

# Desmitificar creencias y repensarnos en clave de ausencias. Educación sexual en la enseñanza universitaria de inglés

## Demystifying beliefs and rethinking ourselves in the key of absences. Sex education at university English teaching

Silvia Elisabet Siderac<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo retoma una investigación recientemente realizada en el Profesorado en Inglés de la UNLPam cuyo objetivo principal consistió en indagar y comprender la formación en sexualidades y géneros ofrecida por dicho profesorado. En este nuevo texto se analizan dos grupos focales realizados a estudiantes del último año de la carrera. El análisis de los testimonios da lugar a tres construcciones que ayudan a comprender las creencias naturalizadas en el profesorado: mito de la neutralidad del objeto de estudio; mito del hablante nativo; mito de la ausencia de educación sexual. La escritura se nutre del contexto particular de ausencias actualmente vivenciado para, a partir de aportes descoloniales y feministas, trabajar la deconstrucción de esas creencias. Los aprendizajes construidos resignifican sentidos y proponen un giro en la mirada donde se resitúa la formación, se enuncia el sentido hegemónico de la lengua y se comprende a las sexualidades y la mirada política del currículo como resignificantes libertarios de la enseñanza.

**Palabras clave:** creencias; ausencias; deconstrucciones; aprendizajes descoloniales y feministas

### Abstract

This article takes up a recent research carried out in the English Teacher Training Program at La Pampa University, which main aim was to investigate and understand the training in sexualities and genders offered by this course. This new text analyzes two focus groups shared with students from the last year of studies. The testimonial

analysis results in three categories that help to understand beliefs that have been naturalized during the course: myth of neutrality of the study object; myth of the native speaker; myth of absence of sexual education. The writing process is nourished by the particular context of absence we suffer nowadays and from decolonial and feminist contributions to work on the deconstruction of beliefs. The constructed learnings re-signify meanings and propose a view shift, where training is re-located, the hegemonic meaning of language is stated and sexualities and the political view of the curriculum are understood as libertarian re-signifiers of teaching.

**Keywords:** Aeliefs; Absences; Deconstructions; Decolonial and Feminist Learnings

Fecha de Recepción: 24/06/2021 Primera Evaluación: 20/07/2021 Segunda Evaluación: 27/07/2021 Fecha de Aceptación: 30/07/2021
---

## Introducción

Este artículo intentará revisitar una investigación recientemente realizada en el Profesorado en Inglés de la UNLPam<sup>2</sup> cuyo objetivo principal consistió en indagar y comprender la formación en sexualidades y géneros ofrecida por dicho profesorado. En la convicción que las construcciones interseccionalizadas de las voces estudiadas deben ofrecernos nuevas performatividades y acompañar nuevas búsquedas de mejora cotidiana, este texto se propone dialogar con esas construcciones y dar lugar al posible interjuego, que amalgame lo investigado, con vivencias y deconstrucciones pensadas en estos tiempos de pandemia.

La investigación a que se hace referencia indagó, a través de una metodología hofística, cualitativa, etnográfica la formación en sexualidades y géneros brindada por el profesorado mencionado. Se abordó entonces, el currículum real desde los tres planos que lo componen: la normativa vigente, las voces de docentes y estudiantes, y los materiales de enseñanza vinculados con la temática. El análisis se apoyó en los marcos teóricos de las pedagogías críticas, las perspectivas descoloniales, y el feminismo crítico y latinoamericano, con el fin de comprender, desde los discursos explícitos e implícitos, las construcciones de sexualidad ofrecidas a lxs futurxs profesorxs.

Este artículo centrará su atención en las voces de lxs estudiantes. Se analizarán dos grupos focales realizados con estudiantes del último año de la carrera. En ambos se realizó el mismo recorrido con un guion que actuó solo a modo de guía propositiva de temas. Si bien cada grupo tuvo particularidades, ambos realizan aportes similares por lo cual para el análisis se tomarán protocolos de ambos sin hacer distinciones. De los intercambios han podido aislarse tres ejes articulantes del discurso que emergen en diferentes formas a lo largo de las conversaciones y cuyos sentidos intentarán profundizarse y comprenderse en este texto. Estas construcciones son: *el mito de la neutralidad del objeto de estudio*; *el mito de sonar como un nativo* y *el mito de la no enseñanza de educación sexual*.

Ahora bien, en estos momentos tan particulares que estamos viviendo, las ausencias son, como ya enunciáramos, la presencia más extrema. Ausencias temporales, ausencias definitivas; nada nos abunda tanto; nada nos habita más. Será tiempo entonces, de intentar deconstruir estas creencias descriptas y las construcciones de sentido común que les subyacen, a partir de las posibles ausencias que las articulan.

Apoyándonos en la convicción sentipensante (Fals Borda, 2009) de que es imposible construir conocimiento sin que éste atraviese nuestras corporalidades, emociones, sentidos y deseos, nutriremos este texto con esta omnipresencia pandémica que se ha instalado en nuestras vidas. El análisis deconstructivo de estas categorías se realizará, entonces, a partir de la lectura de ausencias.

Construiremos el texto en dos momentos: la presentación de los tres mitos enunciados; la deconstrucción en clave de ausencia.

## Los mitos

### ***El mito de la neutralidad del objeto de estudio***

Las miradas descoloniales nos convocan a repensar-nos desde nuestro propio lugar de enunciación; consideran que el lugar desde donde nos percibimos y nombramos cambia nuestro modo de conocer-nos, valorar-nos, sentir-nos y vivir nuestras vidas.

En el caso de lxs estudiantes, que compartieron los grupos focales, sus testimonios dan cuenta de una formación cuyo lugar de enunciación tiene características de unicidad, lo cual parece generar implicancias directas respecto al modo de concebir el objeto de estudio. En el análisis advertimos una valoración muy fuerte de la lengua extranjera en tanto disciplina de estudio. Las menciones de lxs estudiantes la colocan en un lugar de significación respecto a sus vidas, que ha comenzado su construcción aún antes del ingreso a la Universidad, y que dentro de ésta se han profundizado. Los protocolos hablan de “gusto”, de “*ser parte de mi vida*” y hasta de “*enamoramiento*” y la sitúan en sus historias como un vínculo que en la mayoría de los casos comienzan en la niñez y en otros en la adolescencia. Esas construcciones tempranas se gestaron en los institutos privados de enseñanza del idioma inglés y al parecer continuaron con características similares en la Formación Disciplinar de la carrera. Nos comentan:

*“me gusta el inglés porque lo estudio desde chiquita”; “estudí inglés desde que tengo cinco años”; “en mi pueblo hice 12 años de inglés en instituto, entonces como que le tomé el gusto”; “me empecé a preparar para exámenes internacionales y todo eso, ahí fue cuando realmente me di cuenta que me gustaba”*

Algunos fragmentos de la conversación son explícitos y otros dan lugar a percibir que su relación con la Lengua Inglesa tiene mucho de vincular e involucra sentimientos de admiración, enamoramiento, familiaridad y hasta una suerte de deseo y orgullo de pertenencia a lo extranjero en desmedro de lo local. En ese marco, hablan de los saberes de su carrera desde sitios que rozan con la personificación del objeto de estudio. Son de alta recurrencia las menciones a “*el inglés*”; “*mi inglés*”; “*mejorarlo*”; “*pulirlo*”; “*profundizarlo*”.

