

Revista de Educación



18

ISSN 1853-1318

ISSN 1853-1326 (en línea)

Año 10 - Número 18

Septiembre - Diciembre 2019



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Revista

Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Pablo Coronel

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

AÑO X – N° 18

Septiembre – Diciembre 2019

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Diseño: Arq. Emilio Polo

Compaginación: Lic. Braian Marchetti

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: Luis Porta (UNMDP/CONICET)

SECRETARIA: Laura Proasi (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Ma. Graciela Di Franco – Universidad Nacional de La Pampa

Marcelo Vittarelli – Universidad Nacional de San Luis

Sonia Bazán – Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Branda – Universidad Nacional de Mar del Plata

COMITÉ DE REDACCIÓN

María Cristina Martínez (UNMDP)

Emilia Garmendia (UNMDP)

Cristina Sarasa (UNMDP)

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentin Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolivar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfi na Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

• EDITORIAL

• ARTÍCULOS
DOSSIER

Presentación	
Laura Proasi.....	9
Deslices cuir: Una presentación para no leer tan recto	
Francisco Ramallo y Juan Ariel Gómez	13
¿Qué nos enseña la teoría cuir sobre x?	
What does queer theory teach us about x?	
Lauren Berlant, Michel Warner.....	21
Tránsitos de género: lecturas queer/trans* de la potencia del rizoma género	
Gender transits: queer / trans * readings of the potency of the genus rhizome	
João Manuel de Oliveira	31
Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas	
About inclusive language: theoretical issues, political reasons	
Javier Gasparri.....	49
Apuntes para una Fábrica de ideas en torno a las pedagogías cuir	
Notes for a factory of ideas around cuir pedagogies	
Laura Fernández Cordero	73
¿Pedagogías queer o pedagogías DeCULonial? Por prácticas escolares también antirracistas, anticapitalistas y desde/con/para los cuerpos sur	
Queer Pedagogies or DeCULonial Pedagogies? For school practices also anti-racist, anti-capitalist and from / with / to the southern bodies	
Yonier Alexander Orozco Marín	85
La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias	
The cuirization of our pedagogical environments: imperfections, promiscuities and urgencies	
María Marta Yedaide, Francisco Ramallo, Luis Porta.....	115
La Queerización de Emily: Enseñando Poesía del Siglo XIX en la Clase de Literatura Comparada	
Emily's Queerization: Teaching 19th Century Poetry in Comparative Literature Class	
Fabián O. Iriarte.....	131
Nosotrxs y lo cuir: permitirnos visitar bordes para habitar y construir territorios propios	
We and the queer: allowing ourselves to visit the margins and to build our own territories	
Silvia Siderac.....	141
Un balance de la “teoría queer” en educación: silencios, tensiones y desafíos	
On the balance of “queer theory” in education: silences, tensions and challenges	
Thiago Ranniery	157

<p><i>Lo (auto)etnográfico como territorio fecundo para una pedagogía queer: Narrativas de experiencias performáticas en el trayecto doctoral</i> <i>The ethnographic (auto) as a fecundo territory for a queer pedagogy: narratives of performatic experiences in the doctoral trajet</i> Jonathan Aguirre, Claudia De Laurentis, Matías Boxer.....</p>	187
<p><i>Cuirizar con la Lengua (y la Literatura). Textos terroristas al canon literario escolar desde una praxis disidente y situada</i> <i>To queer with the Language (and the Literature). Terrorist texts to the school literary canon from a dissident and situated praxis</i> Claudio Marcelo Bidegain</p>	207
<p><i>Lo cuir de la menstruación en las aulas</i> <i>Queering Menstruation in the Classroom</i> Ornela Barone Zallocco</p>	233
<p><i>Los mapas de la corporalidad: comunicación y cartografía en los espacios académicos</i> <i>Corporality maps: communication and cartography in academic spaces</i> Jorge Salduondo, María Lucrecia Etchecoin</p>	251
<p><i>Educación física cuir: ¿un largo camino por recorrer?</i> <i>Cuir Physical education: a long way to go?</i> Sebastián Trueba</p>	261
<p><i>Hombres de pollera: narrativas poéticas de una moda-militancia</i> <i>Men wearing skirts: poetic narratives in style-militancy</i> <i>homens de saia: narrativas poéticas de uma moda-militância</i> Robson Guedes da Silva, Karina Valença Alves</p>	275
<p><i>Muéstrame como te vistes, y te diré quién -no- eres. Del pollerazo como performance política al drag como herramienta de desorientación queer</i> <i>Show me how you dress, and I will tell you who you are not. From pollerazo as a political performance to drag as a queer disorientation tool</i> Matías Álvarez, Verónica Meske</p>	295
<p><i>Cuerpos lésbicos e imágenes de sí. Estrategias para pensar las pedagogías cuir</i> <i>Lesbian bodies and images of the self. Strategies to (re) thinking cuir pedagogies</i> María Laura Gutiérrez</p>	319
<p><i>Políticas públicas de acompañamiento a las infancias transgénero y no-binarias: Propuestas, avances y desafíos para una democracia participativa</i> <i>Public Policies to accompany Transgender and Non-Binary youth. Proposals, advances and challenges for an inclusive democracy</i> Andy Panziera.....</p>	331

