

Interculturalidad y género. Procesos de subjetivación en una escuela rural andina de la Quebrada del Toro.

CORTEZ, Laura Macarena / Universidad Nacional de Salta - lauramacarenacortez@gmail.com

Eje: PROBLEMÁTICAS SOCIO-CULTURALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: Género – Interculturalidad- Procesos de subjetivación

» **Resumen**

- » El presente trabajo busca exponer sucintas reflexiones teóricas formuladas en el marco de un proceso de investigación que se encuentra en su etapa inicial. El trabajo de campo se lleva a cabo en la escuela rural Gauchos de Güemes N° 4326, ubicada en el paraje El Mollar, de la Quebrada del Toro, en la provincia de Salta.
- » Dichas reflexiones son movilizadas en torno a interrogantes sobre las prácticas pedagógicas que lleva adelante la institución escolar y el lugar que ocupa en los procesos de subjetivación de las y los estudiantes que transitan por ella.

» **Presentación**

El presente trabajo se enmarca en una beca de investigación estudiantil en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, cuyo tema surge de inquietudes formativas sobre interculturalidad y el género. En el mismo se expondrán aproximaciones teóricas, derivadas de este proceso de investigación que se encuentra en sus inicios, en torno al recorte del tema de investigación “Interculturalidad y género. Procesos de subjetivación en una escuela rural andina de la Quebrada del Toro” (Res. N° N°0114/18)

El trabajo se sitúa en la Quebrada del Toro, ubicada al noroeste del Departamento de Rosario de Lerma, en el municipio de Campo Quijano de la provincia de Salta, sobre la ruta nacional 51, a

35 km. aproximadamente de la Capital de la provincia de Salta. Más precisamente, en una escuela de educación primaria ubicada en el Paraje “El Mollar”. La escuela es rural, de matrícula reducida (14 estudiantes), con modalidad pluri-año y jornada completa; su particularidad es que alberga a estudiantes durante la semana. La mayoría de los y las estudiantes que asisten a la escuela pertenecen a la comunidad indígena “Los Alisos”.

Las comunidades originarias que habitan la zona sufrieron procesos de dominación cultural occidental y avasallamiento de derechos que invisibilizaron su identidad étnica, cuestión que hoy intentan revertir al encontrarse en una lucha por el reconocimiento de los derechos sociales, culturales y territoriales de los/as pobladores/as de esta zona.

Las transformaciones políticas, sociales y económicas de estas últimas décadas, también repercuten en zonas rurales montañosas y aisladas[...] En la comunidad de la quebrada, las estrategias de los pobladores fueron modificándose y afianzándose en nuevas prácticas, de cara a las adversidades, y en la arena política donde se juegan reivindicaciones y derechos de propiedad (Tacacho, y otros, 2013)

Surge la indagación en torno a la preocupación por las prácticas pedagógicas de la escuela en relación a los procesos de subjetivación que atraviesan a los y las sujetos no solo desde su pertenencia étnica, sino también desde las construcciones del género.

Como se anticipó en párrafos anteriores la investigación se encuentra en etapa inicial por lo que en el presente escrito otorgo mayor predominancia a las consideraciones teórico- metodológicas.

➤ ***Abordaje metodológico***

Desde una perspectiva cualitativa de la investigación, se adopta un enfoque interpretativo, proponiendo un proceso y análisis multireferenciado sobre los modos en cómo la escuela rural entreteje relaciones sociales asimétricas, fuertemente condicionadas por una multiplicidad de factores históricos y actuales, en relación con cambios políticos, culturales y socioeconómicos, las cuales modelan/ influyen en distintas dimensiones de la subjetividad.

En este sentido, las preguntas de investigación suponen la invitación a un diálogo confiado y comprometido con el/la otro/a, sobre la base de un enfoque interseccional que posibilite la comprensión de sujetos portadores de identidades múltiples, situados/as en contextos particulares, en experiencias específicas (Symington, 2004). Los estudios feministas, como nos comenta analíticamente Harding (1987), insisten en que la investigadora o el investigador se coloquen en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio, recuperando de esta manera el proceso entero de investigación para analizarlo junto con los resultados de la misma. Respecto al interés en privilegiar una mirada interseccional la misma se fundamenta en la comprensión de que los/as sujetos/as de la experiencia nos encontramos atravesados por una maraña de posicionamientos que nos constituyen desde múltiples lugares, en función de nuestra nacionalidad, edad, raza, etnia, género, clase social, entre otros, no pudiendo separarse analíticamente estas distintas marcaciones de identidad, sino que, por el contrario, se busca pensarlas y analizarlas en su múltiple imbricación situada.