Por un lado, la supuesta universalidad que pretende este objeto de estudio, lo tiñe de una neutralidad que presume su enseñanza estandarizada en cualquier lugar del mundo; por el otro, al escuchar las voces de lxs alumnxp podemos ver cómo sus testimonios se cargan de valoración, de sentidos personales que -como en toda

construcción de conocimiento- inevitablemente se relacionan con lo vincular:

*“como que estoy enamorada del idioma ¿no? (...) no sé quizás es algo que siempre fue una parte de mí, soy un caso raro (...) siempre me encantó (...) me gustaba leer en inglés, escucho música en inglés, miro películas en inglés desde hace mucho mucho tiempo, así que yo creo que es como un enamoramiento, es más, la mayoría del tiempo ya pienso en inglés, sueño en inglés, pero sí, es como algo parte de mí”; “el amor por el inglés, mi amor por el inglés”*

Ahora bien, esta disciplina de estudio es una lengua y como tal el vínculo con lo cultural es directo e inevitable. Aprender una lengua, implica performatividades, que claramente tienen relación con la cultura de donde ésta proviene. El conflicto, en sentido político que aquí nos ocupa, radicaría en que los testimonios no explicitan cuál es el motivo que se le da al estudio de esa lengua, desde qué lugar, con qué fines, cuáles serían los aportes que brindaría su conocimiento y el de su cultura en relación con la propia. Nada expresan en torno a estos temas. Esos momentos del diálogo están habitados por risas, comentarios evasivos, bromas. No surgen aportes que permitan vínculos entre el objeto de estudio y su posible contribución con lo cultural local. Si todo esto no se enuncia, si no se aborda críticamente cuál ha sido el vínculo histórico, por ejemplo, entre los países de donde esta lengua es originaria y los países latinoamericanos, entonces, es bien probable que sólo se construyan estas admiraciones, estos gustos, estos enamoramientos, que estarían en las antípodas de la supuesta neutralidad y estandarización con que instalan su enseñanza las editoriales y universidades del norte.

En ese sentido, lxs estudiantes dan cuenta de la procedencia de los materiales para la enseñanza de esta lengua, tanto los utilizados en los institutos donde iniciaron sus estudios, como en la universidad. Se trata de unas pocas editoriales inglesas y estadounidenses de gran envergadura y con fuerte impronta colonizante. La mayoría de los libros de texto provienen de ellas. En los institutos de enseñanza se prepara a lxs estudiantes para rendir exámenes internacionales (generalmente de la universidad de Cambridge, fundadora de la editorial del mismo nombre). Estos exámenes son estandarizados, se toman en diferentes países del mundo e imponen sus contenidos, temas de estudio, tópicos para la oralidad y modos de evaluación para los cuales lxs estudiantes son sistemáticamente entrenados. A su vez, los textos que lxs estudiantes mencionan como estructurantes de las asignaturas anuales de Lengua Inglesa, por ejemplo, provienen exactamente de estas mismas editoriales.

*“todos los libros son de Cambridge, de Longman, en el instituto, bueno y acá también”; “siempre tenés el libro sí y después tenés también otras lecturas de otros parecidos”; “del New directions era ese creo”*

Refieren también, que los institutos donde concurrían antes de iniciar la carrera

universitaria, celebran algunas festividades propias de los países de origen y hasta organizan viajes y cursos de verano para que lxs estudiantes perfeccionen el uso de la lengua y el conocimiento de la cultura. Algunxs de lxs protocolos mencionan proyecciones y deseos relacionados con ese tipo de cursos a pesar de llevar, al momento de estas conversaciones, varios años de estudios en la universidad pública estudiando una carrera de profesorado.

*“cuando termine el profesorado la idea es viajar e irme al exterior, a los lugares donde el inglés sea la lengua madre cosa de empaparme con la lengua y poder venir con ese impulso”; “me gustaría viajar un poco también para practicar mi inglés antes de empezar a trabajar y ya tener que quedarme acá, aunque en realidad tampoco sé si quiero volver y estar en Santa Rosa”*

Es decir, el objeto de estudio que editoriales y prácticas invisten de neutralidad y que emerge de las voces, es el de ‘la lengua inglesa’, *el inglés*, como ellxs le llaman, que parece no estar atravesado por ningún tipo de valoración o contenido político. Resulta, al menos paradójico, que por un lado se presente como un contenido universal, neutro, objetivo, cuya adquisición puede ser producto de prescripciones estandarizadas y aplicables en cualquier lugar y cultura del mundo, y al mismo tiempo, genere en lxs estudiantes vinculaciones tan sentidas y movilizantes como para direccionar sus deseos, construcciones identitarias y proyecciones de vida.

Puede advertirse además que, este estudio de ‘*el inglés*’ genera un corrimiento de la mirada, que consistiría en no percibir como objeto de estudio a ‘la enseñanza’ de la lengua inglesa situada en el contexto político local. Podríamos hipotetizar que, si el foco se pusiera allí, la mirada cambiaría radicalmente. De hecho, en la construcción nominal ‘enseñanza de la lengua inglesa’ el componente más relevante, el núcleo, sería *enseñar* esa lengua y no ella como contenido en sí misma, vacía de objetivos que no impliquen otra cosa que una fuertísima preocupación por la adquisición de la excelencia lingüística:

*“Yo creo que tu inglés es lo que se presta mucho para que se marquen diferencias”; “es muy fácil decir ‘aquel habla hermoso’ o lo contrario, entonces es como difícil si no encajás ahí”; “tenemos justo materias que son... se enfocan bien en esto de cómo lo digo más que en lo que digo”; “tenés que lograr tener un buen inglés”; “creo que dentro de la carrera hay materias que no y hay materias que sí importan (...) no sé cómo llamarlo, pero... lo agregado ... o sea, hay una formación disciplinar que es la que nosotras tenemos que seguir ese camino, y después está esto otro, que es lo otro, lo que se tiene que meter...”; “Me encantaría que esté integrado”*

Advertimos en la base de este mito de neutralidad algunas ausencias que intentaremos deconstruir en el segundo apartado. Es el caso de poner fuera la cuestión de la enseñanza, las valoraciones implícitas en la supuesta neutralidad, la

invisibilización de relaciones de poder que esto implica en torno a nuestra cultura y saberes locales.

### ***El mito de sonar como un nativo***

Como expresamos en el mito anterior, los testimonios de lxs estudiantes dan cuenta de una mirada mayormente focalizada en la ciencia occidental, construida, elaborada y enunciada casi en su totalidad desde el Reino Unido y los Estados Unidos. Esto aparece en diferentes momentos y las referencias tienen lugar en relación con los programas de las asignaturas, los contenidos de enseñanza, lxs autorxs leídxs y los materiales usados en clase.

Esto lleva a concentrar todos los esfuerzos en el logro de una performance lingüística lo más parecida posible a la que realice una persona nacida en los países de habla inglesa. En este punto del análisis es posible advertir la existencia de una creencia muy fuerte en relación con la necesidad de utilizar lo que denominan *materiales auténticos* y la necesidad de lograr en el transcurso de la formación poder *sonar como nativos*.

*“Lo importante es profesionalizarse, estar siempre en contacto con la lengua, perfeccionarla, sueño con eso!”; “es el desafío de sonar bien, natural, que no se note”; “Sí, que sean como quieren que seamos los alumnos, también ¿no? Porque somos como un espejo de ellos”; “cuesta mucho esfuerzo, pero se logra...pulirlo, mejorarlo”*

Esto aparece también en el diálogo cuando a lxs estudiantes se les consulta si lxs docentes utilizan en sus clases, materiales diseñados por ellxs mismos, entonces expresan:

*“lees también diarios ingleses o artículos también, sí todo auténtico”; “de nuestros profesores no...no sé qué investigan, creo que ( nombra a una docente) sí investigaba pero no...no sé”; “en Práctica, en formación docente diseñás una unidad, ahí sí te lo piden”*

En grandes rasgos podría decirse que la selección de contenidos realizada por las materias disciplinares ponen foco en la adquisición de la lengua extranjera y el desarrollo de habilidades lingüísticas, que permitan a lxs estudiantes acercarse lo más posible al modelo de hablante nativo.