Sumario

• ENTREVISTA

• ARTÍCULOS

<i>Educación en queer: andar y descubrir lo pedagógico</i> <i>Educate in queer: walk and discover the pedagogical</i> Rossana Godoy Lenz.....	339
<i>Disculpen mi modo atrevido: Silencio (.....) y artes combinadas para cuir/huir de la normatividad</i> <i>Sorry for my daring way: Silence (.....) and combined arts to take care of / run from the regulations</i> María Alejandra Estifigue	349
<i>Narrativa, conversación y baja teoría: La erótica de mis cuadernos de campo</i> <i>Narrative, conversation and low theory: The erotic of my field notebooks</i> María Victoria Crego	357
<i>Tejiendo redes y rompiendo el tabú con granitos de arena: Un relato de las experiencias de los talleres de AMADI en las escuelas</i> <i>Weaving nets and breaking the taboo with sand grains: An account of the experiences of AMADI workshops in schools</i> AMADI.....	365
<i>Lo queer/cuir como práctica feminista, reinventando mapas e historias en una conversación con João Manuel de Oliveira</i> <i>Queer / cuir as a feminist practice, reinventing maps and stories in a conversation with João Manuel de Oliveira</i> Francisco Ramallo.....	373
<i>Debilidades identificadas por docentes universitarios respecto a contenidos y habilidades de matemática en estudiantes de primer año que ingresan a la universidad por vía inclusiva</i> <i>Weaknesses identified by university teachers regarding content and math skills in first-year students who enter the university via inclusive</i> Héctor Bastías Montaner, Daniela García Pégola, Carlos Caro Navarrete	389
<i>El aprendizaje invertido en la formación en Medicina. Miradas estudiantiles sobre la estrategia didáctica de aula inversa</i> <i>The flipped learning in Medicine training. Students views on the didactic strategy of the flipped classroom</i> Marcelo Alegre, Patricia B. Demuth, Viviana Navarro.....	397
<i>La relación entre Lenguaje Escrito y Conocimiento desde una perspectiva constructivista y monista</i> <i>The relationship between Written Language and Knowledge from a constructivist and monistic perspective</i> Carolina Dome	417
<i>Bienvenidos a la universidad: ¿cómo reciben los profesores de primer año a los estudiantes en “los inicios” a la vida universitaria?</i> <i>Welcome to university: how professors receive first-year students in “the beginnings” of university life?</i> Wanda Holsman, Viviana Mancovsky	429

Sumario

• RESEÑAS tesis	Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata Tesista: Sebastian A. Trueba	451
• RESEÑAS libros	Apuntes de la teoría travesti/trans latinoamericana: Reseña del libro de Marlene Wayar (2018) Travesti/Una teoría lo suficientemente Buena. Buenos Aires, Editorial Muchas Nueces. 126 Páginas Cristian Alejandro Darouiche.....	461
	Em que língua se traduz xs corpys. Comentario ao livro compilado por SaSa Testa (2018) Cuerpys en fuga: las práxis de la insumisión. Rada Tilly, Espacio Hudson Naiane Kelly Borba Andrade	465
• RESEÑAS encuentros	(Con)mover los escenarios pedagógicos junto a lo cuir Ornela Barone Zallocco	473
• EVENTOS	EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2019	479

Presentación

Laura Proasi⁽¹⁾

En esta oportunidad, presentamos el número 18/2019 de nuestra Revista de Educación publicada por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata conformado por el **Dossier Deslices Kuír: una presentación para no leer tan recto** y la **Sección de Artículos**.

El Dossier entrama veintiséis textos: veinte artículos, una entrevista, una traducción, dos reseñas de libros, una reseña de Tesis Doctoral y el relato de un evento académico. Todos ellos dan cuenta de la especificidad de este grupo de trabajos.

La Sección Artículos recoge cuatro manuscritos. El primero de ellos, **Debilidades identificadas por docentes universitarios respecto a contenidos y habilidades de Matemática en estudiantes de primer año que ingresan a la universidad por vía inclusiva**, bajo la autoría de Héctor Bastías Montaner, Daniela García Pérgola y Carlos Caro Navarrete, se plantean el objetivo de identificar las debilidades de contenidos y habilidades de matemática en estudiantes que ingresan por vías inclusiva a la universidad; para alcanzar tal objetivo, se realizaron Focos Grupales con docentes de matemática que dictan cursos en primer año; y mediante la metodología de análisis de datos se concluyó que existen debilidades en las áreas de números, álgebra, geometría, estadística y azar y en las habilidades de modelar, representar, resolución de problema y trabajo colaborativo. Ante estos resultados, ponen de manifiesto, que se hace evidente la necesidad de diseñar programas de reforzamiento de contenidos y desarrollo de habilidades por parte de la universidad y de la escuela.

El segundo, de Marcelo Alegre, Patricia Demuth y Viviana Navarro, denominado **El aprendizaje invertido en la formación en Medicina. Miradas estudiantiles sobre la estrategia didáctica de aula inversa** comunica la experiencia educativa de trabajar desde el modelo de aula inversa, para el aprendizaje del razonamiento clínico de futuros médicos, en una asignatura del quinto año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste. Se presentan detalles de la propuesta didáctica para el tratamiento de casos clínicos bajo la modalidad de aula inversa grupal, planteada con el objetivo de desarrollar procesos de aprendizaje autónomos, de acuerdo con sus propias necesidades en cuanto al ritmo, al estilo de aprendizaje y a las formas en que tiene que demostrar sus conocimientos en pos de una verdadera preparación para la toma de decisiones del futuro profesional de la salud. Asimismo, se recogen y comparten una serie de valoraciones de los estudiantes sobre la metodología que han permitido, junto con las observaciones y el seguimiento docente tomar decisiones y ajustar la propuesta en los diferentes años.

El tercer artículo, cuya autora es Carolina Dome, se denomina **La relación entre Lenguaje Escrito y Conocimiento desde una perspectiva constructivista y monista**. Dome realiza un aporte teórico sobre las prácticas letradas, en su doble

dimensión: como proceso psicológico y como práctica histórica, en su relación con la educación. Se comprende que las herramientas semióticas ejercen un papel central en el desarrollo cognitivo, desde una concepción monista de la actividad psicológica. Se plantea la diversidad funcional del lenguaje y se identifica la diferencia entre escritura y lenguaje escrito, considerando su psicogénesis. Surge la hipótesis de que el carácter analítico y composicional de la escritura posibilita una nueva forma de conciencia lingüística. En ese marco, aprender a leer y escribir es interactuar en prácticas sociales complejas; razón por la que se incluye, en las conclusiones, algunas consideraciones para el trabajo educativo.

El artículo de Wanda Holsman y Viviana Mancovsky cierra la sección. ***Bienvenidos a la universidad: ¿cómo reciben los profesores de primer año a los estudiantes en "los inicios" a la vida universitaria?*** parte del supuesto de concebir al profesor como un actor clave en las trayectorias de los estudiantes en la universidad. Particularmente en primer año, las acciones de los profesores pueden resultar obstaculizadoras o facilitadoras para los estudiantes en la comprensión y aprehensión de la vida universitaria. En este sentido, las autoras optan por inscribir la investigación dentro del *interaccionismo simbólico*, ya que plantean que les permite analizar la experiencia universitaria desde la interacción entre los actores implicados en las situaciones que se desarrollan cotidianamente. El interés estuvo centrado en realizar un análisis comprensivo del punto de vista de los profesores para reflexionar acerca de su relación con los estudiantes de primer año, describir los avatares de su práctica como docentes en "los inicios" y comprender el sentido atribuido al aprender de los estudiantes de primer año de la universidad.