En el relevamiento de información se priorizan algunas técnicas como el diario de campo, la observación participante, conversaciones informales, entrevistas, además, la lectura de documentación secundaria, a fines de poder leer y analizar ésta realidad.

› ***Categorías de análisis***

Es en las prácticas y discursos de los/las sujetos/as que se centra la mirada para identificar variables como el género y el reconocimiento étnico. Categorías de análisis que permitirán problematizar el modo de estar en el mundo, “cuerpos situados”, de niños y niñas que transitan la escolaridad y sus prácticas de subjetividad.

Se aborda la categoría de género desde el concepto de habitus¹ de Bourdieu, el cual se expresa en términos discursivos, corporales, espaciales y afectivos. Si bien “el habitus constituye una

1 Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu,1993)

estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, no los determina” (Ávila Frances, 2005, pág. 160). Es decir que:

Si bien un conjunto de nuestras posiciones primarias se han configurado de manera inconsciente [No consciente en el decir de Bourdieu]- la identidad sexual sería una de ellas-, no somos subjetivados solo por estos primeros discursos de género (ideológicos) que nos interpelaron, sino que seguimos “abiertos a la posibilidad de ser situados y subjetivados de diferentes formas en diferentes momentos a lo largo de nuestra existencia. (Hall, 1998).

De esto se deriva, siguiendo los planteos de Gómez (2016), que una niña perteneciente a una comunidad indígena construirá los sentidos respecto de lo femenino, del ser mujer en una relación recíproca con su contexto comunitario local, y éstos podrán irse modificando a lo largo de su vida, articulándose, a su vez, con otras variables que demarcaran su experiencia y su subjetividad.

La noción de género además, en el marco de esta investigación, se comprenderá como aquellas construcciones culturales y sociales de armado de formas sociales que asume la feminidad y la masculinidad que no son inalterables y homogéneas, sino que actúan como edificaciones permeables a los cambios sociales e históricos, asumiendo que las mismas develan relaciones de poder, jerarquizadas entre los sexos.

Continuando con la otra categoría de análisis, entiendo a los modos de reconocimiento como entretelado de identidades/alteridades consideradas como “relaciones sociales históricas, construidas en el seno de un campo de interlocución caracterizado por la presencia de relaciones de saber y poder” (Mendoza, 2007, pág. 123). Conjuntamente con ello, a los procesos de subjetivación como formas, prácticas, discursos “capaces de enunciar una verdad sobre si mismos que lxs individuuxs tienen que construir activamente” (Larrosa, 1996)

➤ ***El lugar de la escuela en los procesos de subjetivación***

La escuela moderna tradicional, en su proyecto fundacional sostuvo prácticas que implicaban la homogeneización y el borramiento de las diferencias, donde se legitimaba una cultura de tipo ilustrada, por sobre los saberes y conocimientos que los sujetos pedagógicos traían consigo. Con

su ideal de una Argentina homogénea, la escuela se valió de prácticas y discursos que impregnaron en los cuerpos que transitaban en su interior; cuerpos que han vivido el borramiento de sus identidades, historias y culturas.

Estas lógicas disciplinantes, de normalización impuestas, han dejado matrices de dominación en las prácticas actuales que se llevan a cabo al interior de la escuela y que se traducen en procesos de invisibilización que “marcan” las trayectorias escolares de niñas y niños, donde ciertos patrones de referencia familiar empiezan a desmoronarse; es decir, donde las prácticas pedagógicas de la escuela se encuentran ajenas a los procesos culturales y sociales que atraviesan la comunidad a la que pertenecen los/as estudiantes. En relación a ello, una docente que se encuentra trabajando en la escuela Gauchos de Güemes N°4326 expresaba lo siguiente:

A nosotras una vez la supervisora nos dijo que no tenemos que meternos, porque ellos tienen otro tipo de costumbre a la de nosotros. Quizás yo vengo de un lugar donde para nosotros lo llamamos violación y para ellos era algo normal. Mucho tiempo hemos luchado allá [haciendo referencia a la experiencia de trabajo en otra escuela localizada en Santa Victoria Oeste] no se llegó hacer nada. Entonces la supervisora nos dijo “no se metan con la comunidad, porque la comunidad es peligrosa” en el sentido de que si ellos te tienen que sacar de la escuela te sacan. Acá no sé, pero yo me quedé con eso de que no me tengo que meter; trabajar solo con las cosas que nos brinda el lugar, nada más. El ambiente, todo lo que tenemos acá, pero no meternos con la comunidad.