Desde este lugar es que lxs estudiantes explican por qué no es habitual que sus docentes diseñen materiales para la enseñanza en inglés. Según expresan, estas prácticas se promueven en la Formación Docente, pero son desestimadas en la Formación Disciplinar por considerarse, que para aprender el idioma hay que trabajar con material realizado en países de habla inglesa, de manera de garantizar esa *pureza* que solo pueden tener los llamados *hablantes nativos*. En ese sentido, si retomamos

lo antes expresado respecto al lugar de enunciación, está claro que los tópicos que abordan estos materiales auténticos no darán cuenta de problemáticas sociales locales, y aun cuando eso ocurriera, sería desde un lugar de enunciación externo, impropio y extranjerizante.

Lxs estudiantes argumentan también que, si bien sus docentes les solicitan que participen o que expresen sus opiniones en clase, suelen sentirse temerosxs de hacerlo. Les preocupa cometer errores, no utilizar la estructura gramatical correcta, tener mala pronunciación o decir algo diferente a lo que piensen sus profesorxs. La búsqueda de aproximación al *modelo* pone en un segundo plano qué es lo que piensan en relación con el tema que se está tratando y reconocen, que muchas veces, utilizan respuestas breves, no expresan sus opiniones o no disienten ni argumentan sólo para garantizar una buena performance lingüística y para no contradecir a sus docentes.

*“mejor hablar poco, menos hablás menos errores tenés”; “Si una persona te está enseñando gramática, lengua y a vos te corrige... y te da... y te da..., cuando hable le vas a prestar atención a ver qué dice y cuando se la mande... lo que me demandás a mí lo espero de vos”; “tampoco querés con algo que decís caerle mal al profesor”; “Que no te juzguen cuando vos contribuís en la clase, que no te baje el hacha porque vos hiciste un comentario que va en contra de lo que ella o él piensa...”; “O porque pronunciaste mal una palabra, o cualquier cosa que sea...”*

Es decir, por no ser *nativos* de la lengua, lxs estudiantes sienten que no están habilitadxs para construir con ella textos propios que aborden problemáticas cercanas. De este modo, casi la totalidad del material con el que se estudia en el Profesorado es creado, diseñado y pensado desde la cultura hegemónica, con lo cual si tomamos las reflexiones de Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 19) en relación con el lugar que ocupa el conocimiento local “las teorías y conceptos desarrollados en el Norte global y en uso en todo el mundo académico, no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor”.

Indagar estas construcciones desde miradas descoloniales nos habilitaría a pensar, que el motivo para que esto ocurra está, sin duda, vinculado con las representaciones de ciencia y conocimiento, que por siglos han imperado en los países colonizados. En ese sentido, Aníbal Quijano (2000) con su teoría de la Colonialidad del Poder propone una ruptura en el pensamiento crítico y explicita que esas construcciones de ciencia pensadas desde el Norte y para el Norte están articuladas sobre dos grandes creaciones, que son Raza y Patriarcado. A partir de ellas han colonizado –y aún siguen haciéndolo- nuestro modo de pensar, nuestro modo de sentir, nuestro modo de vincularnos. Pero, además, agrega el autor peruano, esas construcciones epistemológicas son incapaces de reflejar siquiera



nuestra heterogeneidad latinoamericana.

### ***El mito de la no enseñanza de la educación sexual***

En esta conjunción de objeto y sujetxs que se presumen neutros, objetivos y universales, donde todo el deseo pareciera concentrarse en lograr performatividades lo más cercanas posibles a un modelo reconocido en sí mismo como inalcanzable y que se enuncia desde un lugar superior y externo, no hay lugar para las sexualidades en el sentido que las normativas actuales prescriben. El sitio de la integralidad, de lo comunicativo, del deseo, de la construcción con otrxs desde las disidencias y diversidades, no tienen cabida. Las sexualidades habitan en un sitio paralelo, en apariencia personal y no político.

Ese no lugar de las sexualidades en el profesorado emerge en múltiples momentos de las conversaciones con lxs estudiantes. En todas estas oportunidades subyace la idea respecto a que los contenidos de enseñanza de la carrera son muchos, son complejos, hay que apropiarse de un código que no es el propio y hay que hacerlo con parámetros de excelencia. Eso, como ya se expresó en los dos mitos anteriores parece llevarse, consumir y centrar todos los deseos y energías de docentes y estudiantes. El tema de la falta de tiempo es un argumento recurrente y construye, de algún modo la justificación para no ‘agregar’ más dificultades a las ya existentes. Contribuye aquí el hecho planteado por lxs estudiantes respecto a que la educación sexual no se percibe como posibilidad integrada sino como algo que se suma por fuera de lo ya existente.

*“chicos, léanlo ustedes, porque no hay tiempo’ eso siento (...) si lo tenemos que ver, lo tenemos que leer, lo dejamos a lo último, o lo leen ustedes o lo vemos en una clase...”; “hemos pedido, pero es como que ya no podés sumarle más cosas!” “Debería promoverse más la enseñanza de sexualidad y género, no hay vínculo, aprendemos mucho inglés, pero no relacionado con eso”; “No tienen relación porque no se enseña sobre educación sexual”; “Es que, cuando uno entra a la carrera es como que te plantean, bueno, esta carrera tiene tres materias tronco a lo largo de casi toda la carrera, tres Gramáticas, cuatro Fonéticas, cuatro Lenguas, que tienen correlativas y después el resto es como que se ve como extra”*

Lxs estudiantes expresan también que en algunas oportunidades son ellxs quienes introducen ocasionalmente un tema relacionado con géneros o sexualidades, a través de un ejemplo en la oralidad o para algún ejercicio de escritura.

*“Y a veces querés prepararlo vos o aparecen términos que por ahí no conocías de otro lado y por ahí sí preguntabas cómo traducías patriarcado o heteronormatividad, sólo eso”; “yo elegí para un ensayo, pero me di cuenta*

*que no tenía material”; “leímos un texto de estereotipos, pero actividades no, no tenía”; “nadie te cuestiona tu postura, lo que digas queda ahí”*

Una vez más, en estos casos, como no ha sido una búsqueda planificada o intencional, no se aborda desde marcos teóricos pertinentes ni se incorporan herramientas analíticas. Se argumenta, que cada quien tiene su mirada o *postura* y que todas ellas son válidas y respetables. No se interpelan ni se requieren argumentos para las opiniones, las cuales muchas veces terminan siendo de sentido común, patriarcales y heteronormativas, con miradas sostenidas en antinomias binarias, que fortalecen los estereotipos hegemónicos y se expresan desde voces que no son ni subalternas, ni locales, ni forman parte de la agenda actualmente en discusión en la academia o el movimiento feminista. En esas esporádicas oportunidades, lo que aparecen son casos que Tadeu Da Silva (2011) definiría como ejemplos de un currículum colonizado en que se menciona alguna efeméride, alguna fecha conmemorativa o se hace un trato voyerístico o multicultural acrítico, que termina legitimando y reproduciendo significados y relaciones de poder.