Este número de la Revista se construye en el intento de asistir a la mirada disidente y sus propuestas alternativas que abren modos otros de imaginar, vivir, sentir y de continuar interrogándonos para producir aportes válidos que refuercen la acción transformadora a las que nos convoca hoy la educación.

Notas

(1) Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta en la asignatura Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centros de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Secretaria de la Revista de Educación (UNMdP) lauraproasi@gmail.com

Revista Educa*ci*ón



DOSSIER ***Deslices kuir***



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Deslices cuir: Una presentación para no leer tan recto

Francisco Ramallo¹ y Juan Ariel Gómez²

Lo cuir en la educación implica un difícil disciplinamiento, algún tipo de dificultad. Resulta, asimismo, casi paradójal el intento análogo por constreñir saberes emergentes de una experiencia de disidencia en los marcos, con las normas, en una institucionalización como camino inevitable hacia una valorización, una cierta “canonización” incómoda de autorxs y miradas. Sin embargo, es inevitable escapar del movimiento, de la fricción, de lo adverso como condición, pero también como objeto.

A pesar de que la convocatoria de este dossier en la *Revista de Educación* ya implicaría un gesto hacia lo cuir, entre todas las discursividades de eso que se llama academia emergen no pocas llamadas al rigor. El asombro, el desconcierto, el miedo, y los juicios de seriedad respecto de lo cuir, potenciados en nuestras latitudes. El repudio y la mención de la intención de ir a contrapelo de la propuesta, de una llamada a lo normal. Artículos abortados y rechazados que restauran su validez. Experiencias desestimadas pero que performan su minorización.

Manoteamos el lenguaje “inclusivo” para llamar a lo cuir. Lo agarramos para no normativizar su reapropiación. Como gesto performático apelamos a su escritura fonética en castellano (cuir), lo escribimos con k para elogiar su descomposición y para aplaudir al próximo gobierno en Argentina (kuir), abrazamos el origen y la historicidad del vocablo en inglés porque lxs gringuxs también suelen hacernos felices (queer). Y jugamos con colegas a cuirizarnos (huir). Ese es nuestro deslíz. Nos olvidamos del preservativo.

No somos nada: sudakas y maricas. Lo queer no viene del norte a salvarnos. Somos, sin embargo, reverentes a algunos de los textos: nos ponemos en cuatro frente a Butler, o a otrxs que complican la aspiración descolonial. Queremos reinscribir los lenguajes que compartimos, sin desconocer qué poco elegimos. Escupimos con la internacionalización y la moda queer textos culturales a contrapelo de nuestras traiciones. Celebramos la demanda de educación sexual y saludamos a todxs nuestrxs aliadxs. En el escenario, en qué lengua y con qué códigos. Desnormalizar la educación no es apuesta ni promesa. Des-territorializarla. Con sospecha y paranoia. “Saberes cuir” no son autorxs, vampirizan el extrativismo remarcando los riesgos de la inclusión. El peligro sistémico de asimilarnos por medio de sus “contribuciones”. El deslíz de no ser expertos ni especialistas. El yo deconstruye un manifiesto con las ideas de dos troixs.

Desde luego que el monográfico está atravesado por el deseo de mostrar variabilidad, diversidad de enfoques y perspectivas en cuanto a la posibilidad de

entrecruzar el amplio espectro de aplicabilidad y pertinencia de las teorías cuir con el no menos vasto campo de la educación. Proponemos pensar en las procedencias de esas teorizaciones en el actual estado de diálogo, o de transacciones, que se vienen efectuando antes que en el dogmatismo geocultural de situar y valorar las teorías el cruzarlas con un complicado – explorado, y no poco – par binario: local y global. Si puede establecerse un cierto consenso para la afirmación de que la educación persigue la formación de subjetividades y, más aún, “productivas”, “funcionales” y “(hetero)normadas”, nos interesa el modo interpelativo que recorre el re-pensar y el re-sentir cuir de la educación, la formación del profesorado, los diseños curriculares, las experiencias no formales. Para recobrar la distinción aún perenne que proponía Deborah Britzman, diremos que, en efecto, las contribuciones revisan aquello que es impensado, así como también aquello que resulta impensable para la educación cuando el sistema sexo, género, deseo, se ve sacudido, interpelado, desestabilizado, desde perspectivas (y con subjetividades y experiencias) deconstructivas cuir. También reúnen relatos de experiencias educativas que subrayan, a la vez, tanto una dimensión práctica como didáctica. Se abren todas ellas a una reflexión de la diversidad, pero también de la disidencia, sexual y cultural subjetivadas en distintas configuraciones de la escena educativa. Abordan, entre otras cuestiones, el currículo LGBTTTQI+, las representaciones de la educación queer en el campo de producción cultural, el registro de las múltiples manifestaciones de la experiencia queer en el aula – tanto de profesorxs como de estudiantes queer, pero también el entrecruzamiento productivo de lo cuir con las teorías de la educación, y las diversas fugas interseccionales –poscolonialidad, descolonialidad, epistemologías del sur. Constituyen todas ellas intervenciones que dan cuenta de un análisis de la producción académica en la teoría queer y la pedagogía: sus tensiones, posiciones, y los objetos de estudio del campo. Destacaremos de ellas la multiplicidad tanto de formas escriturales como de lugares para la enunciación de las intervenciones: artículos, traducciones, entrevistas, reseñas bibliográficas, narraciones de experiencias, registros de intervenciones artísticas.