Es decir, donde se asiste a complejos procesos de subjetivación y desubjetivación² que crean una matriz relacional que establece determinados vínculos con el aprender, el relacionarse con el otro/otra, el transitar por el mundo. De allí surgen una serie de interrogantes que movilizan la mirada hacia los efectos de las prácticas pedagógicas de la institución educativa. ¿Qué discursos y prácticas circulan sobre el “ser mujer docente” y el “ser varón docente”; el “ser estudiante indígena” en la escuela rural? ¿Cuáles son los dispositivos pedagógicos, institucionales y de la comunidad, que colaboran en la reproducción y/o distinción/jerarquización entre masculinidades

² Los procesos de desubjetivación promueven sentimientos de impotencia, de que nada se puede transformar desde las concretas realidades de sus vidas, saturadas por la inmediatez de lo que se relaciona con las satisfacciones más elementales del ser humano, con aquello del orden de la necesidad y de la propia existencia.

y feminidades en docentes y estudiantes? ¿Y la influencia de estos dispositivos en los procesos de reconocimiento étnico?

Dichos procesos de subjetivación/desubjetivación podrían encontrarse atravesados por la pérdida de referentes simbólicos e ideológicos en relación a la cultura y tradición de los niños y niñas que asisten a la escuela; los referentes estarían comprendidos en los/as adultos/as responsables de la socialización primaria de estos niños/as. En este caso, los mismos se encuentran en el albergue de la escuela de lunes a viernes y algunos/as no ven a sus familias los fines de semana porque trabajan en otros lados. Surge el interrogante, en torno a si estos niños y niñas asisten a una “pérdida de los referentes culturales- con su capacidad para otorgar significados- sociales y de los adultos, estos últimos como transmisores del legado cultural, de las leyes, de su función de amparo” (Robasco, 2007, pág. 13).

Siguiendo aportes de Inés Robasco puede expresarse, adelantando como idea a priori, que los niñas y niños de la institución educativa en la que se realiza el trabajo, asisten a procesos de construcción de subjetividades carentes, en ocasiones, de significados locales que les sirvan de sustento para la construcción de su subjetividad. Y es allí donde la escuela viene a cubrir un lugar como institución socializadora, es decir, que entre los espacios subjetivantes que transitan, se encuentra la escuela como lugar que contribuye a la constitución de un *proyecto identificador del YO*³. (Robasco, 2007, pág. 23). Por ejemplo, en un dialogo informal establecido con los/as estudiantes del segundo ciclo de la escuela del paraje el Mollar, y ante la pregunta de dónde venían surgieron expresiones como:

“Mentira, ella es del monte, de allá arriba, dicen que son como tres horas para llegar” (expresado con sentido de burla)

“Mentira, yo soy de Salta, no sé qué hablas si vos sos de Potrillo” (con expresión de enojo)

3 El proyecto identificador, término acuñado por Piera Aulagnier, define a la construcción que el YO realiza de sí mismo, con proyección en lo temporal, proyección de la que depende la propia existencia del Yo. Los ideales de los padres y del campo social actual del niño son los materiales con los cuales se construye, de ahí la importancia que reviste la escuela- como donadora de ideales- para la constitución del Yo, en Aulagnier,P., “La violencia de la interpretación”, Amorrortu, Buenos aires, 1975.

“Nada que ver, yo soy de Quijano”

Asisten así a un espacio de nuevos significados en torno al arraigo cultural, al saber, al convivir con pares, a la construcción de masculinidades y feminidades, al aprendizaje de roles diferenciados por su género, que se conjugan en un entrecruzamiento complejo que los sitúa como niños y niñas indígenas que transitan la educación primaria en una escuela rural, asilada geográficamente y aislada de las políticas públicas que no garantizan el acceso a la educación. Niños y niñas que viven desarraigados de la familia ya que pasan más tiempo en la institución educativa que en sus hogares, transitando por espacios de ruralidad/ urbanidad, que los va circunscribiendo a sectores marginarizados . Por ejemplo, luego de una charla informal con una niña de 11 años, estudiante del segundo ciclo de la Escuela Gaucho Güemes del paraje El Mollar, me expresaba lo siguiente:

Yo soy de Salta también (haciendo alusión a que vive en la quebrada del Toro y en Salta Capital) pero vengo aquí porque allá mi mamá no me puede tener. Acá estoy con mi abuela, los viernes me voy para allá. Ahora estoy en Chorrillos, en Salta vivo en la Paz (un barrio de la zona sudeste de Salta Capital)... cuando voy me quedo con mis hermanos, porque mi mamá se va a vender tejidos arriba, algunos de mis hermanos están allá (señalando a la Quebrada) y otros allá (señalando en dirección a Capital)

A partir del ejemplo se intenta visibilizar e introducir el interrogante en torno a como esa niña de 11 años construye su subjetividad en tránsito entre la ruralidad y la ciudad, entre el núcleo familiar y otros parientes. Y pensar en cómo estos/as niños/as recorren espacios que si bien son subjetivantes en cuanto constituyen el andar de cada uno y una, muchas veces estos escenarios públicos acuciados por las vulnerabilidades, los exponen a significados carentes de sentidos de la comunidad local; por ejemplo, el barrio en el que la niña vive esta caracterizado por ser habitado por una población vulnerable, azotado por la pobreza, la delincuencia y las drogas.

› **Reconocimiento**

De esto deriva la inquietud en torno a cómo vivencian algunos/as de estas/os niñas y niños el reconocimiento étnico en espacios donde, por un lado, se reproducen otros saberes legitimados por el Estado (la escuela), y por otro, se encuentran acuciados por inseguridades, problemáticas

de vulnerabilidad del espacio urbano (el barrio); donde además las ausencias de referentes adultos transmisores de dichos ideales subjetivantes lo despojan de aspectos enriquecedores.

Dichos aspectos enriquecedores están comprendidos en torno a la transmisión de la cultura de la comunidad indígena a la que los y las niños/as pertenecen. Aun así, y sin intenciones de sostener una mirada cerrada respecto de la escuela, resulta preciso aclarar que a pesar de constituirse, muchas veces, en un espacio que desubjetiva, también a la par, construye matrices relaciones que involucran a los/as niños/as en procesos subjetivantes, donde se da:

[...] la doble función de amparo y transmisión del discurso del otro social, que puede ejercer el sujeto-docente- en tanto representante adulto de la institución- que posiciona al sujeto-niño desde la singularidad que caracteriza a ambos, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos en general y a los pares en particular, al interior de la dinámica institucional, con sus códigos diferentes a los familiares. (Robasco, 2007, pág. 25)

La complejidad del proceso de construcción de subjetividades, conlleva a no dejar de lado la importancia de los/as pares que conviven con los/as niños/as, pues a partir de ese otro/a semejante, y a la vez diferente, construyen su identidad. Sin la presencia de ese otro/a resultaría difícil establecer los lazos identificatorios necesarios para dicha construcción del/la sujeto. En el caso que en este trabajo se expone, los pares serían los/as compañeros y compañeras con quienes conviven día a día, de lunes a viernes las 24 horas del día, pues no solo asisten juntos/as a clases, sino que también comparten la habitación en el albergue. A través de alguna observación participante, pude ver el carácter que asume dicha convivencia, plagada por relaciones antagónicas entre mujeres y varones, donde existen violencias verbales y físicas que instauran agresiones constantes entre todas/os.

En vez de que se generen lazos de confianza, de solidaridad, de complicidad entre pares con la convicción dada por la experiencia de intercambio de que, solamente con otros y a través de los otros, la subjetividad se enriquece, se ha agudizado la desconfianza hasta extremos tales que conducen al niño [...] a ver en sus pares enemigos potenciales. (Robasco, 2007, pág. 26)

De ello se deriva la inquietud en torno a qué construcciones del género transmite la escuela como legítimas, como válidas y cuáles transmite como inaceptables respecto de los roles y prácticas para niños y niñas, y como dichas construcciones se encuentran imbricadas a los cuerpos sexuados que aluden a prácticas discursivas en los cuales materia y sentido constituyen subjetividades. (Morgade, 2009, pág. 29)

Como se ha venido plasmando en líneas anteriores, los procesos de subjetivación tienen tantas aristas que resulta un tanto complejo focalizar en todas de ellas, pues somos sujetos atravesados por una multiplicidad de aspectos que construyen y deconstruyen nuestra identidad.