*“vimos un texto que hablaba del género en las computadoras, sí, qué les gustaba o no creo que era, no me acuerdo bien”; “para el día de la mujer algo se habló antes de empezar la clase”; “fragmentado está, eso lo aprendimos en formación docente, pero no, no hay ESI”*

De este modo, el mito construido tiene que ver con la creencia de que no se enseña educación sexual en el profesorado. El afirmar en este texto, que este es un mito construido, tiene que ver con compartir la conceptualización de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud (2000) que expresa que:

el término sexualidad se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano presente a lo largo de toda la vida, que se expresa en formas de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones (...). En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (OPS-OMS-2000)

Lo expresado implica concebir a la sexualidad como un componente, que inevitablemente atraviesa nuestras vidas y la constitución de nuestras subjetividades, y reconocer que estas construcciones tienen una historicidad. Es decir, toda construcción epistemológica y todo vínculo estará inevitablemente permeado por sexualidades. Y, por tanto, con intencionalidad explícita o sin ella, y tal lo afirman autorxs como Pecheny (2008) o Morgade (2011), toda educación será siempre sexual y será siempre política. El hecho de no explicitarla, de no advertirla, no quiere decir que ésta no sea parte de todos y cada uno de los componentes de una clase. La sexualidad estará presente en las problemáticas elegidas para presentar un tema, en los contenidos y categorías teóricas, en la selección de bibliografías y autorxs, en

los casos seleccionados, en las actividades diseñadas, en la selección de tópicos y lecturas, y en todo cuanto tenga que ver con lo epistemológico. Pero además, y con igual importancia, estará presente en las formas en que la/el docente se dirija a sus estudiantes; en las elecciones sexistas o no sexistas del lenguaje; en la distribución de roles en el aula; en las expectativas construidas a partir de los géneros; en las formas de participación que se promuevan; en las incorporaciones o exclusiones de identidades no binarias o disidentes, en los gestos y comentarios que fortalezcan o desarticulen heteronormatividades y en todo lo vincular que ocurra en las clases del Profesorado.

La creencia respecto a la no enseñanza de educación sexual tiene seguramente fuertes sentidos políticos, que actúan de manera integrada con los mitos antes presentados. A continuación, intentaremos ponerlos en diálogo con las ausencias en torno a ellos construidas. Como diría Alejandra Ciriza (1992), los discursos no son productos acabados y autónomos, sino el resultado de un proceso de producción de significaciones que pueden haberse cristalizado o no, pero que podrán leerse como textos referidos.

### **Deconstruyendo a partir de la lectura de ausencias**

Tal lo anticipado en la introducción, incorporaremos como metodología de análisis la cotidianeidad en estos tiempos vivenciada. Partiremos de este sentir de ausencias que hoy habitamos para intentar comprender sus lógicas y desde allí ver, enunciar y deconstruir qué ausencias subyacen, construyen y sostienen los mitos antes descriptos.

Para esto partimos de la afirmación de Boaventura de Sousa Santos (2006) respecto a que la mayoría de lo no existente es producido activamente como tal, es decir, no son casualidades las ausencias, sino que son políticamente puestas en los sitios de lo no creíble, lo descartable, lo invisible, lo que no ocupa lugar en la realidad hegemónica del mundo. El autor clasifica esas ausencias a través de “monoculturas” y es precisamente la “monocultura del saber y del rigor” (2006, p.23) la que presume como único y riguroso al saber científico occidental producido en el Norte, que a su entender vuelve no creíble toda otra posible construcción de saberes. Se genera así, a su entender, el “epistemicidio” (2006, p.23) de cualquier conocimiento alternativo al hegemónico.

En sentido similar, Méndez Guerrero (2011) nos aporta cuando explica que, mientras algunos discursos llegan a cristalizarse, otros no lo realizan, estos son los discursos contrarios u organizados desde una orientación valorativa distinta, por eso es muy importante que sean leídos en su ausencia y reconstruidos desde referencias discursivas, que se introducen en su propia trama. Estos discursos referidos o ausentes tienen autonomía sintáctica y semántica y dialogan con los textos explícitos.

La escucha atenta de los grupos focales permite advertir, a lo largo de la conversación, la buena predisposición para la reflexión y el debate, como así también el entusiasmo que crece durante la conversación. A estxs jóvenes les motiva ser cuestionadxs, comienzan poco a poco a distenderse y les agrada la instancia de pensar juntxs y ofrecer de manera solidaria y desinteresada todas sus vivencias, sentires y construcciones realizadas durante su proceso de formación. En el transcurso de la charla la actitud es colaborativa y empiezan a surgir vínculos con contenidos y prácticas de algunas materias de la Formación Docente, aparece la separación entre los campos de la formación, agradecen el hecho de haber sido convocados y se cuestionan por qué, entre ellxs, no conversan estos temas cotidianamente.

*“estaría muy bueno hacerlo seguido, me pareció buenísimo, ni sabía qué pensaba ( nombra a un compañero) sobre esto, gracias!”, “la verdad me encantó, se abrieron mil cosas, no sé por qué no charlamos estas cosas antes”; “Sí, yo pensé lo mismo, que en Práctica I se vio bastante y en Tercero prácticamente nada, ni tampoco se toca en otras materias...”*

Nos problematiza en este texto, entonces, intentar comprender cómo se han construido las ausencias, que no permiten en el profesorado volver estudiado, la emergencia de preguntas capaces de desarticular los mitos antes enunciados.

En otra de sus obras Boaventura de Sousa Santos (2010) nos acompaña en estos cuestionamientos. El autor se pregunta por qué el pensamiento emancipador ha fallado a la hora de pensar la liberación de los pueblos oprimidos. El autor considera que la opresión y la exclusión tienen dimensiones, que el pensamiento crítico de raíz eurocéntrico occidental ha ignorado, y a su entender, una de esas dimensiones es la dimensión epistemológica. Surgen así cuestionamientos que nos ayudarán en este proceso de deconstrucción que nos proponemos realizar. ¿Qué se entiende por conocimiento válido? ¿Cuál sería el objeto de estudio del profesorado aquí investigado? ¿Cómo es que ese objeto se ha construido? ¿Qué ha quedado fuera en esa construcción? ¿Quién/es construyen el conocimiento que habita el profesorado? ¿Quiénes y desde qué lugar de enunciación distribuyen ese conocimiento? ¿Qué ausencias emergen de todas esas respuestas? ¿Qué ausencias subyacen a las creencias que aquí se han expresado? ¿Cómo esas ausencias han contribuido a crear estos mitos o creencias tan fuertemente consolidadas y a mantenerlas en el tiempo?

Abordar los testimonios de lxs estudiantes a partir de herramientas analíticas descoloniales y feministas, nos permite advertir dos grandes ausencias cuya lectura y **análisis** esperamos permita avanzar en el proceso de deconstrucción y consecuente comprensión que se propone este texto.

## La ausencia del lugar de enunciación propio y de miradas locales

Como ha podido advertirse, la mayor parte del entramado de testimonios da cuenta de una fuerte ausencia del lugar de enunciación propio. Los datos aportados por lxs estudiantes expresan que no hay lugar en las materias disciplinares de la formación para las voces que, desde este lugar del mundo, construyen conocimiento. Sólo las materias de la Formación Docente, y no en todos los casos, incorporan algunxs autorxs no europeos y problemáticas locales que habilitan el conflicto. Los argumentos para la no inclusión se apoyan -tal como lo han advertido lxs autorxs decoloniales- en la desacreditación de todo cuanto no provenga de los grandes centros de poder. Aquí las justificaciones se fortalecen en la creencia respecto a que sólo a través de materiales *auténticos*<sup>3</sup>, elaborados por hablantes que se enuncian desde Estados Unidos o el Reino Unido, es posible enseñar y aprender esta lengua. La idea que subyace es que sólo a desde estxs autorxs, editoriales y voces, lxs estudiantes podrán lograr un aprendizaje que se acerque al *modelo* del hablante *nativo*, búsqueda que como hemos advertido se convierte en el principal objetivo de la carrera.