La mirada cuir no es la mirada lineal de una contracara; está en el límite. El primer tejido de textos recoge la lectura recta o hétero que Deborah Britzman repele para deshacer la interpretación de las categorías de análisis de la pedagogía. La traducción de **Luciana Salandro** de “¿Qué nos enseña la teoría cuir sobre x?”, escrito en 1995 por **Lauren Berlant y Michel Warner**, inicia este agrupamiento desde una premisa anti-enciclopédica que pone en tensión su “utilidad” para pensar las pedagogías cuir. Con un movimiento similar la contribución de **João Manuel de Oliveira**, traducida del portugués por **Francisco Ramallo**, sabotea el sistema de pensamiento sobre los procesos de producción del género, tomando como punto de partida a aquellos que representan performances subversivas de género. No

son lxs individuos conformes a la norma lxs que reescriben la categoría “género” desde una epistemología trans* o desde una dimensión ontológica preocupada por afectar su tránsito y potenciar su rizoma. **Javier Gasparri**, entre cuestiones teóricas y razones políticas, nos excita sobre lo que incluye – o lo que aspira a incluir – el lenguaje inclusivo. Su intervención descarta cualquier hipótesis de transparencia ingenua y/o de totalidad trivial y nos sitúa en las dolorosas enseñanzas tanto de las teorías lingüísticas como de las filosofías del lenguaje. Finalmente, completa este primer tejido la reflexión conceptual de **Laura Fernández Cordero**, en la que revisa la presencia de las perspectivas feministas y queer en la academia para generar una expansión de los estudios relacionados con los afectos.

Lo propio, lo cercano, la inmediatez y el territorio en su (re)sentir desde el sur hacen del segundo eje de este dossier una conversación sobre las dimensiones locales de lo cuir. Para movilizar prácticas escolares antirracistas, anticapitalistas y desde/con/para los cuerpos sur, **Yonier Alexander Orozco Marín** restaura diálogos entre las pedagogías cuir y las pedagogías decoloniales. Al invocar la realidad de la explotación laboral, el despojo territorial, el epistemicidio y los sobrevivientes de los genocidios y exterminios raciales de América Latina, enuncia una pedagogía deCULonial – que lejos de ser un error de escritura, forma parte del proceso vivo desde “el culo del mundo”. Su autor marica, sudaka, pobre, migrante, cisgénero, profesor y sujeto racializado como mestizo remarca la “falta de sur” de lo queer y la excesiva blanquitud y cisgeneridad de quienes proponen el “giro decolonial”. Esta conversación interpela a **María Marta Yedaide**, **Francisco Ramallo** y **Luis Porta** al tensionar no sólo los aportes de la ya instalada teoría cuir sino también las embestidas cada vez más frecuentes e ineludibles que los movimientos sociales traen hasta la orilla de la academia como provocaciones punzantes. De modo que su llamamiento a “cuirizar los ambientes pedagógicos” proviene de las imperfecciones, promiscuidades y urgencias que se exploran en las condiciones institucionales y su grado de hospitalidad para las múltiples transgresiones que lo cuir motiva. Un ejemplo de ello es la contribución de **Fabián Osvaldo Iriarte**, en la que da cuenta de esas condiciones de queerización en el contexto de una asignatura de grado abocada al estudio de la poeta canónica norteamericana Emily Dickinson. Con los alcances teóricos y críticos de esa queerización logra una “práctica de la escritura poética”. La enunciación del sur, o el pensar desde lugares propios, cobra aún más fuerza en el texto de **Silvia Siderac**, quién propone un recorrido que parte de lo descolonial. Su recorte aborda los feminismos locales, comunitarios y populares priorizando posibles interseccionalidades para habilitar sentidos feministas, emancipatorios, colectivos y libertarios de vida. La traducción de **Mauricio Vouilloz** del texto del portugués de **Thiago Ranniery**, valoriza la producción académica sobre la teoría queer en la educación en los últimos quince años, especialmente en Brasil. La actualización de categorías como “conocimiento”

y “enseñanza” se convierte en un experimento en el que la “teoría queer” podría ser refractaria. Finalmente, completa este ejercicio de proximidad la reflexión sobre la práctica (auto)etnográfica que **Jonathan Aguirre, Claudia De Laurentis y Matías Boxer** relatan como un modo de cuirizar la investigación educativa. En algunas narrativas de las experiencias de sus trayectos doctorales, los autores habitan un “territorio cuir” que el cientificismo clásico invisibilizaría o dejaría de lado, y hacen de ello un camino fértil para la habitabilidad de una pedagogía para la investigación educativa.

El tercer tejido nos toca con experiencias; los cuerpos importan. **Claudio Bidegain**, a partir de “textos terroristas” al canon literario escolar, relata una praxis disidente y situada para cuirizar con la Lengua (y la Literatura). En su artículo describe y sistematiza una experiencia de la implementación de la Educación Sexual Integral con perspectiva de género trava/transfeminista y cuir en las clases de una escuela secundaria artística pública de la ciudad de Buenos Aires, en el que su cuerpo disidente (sexual) es articulado a un corpus disidente (textual) tanto oral como escrito. El modo es similar al de **Ornela Barone Zalloco**, quien nos invita a reconsiderar las concepciones que existen del ciclo menstrual en la educación secundaria. Para ello las “(in)visibilidades” que existen en torno a la menstruación – tanto en los contenidos áulicos como así también en los materiales bibliográficos utilizados – remarcen la necesidad de implicarse en el proceso de conocimiento de las corporalidades menstruantes y cuestionarlas en preguntas interminables. Este ejercicio es continuado por **Jorge Salduondo y María Lucrecia Etchecoin**, en el relato de una experiencia de trabajo entre la comunicación y la cartografía de los espacios académicos de la Universidad Nacional del Centro que vampiriza experiencias propias y metodologías comunicacionales-vitales y dinamitan una mirada estrictamente disciplinar desde los mapas de la corporalidad. En un desvío de la experiencia, **Sebastián Trueba** se pregunta por las (im)posibilidades de abordar una educación física cuir, que tense, rupturice y descomponga a la enseñanza de la educación tradicional de esta disciplina. Al mismo tiempo, perturba las a veces dogmáticas, distantes, y herméticas pedagogías críticas, descoloniales y cuir. La pregunta reside en cómo es que las experiencias en las aulas se sumergen en las disidencias epistemológicas.

