo son vivenciadas estas cuestiones en los procesos de enseñanza y en las múltiples dimensiones de la vida escolar.

Referencias

- Anzorena, C.** (2008). "La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado Nacional en Argentina de finales del siglo XIX. Reflexiones desde una perspectiva de género". *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-13.
- Artieda, T.L.; Yamila Liva, Y.; Almiron, V.S. y Nazar, A.** (2015). "Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí (Chaco, Argentina. 1911- 1936)". *ANTHROPOLOGICA*. XXXIII (35), 117-139.
- Artieda, T.L.** (1993). "El magisterio en los Territorios Nacionales: El caso de Misiones". En Puiggros, A. (comp.), *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- Barrancos, D.** (2021). "Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género". *Revista Argentina de Investigación Educativa-RAIE* 1 (1), 31-41.
- Bilinkis, M. y 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), mayo, Buenos Aires.
- Bourdieu, P.** (1998). *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.
- Caldo, P.** (2014). "No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930". *Historia y Sociedad* (26), 237-265.
- 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.
- Faur, E.** (2002). Derechos humanos y género: desafíos para la educación en la Argentina contemporánea. *Revista IIDH* (36), 219-248.
- Fiorucci, F.** (2016). "País afeminado, proletariado feminista». Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)." *Anuario de Historia de la Educación*, 17 (2), 120-137.

- Fox Keller, E.** (1989). *Reflexiones sobre ciencia y género*, Valencia: Edicions Alfons el Magnànim
- Fricker, M.** (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*, Barcelona: Herder.
- González del Cerro, C.** (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE* (47), 187-200.
- González Martín, M; Cantore A.; García Palacios M. y Enriz N.** (2019). "Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes mbya y toba/qom en ámbitos escolares y sanitarios". En: Hecht, A.C, García Palacios M. y Enriz, N. (comps.) *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá- guaraní de Argentina*. CABA: GEU Grupo Editor Universitario.
- Hernández Castillo, R. A.** (2014). "Diálogos Sur-Sur: Una Lectura Latinoamericana de los Feminismos Poscoloniales". *Legados, genealogías y memorias poscoloniales en América Latina*, Cap. Fed.: Escrituras Fronterizas desde el Sur. Godot
- Harding, S.** (1998). "¿Existe un método feminista?", Bartra, Eli (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México: PUEG-UAM.
- Lamas, M.** (1996). "La perspectiva de género". *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección* 47(8).
- Lopes Louro, G.** (2019). "Currículo, género y sexualidad: lo "normal" lo "diferente" y "lo excéntrico". *Memoria Académica*, 3 (1).
- Maceira Ochoa, L.** (2005). "Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela". *Revista La ventana* (21), 187-227.
- Maffía, Diana** (s/f). "Contra las dicotomías. Feminismo y epistemología crítica". Recuperado de: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf> (última consulta: 29 de noviembre de 2022).
- Martínez, L.V. y Diez, M.L.** (2019). "La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate". *Revista del IICE* (45), 15-30.
- Martínez, L. V.** (2023). "Reflexiones sobre la enseñanza de las prescripciones educativas de diversidad cultural y derechos en la formación docente". En: Cerletti L. y Rua, M. (coords.) *Enseñar Antropología. Los desafíos de la construcción de conocimiento en contextos diversos*. Opfyl.
- Morgade, G.** (2017). "Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6 (2), 49-62.

- Morgade, G., Baez, J, Zattara, S., Diaz Villa, G.** (2011). "Capítulo 1. Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual". En: Morgade, G. (comp.) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía, 2011.
- Nari, M.** (1995). "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)". *Revista Mora* (1), 31-45.
- Novaro, G. y Diez M. L.** (2012). "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos". En: Courtis, C. y M. I. Pacecca (Comps): *Discriminaciones Étnico nacionales y Religiosas. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores Del Puerto.
- Novaro, G.** (2012). "Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad". *Revista mexicana de investigación educativa*. 17(53), 459-483.
- Ocoró Loango, A.** (2011). "La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de Mayo: del negro heroico al decorativo y estereotipado". *Pedagogía y Saberes* (34), 33-50.
- Rockwell, E.** (2009). *La experiencia etnográfica: historia y Cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodriguez, L.** (2021). "¿Economía Doméstica o Labores? La educación femenina en la escuela: programas y libros de texto (Argentina, 1870- 1920)". *Historia y Memoria de la Educación* (14), 615-641.
- Scott, Joan W.** (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En: Lamas, Marta (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG, México.
- Santillán, L.** (2013). "Desigualdad, cultura y diversidad. Conceptos que desafían hoy a la enseñanza". En: Schujman, G. y Siede, I. (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Siede, I.** (2016). *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Siede, I.** (2013). "La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum" En: Schujman, G. y Siede, I. (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Suárez Tomé, D.** (2022). *Introducción a la teoría feminista*, Rojas: Nido de Vacas.
- Tarducci M., Rifkin D.** (2010). "Fragmentos de historia del feminismo en Argentina". En Chaher y Santoro Comps. *Las Palabras tienen sexo II*. Buenos Aires: Artemisa

Thisted, S. (2013). "Tensiones y desafíos en torno al reconocimiento de las diferencias culturales en los discursos acerca de la educación popular". En: Rodríguez L. (Dir) *Educación popular en la historia reciente. En Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL

Thisted, S. (2018). "Construcciones de alteridades y escuela primaria. La educación escolar e infancia indígena y migrante en la configuración de la educación pública argentina [1880-1930]". Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

Autoras

Danila Suárez Tomé

Es Doctora en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires, docente universitaria e investigadora del Instituto de Investigaciones Filosóficas (SADAF-CONICET). Es Investigadora Asistente en CONICET. Se desempeña como docente y tallerista en EcoFeminita y el C.C. Tierra Violeta. Es autora de los libros *Introducción a la teoría feminista* (Nido de Vacas, 2018) y *Simone de Beauvoir, Filósofa de la Libertad* (Galerna, 2022). Es cocreadora de los podcasts *Peripatéticas* y *Ocultonas*.

Laura Victoria Martínez

Es Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Es Investigadora Asistente en CONICET y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Es docente del Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N°1. Participa en equipos de investigación del Programa de Antropología y Educación en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Dirige e integra proyectos de investigación radicados en el Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la UNIPE.



Este cuadernillo contó con el apoyo de la
Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)
del Ministerio de Educación de la Nación