La preocupación centrada tan fuertemente en la adquisición de la lengua extranjera, de un modo en el que se note lo menos posible que lxs estudiantes no son *nativos*, hace que se traslade a un lugar de ausencia, algo que, en estas reflexiones que aquí encaminamos es crucial. Se vuelve pertinente en este punto, traer a la discusión que esta es una carrera de *profesorado* en inglés. Es así que, lo que podría ser comprendido como componente principal del objeto de estudio, pasa a un plano de ausencia. Se invisibiliza de ese modo la finalidad, lo que definiría el qué hacer con esa lengua extranjera estudiada. Nos estamos refiriendo a la enseñanza y a ser conscientes, o encontrarle un sentido social, cultural y político al aprendizaje y posterior enseñanza de esa lengua. Esta ausencia deja sin sentido la necesidad de explicitar los para qué; la preocupación de pensar porqué es relevante enseñar inglés a todxs lxs niñxs y adolescentes, que están inmersos en el sistema educativo argentino, tal lo expresa la prescripción curricular actual (Ley 26.206 de Educación Nacional). Es fuertemente preocupante que no emerjan de los diálogos entre lxs estudiantes, explicaciones que adviertan convicciones respecto a estos temas, que serían ni más ni menos que una de las razones más importantes de su carrera universitaria y de su futura práctica docente. Esa enajenación respecto a los para qué de su búsqueda de excelencia en la performance lingüística, pareciera abstraerlos del punto más medular de cualquier elección profesional, es decir, ¿por qué es necesario saber y enseñar, a otrxs, inglés?

Autorxs descoloniales y feministas latinoamericanas ayudan a comprender el sentido de estas ausencias que configuran los mitos presentados. Si se retoma a Quijano según la interpretación de Segato (2015, p. 50), la epistemología que se ha impuesto a los pueblos latinoamericanos se apoya en algunos grandes rasgos que

-a su entender- deberían ser interpelados y desaprendidos, si se quisiera comenzar a generar lo que el autor peruano denomina como “conocimientos otros”. Esos rasgos están fuertemente relacionados con dos grandes ejes articulantes de las tramas: lo epistemológico y lo vincular identitario. Dialogar con estas herramientas analíticas del autor a partir de esta ausencia hallada habilita sentidos innovadores respecto a la enseñanza de inglés.

El primer rasgo a que hace referencia Quijano está íntimamente relacionado con la ausencia que aquí intentamos leer, y tiene que ver con lo que el autor denomina como “dualismo radical” (2000), es decir la separación entre sujeto y objeto de conocimiento que proviene de la gnoseología cartesiana, donde el sujeto es el individuo indeterminado, no situado, sin ninguna referencia histórico-social y, por tanto, universal; mientras que el objeto pretende ser una entidad totalmente independiente de las personas y de la trama de relaciones en las que están involucradas. Esto conlleva a una puesta entre paréntesis de las personas, es decir, se produce una anulación de quien investiga, enseña o busca aprender acerca de un saber determinado. El saber se naturaliza, se lo presenta “tal como es en sí mismo”. En ese contexto, la persona que estudia estos contenidos supuestamente neutros y universales, también es percibida como tal, no importa en qué lugar del mundo esté, cuál sea su realidad social o cultural, siempre estará en condiciones óptimas para abrirse a un aprendizaje que -en palabras de los testimonios- “*me comunicará con el mundo*”; “*me abrirá puertas*”; “*me habilitará oportunidades y experiencias exitosas*”.

La segunda propiedad del eurocentrismo que menciona Quijano es consecuencia de la primera y consiste en atribuirle objetividad al conocimiento. En nuestro caso, la lengua objeto de estudio ha sido imbuida por un manto de universalidad, que es aludida por los estudiantes como “*lingua franca*”, “*lengua global*”, “*lengua internacional*”, “*koiné*”, “*lengua de la comunicación mundial*”; nominaciones todas ellas que la separan del lugar de procedencia, y la colocan en un sitio de neutralidad naturalizada, despojándola así de su historia, de su cultura, de su procedencia y significatividad política.

Se suma a su vez, tal lo advertíamos en los testimonios, una propuesta editorial fuertemente arraigada a valores extranjerizantes y conservadores, que se ocupan de promover deseos y pertenencias identitarias en esas direcciones; y una cultura pedagógica construida en ese marco con institutos privados en la niñez y adolescencia que mantiene su correlato en la universidad.

En este punto, Santiago Castro Gómez (2008, p. 90), nos aporta comprensión desde su explicación de la “hybris del punto cero”. A su entender, la violencia ejercida por el colonialismo europeo en el mundo, no fue solo física y económica sino también “epistémica”, consistente en construir un pensamiento objetivo desde un punto de reflexión neutro, ese sería el punto cero para observar el mundo desde un sitio

irrebatible, de absoluta objetividad y sin compromiso de ninguna posición subjetiva. El autor le denomina *hybris* en referencia a la desmesura; del mismo modo en que los griegos querían parecerse a los dioses, así Europa se erige en ese punto de objetividad sobre Latinoamérica. En una primera modernidad, Europa construye este imaginario universal de la superioridad de la civilización cristiana europea sobre el resto del mundo, imaginarios que, según Castro Gómez, hoy suman a Estados Unidos y persisten con fuerza en las construcciones de conocimiento de la ciencia legitimada.

El conocimiento, de acuerdo a estas miradas, se articuló por el mismo escalafón de prestigio desde la relación desigual entre el observador soberano y el objeto naturalizado, que generó saberes con características racistas, heteronormativas, reproductoras del poder hegemónico. Esos saberes declararon ineptos y desautorizaron a todos los otros saberes.

Si leemos estos discursos desde Boaventura de Sousa Santos, el autor considera que sería oportuno encaminar la tarea investigativa hacia la construcción de “las epistemologías del Sur” (De Sousa Santos, 2009, p. 11). El quiebre que propone permitiría, a países como el nuestro, descubrimientos relacionados con presupuestos metodológicos y reflexivos mucho más cercanos y pertinentes a la cultura, los saberes y los pueblos, lo cual brindaría posibilidades de realizar un diagnóstico crítico y situado para luego formular alternativas de enseñanza, que contribuyan a la construcción de una sociedad más libre e igualitaria. Está claro, que los autorxs y editoriales que los testimonios mencionan, no ofrecerán esta perspectiva. El autor advierte que la comprensión del mundo debiera ser más amplia que la comprensión occidental del mundo y para ello los pueblos no europeos debieran situarse en universos culturales propios, en nuestro caso, seguramente que en el contexto latinoamericano. El autor cala profundo en el lugar de enunciación del conocimiento y explicita que todas las grandes teorías de las ciencias sociales modernas han sido producidas en tres o cuatro países del Norte. El primer problema para el Sur entonces, es precisamente que las teorías no se adecuan a las realidades sociales locales y que se han hecho grandes esfuerzos por adaptar esas teorías a esta realidad. Desde su mirada, esto conlleva a una situación de alta complejidad, donde existe una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para ambas ya que: “...para una teoría ciega, la práctica social es invisible y para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante. (de Sousa Santos, 2010, p.16).