El cuarto tejido mueve imágenes y apuesta a una escritura de lo sensible. **Robson Guedes da Silva y Karina Valença** hacen de la imagen pedagógica de los hombres que usan polleras en Recife la oportunidad para cavilar las narrativas poéticas de esta moda-militancia. Su investigación sobre estos cuerpos/textos que dicen y visibilizan una manera no binaria de posicionarse en el mundo, reinscribe la comprensión del género como rizoma en sus performatividades queer, su contra-sexualidad y su carácter prostético a través de una poética vagabunda y mal acabada. También **Matías Álvarez y Verónica Meske** recaen en la misma imagen

pedagógica para describir detalladamente lo que identifican como “del pollerazo como performance política al drag como herramienta de desorientación queer”. Parten de una serie de notas de medios digitales sobre protestas estudiantiles en oposición a los códigos de vestimenta institucionales. En un estimulante análisis sobre las formas en que los escenarios escolares se constituyen en instancias fundamentales de producción y contestación de procesos de normalización del género y la sexualidad. Finalmente, **María Laura Gutiérrez** ensaya preguntas sobre la invención de imágenes como posibilidad de reflexión acerca de su propia experiencia como docente e investigadora lesbiana. Esto le permite vivir las propias pedagogías corporales y la invención de imágenes de sí como posibilidad de conocimiento y de experiencia estético política colectiva.

Una entrevista acerca de las “cripto-historias” de la teoría cuir, realizada por **Francisco Ramallo** a **João Manuel de Oliveira** valoriza al feminismo como narrativa política para “hacer cosas” con lo cuir. Su voz, además, insta a detener la “Disneysificación” de la teoría cuir y danza a partir del derecho al aborto sobre el “fascismo” del contexto político brasileño. A este conjunto de ejercicios escriturales se le suman intervenciones que podríamos leer como osadas, irreverentes, y a menudo soslayadas bajo el signo de lo “menor” y lo “alternativo”. Mediante una concepción extendida de pedagogías los relatos de educadores e investigadores posibilitan la enunciación de discursos desnormalizadores de los cuerpos, los géneros, los afectos, las sexualidades, las identidades, las relaciones sociales, la enseñanza, la investigación y la vida académica. **Andy Panziera** nos presenta su relato de las propuestas de la Secretaría de Género de la Provincia de Santa Fé en relación a la concreción de políticas públicas en el acompañamiento de las infancias transgénero y no-binaries. **Rossana Godoy Lenz** nos trae un relato sobre un taller universitario sobre las pedagogías cuir y alerta sobre el lugar de la experiencia. **María Alejandra Estifique** propone huir de lo cuir desde las artes combinadas. Su escritura constituye un esfuerzo por salirse de sí con el gesto atrevido de preguntarse por el planeta. **María Victoria Crego** comparte una lectura erótica de los cuadernos de campo de su investigación doctoral sobre los afectos en el estudio de la docencia secundaria argentina como ejercicio de revertir el rigor de su utilización como instrumento metodológico.

Además, en el ejercicio de la movilización de textos recientes sobre y encuentros de pedagogías locales, **Naiane Kelly Borba Andrade** reseña el libro de SaSa Testa *Cuerpxs en fuga: las práxis de la insumisión*, **Cristian Alejandro Darouiche** comenta el libro de Marlene Wayar (2018) *Travesti/Una teoría lo suficientemente Buena* y **Ornela Barone Zallocco** nos relata las I Jornadas de estudios de pedagogías cuir organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación y por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Comentaba Eve Sedgwick (1993) que lo queer es “un continuo momento, movimiento, motivo -- recurrente, arremolinado [eddying], desconcertante [troublant]” (xii). No es, desde luego, la única imagen, o metáfora, que se ha delineado para intentar representarlo. Las traemos con nuestra carne, como la potencia de un momento, pero también la de un movimiento desconcertante: el desliz(amiento). Entonces, tanto esta presentación como los textos de este dossier constituyen deslices – porque lo cuír ya lo es. Pero también porque aspiramos a que contribuyan, como alertaba Paul Preciado (2017) a que la teoría “queer” no sea “simplemente parole, parole, parole”; es decir, a que los deslices cuír aquí reunidos puedan, efectivamente, “redefinir los contextos de uso, modificar los usuarios y sobre todo movilizar los lenguajes políticos que nos han construido como abyectxs”. Quizás la imagen de Britzman de una lectura “recta”, como el paso del tiempo podría hacer de estos textos claves para reparar la ansiedad heterosexual de las revistas de educación. El pensamiento de que estos son territorios hostiles a las investigaciones acerca de la vida de las disidencias sexo-genéricas, y del placer del amor hoy pueden generar discursos y posiciones para la investigación educativa progresista.

Mar del Plata, agosto de 2019

Notas

(1) Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Becario de CONICET y miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED). Correo electrónico: franarg@hotmail.com

(2) Profesor de Inglés por la Facultad de Humanidades, UNMdP, es Magister en Literatura Comparada (SUNY, Stony Brook, NY, 2007), Magister en Estudios Hispánicos (U de Pennsylvania, 2012), y Doctor en Lenguas Romances (U de Pennsylvania, 2015). Actualmente se desempeña como docente e investigador en el Departamento de Lenguas Modernas, UNMdP. Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y Grupo de Investigación Problemas de la Literatura Comparada, Facultad de Humanidades, UNMdP. Email: juargo98@gmail.com

Revista de Educación



ARTÍCULOS DOSSIER



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



¿Qué nos enseña la teoría cuir sobre x? What does queer theory teach us about x?

Lauren Berlant²

Michel Warner³

Traducción: Luciana Salandro⁴

Resumen

En esta breve columna de opinión, incluida originalmente en mayo de 1995 en las *Publications of the Modern Language Association of America*, Berlant y Warner se proponen abordar una entrada anti-enciclopedia hacia una denominación de la teoría o el comentario cuir. Dando cuenta de la diversidad de factores que construyen la esfera de lo público en términos de producción de conocimiento en esa área y a través de un breve recorrido por los espacios donde el comentario y la teoría cuir han emergido, lxs autorxs presentan distintas aristas desde las cuales lo cuir puede ser abordado. Al tomar una amplitud de factores como las políticas públicas, los medios de comunicación y el activismo contra el SIDA, el artículo aspira a poner en tensión “la utilidad” de la teoría cuir favoreciendo a propiciar una escena cuir de amplio alcance.

Palabras clave: Teoría cuir; academia; activismo; comentario cuir.