› **Reflexiones finales**

Para cerrar una cita de Mario Mendoza (2003):

La primera y quizás la más importante de las sensaciones (conocimientos) a transmitir por parte de las distintas instituciones modernas, sobre todo por la escuela, fue la idea de que la cultura tiene un valor dignificante. Esto significa el intento de instaurar en cada sujeto la crítica a toda situación previa a la de ser “ilustrado” (escolarizado). De esta manera, quienes hacen cuerpo la idea, consideran que el ser se hace humano por “la cultura”. Ella dignifica y convierte, por ejemplo, a un campesino en miembro de una comunidad más universal

Centrar la mirada en las prácticas pedagógicas que lleva a cabo la escuela conlleva a pensar en el rol que ocupa actualmente en la construcción identitaria que realizan los niños y niñas que allí asisten. De lo que se deriva un pensar en nuevas prácticas, que se planteen como resistencias en torno a aquellas construcciones (hegemónicas/universales) del género, del ser indígena, del vivir en la ruralidad, que permitan brindar herramientas para una educación liberadora que otorgue autonomía a los/as sujetos para ser protagonistas de su devenir.

De allí que pensar en la escuela no solo desde lo negativo sino también desde lo positivo implicaría abrir nuevos horizontes sobre los que asentar la mirada, abriendo el espacio para pensarla desde las posibilidades y no sólo desde las limitaciones. Teniendo en cuenta los efectos que genera el transitar los espacios de escolarización el reto está en buscar los intersticios que suponen las prácticas hegemónicas al interior de la escuela, e introducir nuevas líneas

democráticas que permitan la desnaturalización de patrones que conllevan a la discriminación y a los vínculos desiguales entre pares.

› **Bibliografía**

Ávila Frances, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Berstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, num. 1, 159-174.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (s.f.). *La investigación biográfico narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario.

de Anquin, A., Bensi, M. A., Durán, A., Monreal, M. C., Rodríguez, G., Vara, O., . . . Villagrán, A. (s.f.). *Inclusión educativa de indígenas y campesinxs. Sobre educación rural e intercultural en una región Andina del Noroeste de Argentina*. Salta: CISEN; UNSalta; UPO.

Gomez, M. D. (2013). Modernidad y género en mujeres indígenas tobas (qom) del Chaco centro-occidente, Argentina: algunas reflexiones. En J. Strobele-Gregor, & D. Wollrad, *Espacios de género*. ADLAF Congreso Anual 2012 (págs. 288-301). Buenos Aires: Nueva Sociedad; Fundación Friedrich Ebert; ADLAF.

Gómez, M. D. (2016). *Guerreras y tímidas doncellas del Pilcomayo. Las mujeres tobas (qom) del oeste de Formosa*. Buenos Aires: Biblos.

Harding, S. (1987). *¿ Existe un método feminista?* Indianapolis, Estados Unidos: Universidad de Indiana.

Larrosa, J. (1996). *Tecnologías del Yo y educación*. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 259-327). Madrid: La Piqueta.

Mendoza, M. (2003). *La escuela y la subjetividad de los collas*. Anuario N° 5. Facultas de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa, 197-208.

Mendoza, M. (2007). *Identidad y políticas de reconocimiento: discursos y prácticas en la construcción de la alteridad de los pueblos originarios*. *Revista Quinto Sol*, 123-142.

Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad. En A. Villa, Sexualidad, relaciones de género y generación. Perspectivas historico-culturales en educación (págs. 19-50). Buenos Aires: Noveduc.

Robasco, I. C. (2007). Marginalización y procesos de desubjetivación. 11-28.

Symington, A. (31 de Julio de 2004). Asociación para los Derechos Humanos de la Mujer y el Desarrollo (AWID). Obtenido de Asociación para los Derechos Humanos de la Mujer y el Desarrollo (AWID):

<http://www.awid.org/es/publicaciones/interseccionalidad-una-herramienta-para-la-justicia-de-genero-y-la-justicia-economica>

Tacacho, E., Bazan, M. D., De Anquin, A., Durán, A. A., Vara, O., & Argañaraz, M. (2013). Procesos de reconocimiento de los pueblos tástil. Antiguas y nuevas estrategias: educación, turismo rural y artesanías. Buenos Aires: VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropologicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.