La imposibilidad de enunciación desde un lugar propio hallada en esta investigación coloca a la construcción de lo epistemológico en un lugar externo, que se presume superior, deseable, lejano y que jamás será plenamente alcanzado. Esta ausencia inhabilita la voz y naturaliza el dominio, dejando la referencia a lo local en el plano de la ausencia.

Fuertemente enlazada con la ausencia del lugar de enunciación propia se construye

entonces, la ausencia de todo cuanto involucra al acontecer local, entendiendo por tal a las miradas latinoamericanas. Los protocolos de los grupos focales son recurrentes en relación con los tópicos y temas que se abordan en las clases de las diferentes materias. El esfuerzo desmesurado por sonar, parecer, pertenecer, antes expresado, va construyéndose a partir de los temas que cotidianamente habitan las aulas.

Rita Segato, por su parte, señala el enorme esfuerzo que ha implicado para las ciencias sociales tratar de adecuar categorías teóricas nacidas en el Norte para aplicarlas a realidades latinoamericanas. La autora nomina este proceso como una “verdadera Cama de Procusto” (2016, p. 40) que de manera violenta genera opresión categorial como consecuencia de la colonialidad del saber y la subjetividad. Es decir, se percibe una preocupación y empeño por insertar construcciones que no sólo no pertenecen a los contextos locales, sino que tienen altísimo costo si se evalúa el sitio que estas epistemologías atribuyen a países latinoamericanos en sus construcciones.

Así como veíamos que no es posible la objetividad de los contenidos, tampoco es posible que esta enunciación única y no propia no modifique consecuentemente a los sujetos. En la preocupación tan fuerte por sonar *nativos*, por pertenecer al sitio de donde emergen todas las voces que se enuncian y circulan en los programas, materiales y textos, parece no quedar sitio para construcciones empáticas con voces locales, para incorporar historias de lucha de los colectivos oprimidos, de las mujeres, de la transgeneridad, de la diversidad, para ver siquiera qué ocurre en nuestra realidad. El saber estudiado y lo local no tienen puntos de encuentro. Esta ausencia es recurrente y sin duda tiene fuerte peso en las construcciones de identidad que promueve el profesorado. Si interpretamos esta construcción de subjetividad desde la descolonialidad (Segato, 2015) podemos decir que la memoria histórica de Latinoamérica está interceptada, cancelada, obstruida del mismo modo que sus saberes, sus lenguas, sus cosmovisiones. Se deshonorra a lo local y el posicionamiento es el de los grandes centros. En el análisis realizado se advierte la ausencia casi total de referencia a lo cultural propio, a Argentina y a países con realidades socio políticas culturales similares. Existe un fuerte silenciamiento y subestimación de todo lo local que se consolida desde la construcción de una universalidad que es presentada como objetiva y natural respecto a la cultura extranjera.

Frente a todo lo considerado, se vuelve imprescindible abordar un tema que es fuertemente relevante. No desconocemos, que en el caso de este profesorado, debe enseñarse la lengua, y esa lengua es la que proviene precisamente de las potencias que han dominado nuestros países por siglos. No estamos diciendo aquí, que pueda eludirse su enseñanza, estamos planteando que debe ser resignificada a partir de enunciar, sentir, comprender y estudiar al inglés como lengua hegemónica. Es decir, sería interesante, correr la mirada de la búsqueda sólo focalizada en la adquisición de la lengua, -no sin insistir en que compartimos la relevancia indiscutible del



conocimiento disciplinar. Tal vez, algunas rupturas comenzarían con la incorporación de problematizaciones que surjan precisamente de la realidad propia, local, de pensarnos docentes de esta lengua en y desde nuestro territorio. Sería oportuno incorporar al análisis un razonamiento sencillo, que consiste en pensar, que lxs estudiantes que se forman para ser docentes de inglés, deben incorporar una lengua que es extranjera y que serán, por tanto, usuarixs de la misma, pero nunca hablantes *nativxs*. Podríamos empezar a pensar entonces, que el objetivo principal de la carrera es aprender la lengua, pero con otro fin que reproducirla lo más cercana posible al *modelo*. El motivo de su estudio sería poder enseñarla a estudiantes argentinxs de diferentes niveles del sistema con finalidades que deberíamos tener claras.

En sentido similar, podríamos hipotetizar que quienes hayan aprendido, investigado y escrito acerca de la adquisición de estos contenidos lingüísticos siendo extranjerxs, como por ejemplo, docentes investigadorxs recibidos en las universidades públicas latinoamericanas, estarían en óptimas condiciones de construir teoría local. Es decir, lxs profesorxs universitarixs argentinxs, desde sus investigaciones podríamos realizar importantes aportes que facilitarían los aprendizajes de sus estudiantes, y lo que es muy importante, podrían encontrar sentidos reales, propios, locales respecto a la ausencia antes mencionada: por qué y con qué sentidos la adquisición de esta lengua es relevante en países como el nuestro.

### **Ausencia de una mirada política y sexual de la educación**

Ahora bien, como aquí ya se ha afirmado, presencias y ausencias son elementos constitutivos del discurso; y tanto unas como las otras, no son casualidades, sino que tienen motivos políticos de existencia. Esto tiene consonancia directa con considerar al currículo como un proyecto político (de Alba, 1988). Podemos decir que son políticas las elecciones de contenidos realizadas y es también político poner en un plano de ausencia todo cuanto resulte conflictivo del objeto de estudio. Son políticas también las presuntas neutralidades, las fragmentaciones y las ausencias, de las cuales tal vez, la que a todas resume o sintetiza es la ausencia de mirada política, la imposibilidad de explicitar porqué es político todo cuanto en el profesorado ocurre.

La comprensión reflexiva del currículo real como un sitio de relaciones de poder, no emerge de las prácticas que lxs estudiantes describen. En ese sentido, resulta preocupante que esta ausencia estaría inhabilitando, al mismo tiempo, ese tipo de lecturas en otros ámbitos. Es decir, estamos analizando un profesorado que está alojado en una universidad pública; si los procesos propios de construcción de ciudadanía no se perciben como contenidos que pueden ser enseñados y aprendidos; si las construcciones epistemológicas no se comprenden como relatos dinámicos, no acabados, capaces de construir realidad y modificarla; entonces, la formación ofrecida estará signada de otra importante ausencia, que será la posibilidad de

comprender a la realidad social externa como habitada también por relaciones de poder y, consecuentemente, como instancia modificable. Esto pone en el plano de las ausencias al intercambio dialéctico y situado, que le da razón de ser a la institución universitaria en tanto productora de conocimiento, quitándole así la posibilidad de intervención e incidencia para contribuir a construcciones sociales más justas e igualitarias.

En este momento del análisis resulta necesario volver sobre el mito de neutralidad del objeto de estudio, pero abordándolo desde la especificidad disciplinar, es decir en tanto lengua. Si bien los autorxs descoloniales mencionados refieren a las ciencias sociales y humanas de modo general, en este caso particular, hay un dato más que resulta relevante: es el poder performativo del lenguaje. Al respecto, Diana Maffía (2012) otorga al lenguaje un altísimo valor en lo que implica la construcción de realidad, ya sea para reproducirla como para transformarla. La autora feminista expresa que, aunque las posibilidades de crear sistemas simbólicos exceden a las lenguas, éstas son altamente potentes, ya que ofrecen la oportunidad de tomar de una experiencia, aquello que se considere pertinente para nombrarlo y comunicarlo a otros. En ese sentido, el lenguaje ofrece posibilidades de cooperación entre las personas y para su utilización es necesario un consenso. Es en este punto, que se vuelve necesario reflexionar acerca de “qué sujetos participan en este consenso, saber si quienes cooperan son un grupo restringido y hegemónico que impone sus condiciones, y luego los grupos subalternos aceptan un producto en cuya construcción no participaron” (Maffía, 2012, p. 1). El mito de neutralidad del objeto de estudio deja fuera este tipo de razonamientos.