Summary

First published in 1995 in the *Publications of the Modern Language Association of America*, this guest column by Berlant and Warner proposes an anti-encyclopedia entry towards a conceptualization of queer theory or commentary. Referring to a myriad of factors which contribute to such field and acknowledging the areas where queer commentary and theory have emerged, the authors present different aspects from which the queer can be approached. Berlant and Warner take diverse factors such as public politics, the media and AIDS activism to debate the “usefulness” of queer theory while aiming to foster a far-reaching queer field.

Key words: Queer theory; academy; activism; queer commentary.

Fecha de recepción: 21/06/2019
Primera Evaluación: 17/07/2019
Segunda Evaluación: 30/07/2019
Fecha de aceptación: 01/08/2019

Las noticias sobre los nuevos desarrollos intelectuales tienden a viajar indirectamente, como el chisme. Pronto, más y más personas sienten la necesidad de saber cuál es la historia real: quieren manifiestos, bibliografías, explicaciones. Cuando una revista académica hace una edición especial o encarga un comentario editorial, a menudo está respondiendo a esta necesidad.

Nos invitaron a ponerle la cola de la teoría cuir al burro. Pero aquí no podemos sino detenernos y hacer una pausa, y quedarnos algo perplejos sobre la condición actual de este pobre burro. La teoría cuir ya ha incitado una vasta labor de metacomentario, una industria virtual: ediciones especiales, secciones de revistas, reseñas de ómnibus, antologías y entradas de diccionarios. Aun así, el término tiene muy pocos años. ¿Por qué la gente tiene la necesidad de presentar, anatomizar y teorizar algo que apenas pueden decir que existe?

La masa crítica de la obra cuir es más una cuestión de percepción que de volumen. Lo cuir es “hot”. Esta percepción surge en parte de las distorsiones del sistema de estrellato, el cual permite que un pequeño grupo de nombres represente a una cultura en desarrollo. La mayoría de lxs practicantes del nuevo comentario cuir no son miembrxs de cátedras sino estudiantes graduadx. Su asociación con el sistema de estrellato y con lxs estudiantes graduadx hace que esta obra sea objeto de envidia, resentimiento y sospecha. Como sucede frecuentemente, lo que descompone a algunas personas otras lo llaman sexy.

Desde nuestra perspectiva, no es útil considerar a la teoría cuir como una cosa, especialmente no una cosa solemne con mayúsculas. Nos preguntamos si el *comentario cuir* no describirá más apropiadamente aquello asociado a la rúbrica, la mayoría de lo cual no es teoría. El metadiscurso de la “teoría cuir” pretende un objeto académico, pero el comentario cuir tiene precedentes y colaboraciones vitales en los géneros de la estética y el periodismo. No puede ser asimilado a un solo discurso, mucho menos a un programa proposicional. Ciertamente, los últimos años han visto mucha crítica cuir que ha intentado sopesar detenidamente los problemas teóricos, a menudo a través del psicoanálisis. Pero la noción de que este trabajo pertenecía a la “teoría cuir” emergió después de 1990, cuando el SIDA y el activismo cuir provocaron que los intelectuales se percibieran como aquellxs que le dan vida a un mundo más cuir. Narrar el surgimiento de la teoría cuir fue una forma de legitimar muchos experimentos, relativamente pocos de los cuales todavía parecían ser teoría en el sentido de un debate riguroso, abstracto y metadisciplinar.

No deseamos usar este trabajo para definir, purificar, perforar, higienizar, analizar, o limitar de alguna manera el comentario cuir emergente. Tampoco estamos buscando fijar nuestro sello de aprobación o desaprobación en el reclamo de nadie sobre su calidad de cuir. Nos gustaría sembrar una cultura crítica rigurosa e intelectualmente generosa sin acotar su campo. Queremos prevenir

la reducción de la teoría cuir a una especialidad o a una metateoría.

También queremos frustrar las aserciones ya audibles de que la teoría cuir solo tiene política académica – es decir, muerta. Los comienzos llevan mucho tiempo, y los desarrollos desiguales se experimentan frecuentemente como muertes prematuras, un tema en el que el trabajo cuir es tristemente experto. Dado que casi todo lo que puede ser llamado teoría cuir ha sido radicalmente anticipatorio, intentando darle vida a un mundo, cualquier esfuerzo por resumirlo ahora sería violentamente parcial.

¿Es este comentario editorial, entonces, teoría cuir? Después de todo, *PMLA*⁵ no es un espacio cuir en ningún sentido. No estamos proponiendo cuirizar a *PMLA*, y no podríamos llevar a cabo tal cambio por el solo hecho de anhelarlo. Tampoco podemos actuar como informantes nativos, diciéndole a un conjunto de colegas presumiblemente heterosexuales algo acerca de lo que lxs cuir son, hacen y piensan.

Lo que sigue es un tipo de entrada anti-enciclopedia: la teoría cuir no es la teoría *de* nada en particular, y no tiene una forma bibliográfica precisa.

Podemos decir que el comentario ha sido animado por un sentido de pertenencia a un mundo discursivo que aún existe sólo parcialmente. Este trabajo aspira a crear públicos, públicos que puedan permitirse el sexo y la intimidad en forma prolongada y sin sometimientos; públicos que puedan entender sus propias diferencias de privilegio y lucha; públicos

cuyos espacios abstractos pueden ser habitados, recordados y deseados. Con *públicos* no nos referimos a poblaciones de cuir autopercebidxs. Tampoco es el nombre *cuir* un término paraguas para *gays*, lesbianas, bisexuales y transgénero. Los públicos cuir posibilitan diversas lecturas de la membresía en diferentes momentos, y la membresía en el caso de ellxs es más una cuestión de aspiración que de expresión de una identidad o una historia. A través de un amplio rango de géneros y medios mixtos, el comentario cuir permite mucha imprevisibilidad en la cultura a la que le da vida.