Para seguir avanzando en el proceso de deconstrucción y hallar motivos políticos a estas ausencias, sumaremos en este punto del análisis la categoría de “fetiche” que Tomás Tadeu da Silva (2011) toma del marxismo. Marx muestra cómo las cosas esconden las relaciones sociales que les subyacen. En ese sentido, las mercancías que compramos en el mercado, por ejemplo, esconden el proceso a través del cual fueron construidas; los objetos no parecen evidenciar señales de las relaciones sociales de explotación que hay detrás de ellas, el trabajo humano realizado capitalismo mediante. A este proceso a través del cual se producen cosas y donde las relaciones se tornan invisibles, Marx le llamó fetichismo. Es interesante, entonces, retomar aquí la idea ya planteada respecto a la construcción social del currículo y las relaciones de poder que lo habitan, e incorporar esta noción de producción fetichista de las mercancías. Podríamos abordar el objeto de estudio desde esta mirada y sumarnos a la propuesta de Da Silva cuando nos convoca a desfetichizar, a ver las relaciones internas que lo conforman y a “interrumpir ese proceso de fetichización, que es un elemento esencial en la construcción de sentido común, tornando visibles las conexiones entre esa apariencia fetichizada y las relaciones sociales que ella esconde” (Da Silva, 2002, p.3)

Si se analizan los testimonios de estxs alumnx desde la mirada del autor, el status diferenciado de los contenidos disciplinares plasmados en la construcción que lxs estudiantes refieren como *El Inglés*, tendría -en las representaciones del grupo- características similares a lo que el marxismo describe como “fetiche”, es decir, un producto que invisibiliza las relaciones que subyacen detrás de su construcción. La formación disociada ha hecho que lxs alumnx mantengan esta noción de contenidos imbricada en el sentido común, que es cercana a la noción de cosa o mercancía, percibida de modo naturalizado y técnico. Un objeto de estudio despojado de relaciones de poder que, como hemos aquí advertido, involucran dominio epistémico y sus consecuentes vínculos e intereses.

La naturalización, de lxs estudiantes con relación a la disciplina de estudio es -como ya se expresara- previa incluso al ingreso a la Universidad. Esto parece haber conformado construcciones muy fuertes y prolongadas en el tiempo, con características que, de algún modo, han encapsulado a todo cuanto tiene que ver con la lengua en sí al interior de este constructo: *El Inglés*, que impera desde la neutralidad despojado de toda impronta política.

Retomemos ahora, el valor performativo del lenguaje del que habla Maffía, para avanzar en la deconstrucción del *mito del nativo*. Si el interés de la adquisición de la lengua se focaliza solo en la reproducción con excelencia, lo que se vuelve relevante no es qué enuncia, afirma o expresa un/x estudiante, por ejemplo, en una clase de Lengua Inglesa, sino cómo lo hace, en relación con la fonética, la gramática, el uso de la lengua. El lenguaje es visto como un código y una habilidad de las que es necesario apropiarse para alcanzar el *modelo*, el contenido político con que llena esa performatividad, sería un contenido vacío, neutro, no significativo, tal hemos podido ver en los testimonios. El lenguaje no es visto como constructor de realidad, no se percibe su poder reproductor o transformador de realidad.

Moirá Pérez (2016) nos permite seguir profundizando esta deconstrucción. La autora también expresa que el discurso produce los objetos que nombra. A su entender, construimos así la idea, por ejemplo, de lo que es ser varón o ser mujer; de lo que es bueno o deseable; de cuáles son las corporalidades aceptables o abyectas. Esto no ocurre en un acto singular, sino que se incorpora a través de múltiples repeticiones reiterativas y referenciales. A través de estas instancias vamos naturalizando prácticas, que tampoco son originales, sino que referencian a otras anteriores. Esto, a lo que llamamos performatividades discursivas, es lo que constituye lo que nombramos y -en su proceso- nos constituye a nosotrxs mismxs. Esto es muy relevante, porque es de este modo, que se estaría naturalizando el objeto de estudio con las características de neutralidad, que en este texto hemos mencionado. Al no advertirse este poder performativo, las construcciones de lenguaje con que se trabaja -enunciadas desde un lugar externo y hegemónico-

parecen responder solo a cuestiones técnicas o lingüísticas, cuando en realidad son fuertemente políticas.

En síntesis, el acceso a la lengua inglesa, -que en palabras descoloniales es caracterizada como la lengua de enunciación de las potencias que detentan el poder-, podría comprenderse como la apertura a una dualidad. Particularmente, en lo educativo que ocupa a este texto, el mismo objeto político indiscutible -que sería la enseñanza del inglés- podría ser pensado desde sitios antagónicos, de acuerdo a cómo se conciba epistemológicamente. Si como ya se ha planteado, el currículum implicara un proyecto político, podría decirse que la enseñanza de estos saberes pueden significar el beneficio o acceso a la posibilidad descolonial de emancipación y uso contrahegemónico de esta lengua; si de manera opuesta, la enseñanza reproduce estructuras sociales y discursos no propios, representará la vehiculización del pensamiento colonizador y colonizante e implicará una forma directa de dominación y sumisión al orden político y social vigente.

Abordemos ahora, desde esta ausencia de mirada política de la enseñanza, la deconstrucción del mito de no enseñanza de educación sexual. Los testimonios, como pudimos ver, expresan que la educación sexual no es un contenido explícitamente enseñado en la carrera. Si bien ya se ha afirmado categóricamente aquí que no existe posibilidad de no enseñar sexualidad, ya que esta permea todos los intercambios y construcciones de saber, es importante ver cómo se construye esta creencia de no existencia.

Del análisis de los grupos focales puede advertirse que los aspectos vinculares no se consideran como una posibilidad que abre puertas a la enseñanza. No aparecen como un ámbito capaz de generar desde la confianza, la habilitación a la pregunta, al disenso, al planteo de dificultades, a la incorporación de los relatos personales, de lo vivencial, de perder el temor al error y poder resignificarlo en aprendizaje. Aparecen más bien los miedos, la mesura frente a las respuestas, la intencionalidad de agrandar y no contradecir. Todo esto tiene relación directa con las disociaciones antes planteadas entre objeto y sujeto y las cancelaciones históricas de la memoria. El alejamiento de lo local y del conflicto, aleja también del trabajo hacia una mirada empática, tal lo comprendido por (Sontag, 2003), que la caracteriza como la posibilidad de identificarse con los otros, involucrarse con su sufrimiento, percibirlo propio y advertir de forma solidaria, que hay situaciones en las que los derechos de otras personas pueden estar siendo vulnerados, sentir por el otro, reconocerlo, volver a conocerlo desde puntos de vista que interpelan únicas miradas y significados hegemónicos que lo colocan en sitios de exclusión. Tampoco hay menciones que incorporen las posibilidades de habilitar al deseo, al reconocimiento y deconstrucción de corporalidades, al enriquecimiento colaborativo que ofrece el trabajo de reconocimiento de las disidencias. Los vínculos no parecen ser, en

síntesis, comprendidos como accesos que contribuyan a politizar positivamente los aprendizajes.

Al considerar el tema de la ausencia del tratamiento explícito y planificado de las sexualidades y tratar de deconstruir este mito de no existencia de su enseñanza, surge con fuerza la interrelación de esferas de poder que -según el pensamiento descolonial- perpetúan la colonialidad y su dominio en el presente. Al respecto, Walter Mignolo (2014) retoma el pensamiento de Aníbal Quijano y describe lo que a su entender ha conformado una matriz colonial de poder, que ejerce la colonialidad del ser y del saber involucrando esferas que controlan lo económico, las formas de organización, las sexualidades y el conocimiento. A partir de allí, se conforman para el autor, todos los entrecruzamientos que han vinculado para América Latina el ser con el saber desde el siglo XVI desde dos patrones organizadores: racismo y patriarcado.

Las herramientas analíticas feministas y descoloniales dan múltiples elementos para categorizar a la ciencia que ha explicado por siglos a la realidad latinoamericana desde miradas eurocéntricas. Ese eurocentrismo, se sostiene por el mecanismo hegemónico que interrelaciona las esferas antes nombradas. No queda duda, entonces, que no existen posibilidades de comprensión política que no incorporen lo sexual. Maffía (2008) es categórica cuando expresa que el patriarcado se sostiene por tres pilares que funcionan de modo interrelacionado: sólo existen dos sexos que dan lugar a dos géneros; solo existe una finalidad para la sexualidad que es la procreación; la familia nuclear es la célula que reproduce la sociedad. Cada una de estas creencias da lugar a la siguiente y entre ellas reproducen el patriarcado sin fisura. Desde ese posicionamiento es posible comprender, que la matriz colonial de poder que presenta Mignolo da lugar a una ciencia hegemónica, intencionalmente androcéntrica, y que por lo tanto, no ofrecerá lugar a mujeres, a sujetos feminizados y mucho menos a modelos educativos que promuevan cambios a esas miradas, ya que éstas modificarían inevitablemente las relaciones de poder.

Los ejes del dominio citados son ausencias políticas que permiten construir y perpetuar los mitos en este texto enunciados. Podemos decir, entonces, que si el conocimiento que circula en el Profesorado en Inglés tiene un lugar de enunciación propio de las potencias dominantes, esas miradas serán opositoras o antagónicas a las prescripciones de educación sexual integral propuestas por la ley 26.150 de ESI. Las posibilidades políticas de democratizar el conocimiento y de propiciar instancias educativas, que interpelen los géneros y promuevan concepciones igualitarias, son opuestas a las construcciones epistemológicas de las que dan cuenta los testimonios.

Para finalizar este texto, que seguramente debe continuar su proceso de deconstrucción a partir del diálogo permanente con las voces involucradas, podemos decir que hemos avanzado en la comprensión, de al menos algunos de los motivos por los cuales los mitos descriptos conforman un instituido tan potente en el profesorado.

Del mismo modo en que las esferas propuestas por Mignolo sostienen la colonialidad del poder, o que los tres grandes pilares que describe Maffía sostienen el patriarcado, en nuestro caso podríamos concluir afirmando que los tres mitos con que hemos trabajado se retroalimentan, vinculan y fortalecen. En ese sentido, trabajar la deconstrucción permitiría la desestabilización de esta relación de poder naturalizada.

Si comenzamos a interpelar la falacia que implica el esfuerzo para sonar como *nativos*, entonces los materiales *auténticos* dejan de ser el único insumo posible. Si eso ocurre, existe la habilitación para elaborar materiales propios y con ellos recuperamos un lugar de autonomía profesional. A su vez, si esto sucede estaremos enunciándonos con voz propia y desde nuestra realidad situada. Finalmente, si visibilizamos y sentimos nuestra realidad comprenderemos nuestra historia de dominio colonial, y consecuentemente, cuestionaremos la objetividad de la ciencia y el lugar de superioridad de quienes hasta aquí la construyeron. En definitiva, si nos corremos de la neutralidad, nos habilitamos como constructorxs de conocimiento desde nuestro territorio, incorporando allí -tal lo propondría Lorena Cabnal (2010)- al territorio cuerpo y el territorio tierra, habilitando sentires, sexualidades, saberes y pensamientos propios.

Desarticular los mitos de donde partió este texto nos convoca, giro descolonial mediante, a la utopía y la esperanza de pensar que tal vez sea posible, desde estas dolorosas lecturas de ausencia, comprender el dominio histórico y el actual, resignificar el lugar de la lengua de estudio y optar por conocerla y estudiarla, nombrándola, ahora sí, como HEGEMÓNICA, para construir performatividades nuevas, feministas, conscientes, propias, situadas, poderosas y libertarias.

En la angustia de los tiempos en que nos sumergimos, en la urgencia de diálogos que por momentos se tornan inviables, interrumpidos, zoomeados, meeteados, imperfectos, nos hemos dejado tocar por lo que nos ahoga y desborda. Desde allí, desde ese sitio insoportable de ausencia, hemos podido sentir, una vez más, que la maravilla de la escritura habilita el diálogo humano. La performatividad discursiva hará, sin duda, que alguien **más**, desde su sitio de soledad y ausencia, lámpara y desvelo mediante, **continúe** la construcción.

Las ausencias se han roto. Todo vuelve entonces a tener dialógico sentido.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Humanidades y Artes mención Educación (Universidad Nacional de Rosario). Magíster en Evaluación (UNLPam). Especialista en Investigación Educativa. Profesora Superior de Inglés (UNLPam) Integrante del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria. Docente Facultad de Ciencias Humanas UNLPam

<sup>2</sup> Educación sexual y género en la formación de profesorxs de inglés de la Facultad de

Ciencias Humanas de la UNLPam. Tesis doctoral. Silvia Siderac. Directora Dra. Diana Maffia, Co-directora Dra. Graciela Morgade.

<sup>3</sup> Se utiliza cursiva con el objeto de interpelar el sentido naturalizado de palabras como auténtico, nativo, modelo.

## Referencias bibliográficas

CABNAL, L. (2010). *Feminismos diversos. El feminismo comunitario*. Guatemala: Asociación para la Cooperación con el Sur.

CIRIZA, A. et al. (1992). *El discurso pedagógico*. San José, Costa Rica: Colección RNTC.

Castro Gómez (2008). *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

DA SILVA, T. (2011). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. Gentili, P. (comp.) *Cultura, política y currículo (ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Buenos Aires: Editorial Lozada.

FALS BORDA, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá, Clacso.

MAFFÍA, D. (2012). Hacia un lenguaje inclusivo: es posible? en Jornadas de actualización profesional sobre traducción, análisis del discurso, género y lenguaje inclusivo Universidad de Belgrano 2 y 3 de Agosto 2012.

MAFFÍA, D. (2008). *Sexualidades migrantes. Género y Transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.

MÉNDEZ GUERRERO, B. (2011). ¿Quién calla otorga? Funciones del silencio y su relación con la variable género. Trabajo de investigación inédito de la Universidad de Les Illes Balears.

MIGNOLO, W. (2014). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MORGADÉ, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

PECHENY, M. (2008). *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

PÉREZ, M. (2016). "Teoría Queer, ¿Para qué? ISEL, V.5 pp. 184-198. Disponible en <https://www.aacademica.org>.

QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

SANTOS, B. de S. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

SANTOS, B. de S. (2009). *Epistemología del Sur*. México: Siglo XXI Editores.

SEGATO, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

SONTAG, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Morata.

Organización Mundial de la Salud (2018). <https://www.who.int/es/home>