El comentario cuir toma formas, riesgos, ambiciones y ambivalencias diversos en varios contextos. La palabra *cuir* en sí misma puede ser una fuente preciada de excitación en una conferencia; parte de un disco ordinario e insípido en un club nocturno, ruido ininteligible en la política pública oficial, un papelón total en una cena; o un recordatorio de optimismo extenuado en una marcha. El peligro de la etiqueta *teoría cuir* es que hace que sus audiencias cuir y no cuir se olviden de estas diferencias e imaginen un contexto (la teoría) en que lo cuir tiene un contenido referencial estable y una fuerza pragmática. La defensiva aterrizada que expresan muchxs humanistas cuir e identificadxs no-cuir tiene que ver con las áreas múltiples de la teoría y la práctica cuir. Por separado, estas áreas parecen a menudo provincianas, o simplemente locales – como pequeños adornos bordados sobre políticas reales o trabajo intelectual real. Llevan el aroma

de lo exuberante. Y un corpus de trabajo (frecuentemente el de Eve Sedgwick o el de Judith Butler) se convierte en metonimia de la construcción de la teoría cuir o la cultura cuir en sí mismas, ejemplificando tanto lo bueno como lo malo. Pero no hay un proyecto particular que sea metonímico del comentario cuir. Parte del objetivo de usar la palabra *cuir* en primer lugar era torcer el sentido de recontextualización que daba, y el comentario cuir ha intentado con fuerza sostener la conciencia de los diversos límites contextuales.

Por ejemplo, lxs críticxs han incitado un amplio replanteo en los estudios culturales de la relación entre la política pública oficial y la esfera de los medios públicos. No es casual que el comentario cuir – en los medios de comunicación, en textos de todo tipo, en ambientes discursivos desde la ciencia hasta el campo – emerge en un momento en el que la cultura de Estados Unidos fetichiza crecientemente lo normal. Lxs líderes de ambos partidos políticos hegemónicos le imprimen una fuerza normativa a la cultura popular dominante de fantasía. Las organizaciones nacionales lesbianas y gays han decidido ir con la corriente, argumentando que deberían ser vistos como “la gente de la puerta de al lado”, dentro de una cultura dominante cuyas aspiraciones más altas son el casamiento, el patriotismo militar y la domesticidad protegida. En ambos niveles nacional y local, las lesbianas y los gays pueden hacerse visibles en la esfera pública oficial. Pero la idea de que la calidad de cuir puede ser algo más que una

patología o algo malvado, ni hablar de algo bueno, no puede sostenerse en la mayoría de los contextos públicos.

El activismo por el SIDA forzó la cuestión de trasladar lo cuir a la escena nacional. El SIDA hizo que aquellxs de nosotrxs que lo confrontaban se dieran cuenta de los riesgos mortales del discurso; nos hizo dar cuenta de la invisibilidad pública y privada de todo lo que importaba, sobre la ira, el duelo y el deseo; nos hizo dar cuenta de que los diversos marcos de referencia – la ciencia, las noticias, la religión, la homofobia ordinaria – compiten y de que su disyunción es letal. El SIDA también nos enseñó a no asumir un ambiente social de comunidad y de apoyo en las políticas legítimas. Lejos de preexistir como fuentes de activismo y comentario crítico, las comunidades de apoyo tenían que crearse por la labor pública. El SIDA también mostró que la retórica de la experiencia limita la circulación de conocimiento, autorizando, en última instancia, la administración tecnocrática de la vida de los pueblos. Finalmente, el SIDA nos enseñó la necesidad de ser inquietantemente explícitxs sobre cosas como el dinero y las prácticas sexuales, dado que los eufemismos y la indirecta producían daño y privilegio.

La labor de modular las prácticas sexuales y los deseos ha ido aparejada con un trabajo por ambiguar las categorías de identidad. Así como activistas del SIDA se definían más por una preocupación por la práctica y el riesgo que por la identidad, el comentario cuir se ha negado a establecer límites

sobre su propia constitución. Y sin olvidar la importancia de la distinción de elección hetero-homo en la cultura moderna, el trabajo cuir quiere referirse a todo el rango de normatividades de sexo. Esta ambición ha animado a repensar lo perverso y lo normal: la pareja romántica, el sexo por dinero, la reproducción, los géneros de narrativa de vida. El comentario cuir en este sentido no es necesariamente superior o más inclusivo que los estudioslésbicos y gays convencionales; ambos tienen metas que se superponen pero son diferentes y, por consiguiente, tienen públicos potencialmente diferentes.

Hay, por supuesto, muchos contextos intermedios entre los *Archivos del Congreso* y las conferencias de los estudios cuir o la cultura “zine”. Hay incluso componentes de los medios de comunicación nacionales, como *Details* de MTV, que han cultivado un lenguaje de “cuiridad” en sus foros altamente capitalizados. Mayoritariamente en la cultura joven, estos foros permiten a la gente ser y hablar cuir sin asimilar lo cuir a una identidad de una minoría familiar como la *gay*. Son recordatorios de que los públicos en los que lo cuir se articula no están compuestos solamente de cuirs; la mayoría de estos públicos, en sus principios internos y condiciones materiales, están orientados a otros fines. En la cultura de masas de la juventud, por ejemplo, el proceso de hacer de la cuiridad algo imaginable exhibe las contradicciones ordinarias del capital: la necesidad de adquirir la propia individualidad de un intercambio

generizante y de producirla a través de actos de consumo que son solo indirectamente concebidos como sociales.

Dadas estas condiciones, la retórica de la identidad en la cultura de masas de los jóvenes puede parecer un lujo. Están aquellxs que disminuyen la retórica a algo consumista y trivializan todas las cuestiones cuir como problemas de “estilo de vida”. Pero incluso si esa percepción fuera real, ¿el estilo de vida está realmente desconectado de la violencia y la transformación del mundo? La política a menudo se vale de estándares de seriedad que cualquier entendimiento obtuso de la violencia, la necesidad y el interés debería ser resistido. La cultura cuir llega a existir de manera desigual, en públicos de referencias indirectamente cruzadas, y ninguna escena de importancia da cuenta de su política – ni contextos hiper-abstractos, como “lo Simbólico”, ni en los hiper-concretos, como la desobediencia civil.

Cuando hablamos de teoría cuir en *PMLA*, queremos que se tenga en cuenta el carácter especial de este contexto discursivo. La citación académica crea su propio mundo virtual. En los noventa, ese mundo ha permitido que la charla cuir sea tomada seriamente. Pero sería erróneo tomar esta seriedad provisional como un mundo completamente habitable o suponer que la teoría cuir se ha convertido en dominante en cualquier esfera.

No es inusual que la citación cree

mundos virtuales. Los Miembros del Congreso rutinariamente se refieren a los telegramas en sus oficinas como “el pueblo de Estados Unidos”. Los públicos oficiales y de los medios de comunicación producen, a través de la citación, mundos virtuales de gran potencia. Como el público académico, estos son espacios que nadie habita. La carga de traducirse de uno de ellos a otro cae de manera desigual, a menudo violentamente, sobre diferentes personas; mientras que esta carga puede producir ira política, la inconmensurabilidad de estos públicos usualmente se experimenta como disonancia cognitiva o amnesia – es decir, difícilmente experimentada excepto como una infelicidad sin nombre.

No resulta llamativa la preocupación de que los estudios cuir promueven objetos de análisis peligrosos y tontos. Gran parte del comentario cuir ha estado en los entornos políticos de la sexualidad; concibe las prácticas del sexo íntimo y de los afectos como si estuviesen relacionadas no sólo a la familia, al romance o a la amistad, sino también al mundo público que gobierna la política y la vida cotidiana. Mientras que para muchxs estas esferas están separadas, en el pensamiento cuir son una única cuestión. El comentario cuir ha intentado desafiar grandes condiciones de privacidad, para que la vergüenza y el clóset fueran entendidos no más como casilleros de aislamiento sino como la arquitectura de la cultura común, para que las muestras coloquiales ya no tartamudearan con la inexpresividad de los códigos tácitos, apenas auto-

reconocidos, para que las cuestiones de propiedad y explicitación ya no estuvieran cargadas por la normatividad invisible de la cultura heterosexual. Amalgamando la política y el sentimiento de una forma que requiere constantes gestos y movimientos sincréticos, el comentario cuir ha intentado visibilizar la producción cultural de la sexualidad y el contexto social del sentimiento.

Nosotrxs admitimos que mucho del trabajo en estudios cuir no tiene un interés explícito en generar público. Muchxs críticxs igualan lo erótico y lo político, arguyendo que el poder es absorbido dentro del sujeto a través del orden Simbólico. La cuiridad se convierte en una cuestión de identificación. Gran parte del trabajo de los estudios cuir iguala las políticas culturales con la política misma, limitando o aplazando la cuestión de cómo las opresiones y sublimaciones alrededor del sexo y la sexualidad se acoplan a otros tipos de violencia y opresión – con la explotación, la formación racial, la producción de una subjetividad femenina o de una cultura nacional. Sugerimos que lo que aglutina a estos tipos diferentes de crítica como teoría cuir es un deseo de crear nuevos contextos, y no sólo contextos profesionales en el que un se puede desarrollar un trabajo displicente. La crítica no necesita tener cierto tipo de contenido político para compartir la meta de hacer un mundo más cuir. Establecer estas conexiones es difícil teórica y políticamente. Y muchos de los proyectos motivados por aspiraciones cuir pueden parecer parciales; vistos

colectivamente, son parte de un conjunto de transformaciones más amplias y a largo plazo.

Si se esperase que el comentario cuir dominara o se adjudicara “las políticas” de una cultura crítica en desarrollo, estaría condenado al fracaso de la mera teoría o al resentimiento de una crítica que no podría ser útilmente escuchada. Uno de los énfasis que se pone sobre lxs intelectuales en la academia es que hay poco público intelectual cuir que no sea académico. Como la prensa heterosexual hegemónica, los órganos de la prensa nacional gay – en particular el *Advocate*, *Out*, *Deneuve*, *Ten Percent* – han sido desatentos u hostiles en relación a la teoría cuir. (Las excepciones a esta tendencia son *On Our Backs* y *Girlfriends*.) E incluso dentro de la academia, las preguntas acerca de la utilidad política de la teoría cuir no suelen formularse de buena fe. A veces sirven para repeler la teoría de un modelo de estudios gay que tiene una relación más afirmativa con su colectivo imaginado. En este contexto, el comentario cuir provee exactamente lo que algunxs temen: perspectiva y archivos para desafiar las comodidades del privilegio y la naturalidad.

A veces, igualmente, las preguntas sobre la utilidad política surgen de un sentido real de la necesidad de política. Nos han preguntado, por ejemplo, “¿Qué nos enseña la teoría cuir sobre los programas de doce pasos?” “¿el poder de los nuevos mercados?” “¿la espiritualidad?”

¿Qué nos enseña la teoría cuir sobre x?

Cuando algo nuevo emerge, la gente quiere saber cómo va a resolver problemas. Cuando se llama teoría, se espera que produzca un programa, y cuando la teoría aborda el amplio tema de la cuiridad, se espera que el programa explique la vida cuir. Pero la teoría cuir todavía no ha tomado este tipo de descripción general del mundo que permitiría producir soluciones prácticas. La gente quiere saber qué costos, riesgos, y tácticas se involucran en arribar desde este orden de las cosas a uno mejor. Cuando se nos pregunta por estas razones, la pregunta por la x es un desafío y una esperanza. Y es una pregunta difícil.

La pregunta de la x podría ser más habitual en disciplinas que tienen largas historias de afiliación con el estado. La sociología, la psicología, la antropología y la ciencia política, por ejemplo, han ganado mucho de su financiamiento y autoridad experta motivando cuestiones de utilidad. La teoría cuir ha florecido en las disciplinas donde el servicio experto al estado ha sido menos familiar y donde la teoría ha significado consecuentemente deconstrucción más que sistematización. Este fracaso de sistematizar el mundo en la teoría cuir no significa un compromiso a la irrelevancia; significa una resistencia a ser un aparato para traducir falsamente violencias sistemáticas y aleatorias en estados normales, problemas administrativos, o electorados menores.

A veces la pregunta acerca de qué

nos enseña la teoría cuir sobre la x no es sobre la política en el sentido común sino acerca de la supervivencia personal. Como el feminista, el afroamericano, latina/latino, y otros proyectos de minorías, la obra cuir interpela a sus lectores como conocimiento central para la vida. Esta demanda pone una tremenda presión en la obra emergente, presión que hace que el trabajo sea simultáneamente convencional y sin precedentes en las humanidades y ciencias sociales – tradicionales en la medida en que la pedagogía ha involucrado la formación de identidades y subjetividades, radical en la aspiración de vivir otra forma ahora, aquí.

¿Qué nos enseña la teoría cuir acerca de x? Mientras que sería difícil desarrollar contenido programático para una respuesta, esta pregunta simple aún tiene el poder de forcejear los marcos.

¿Qué nos enseña el comentario cuir acerca de la literatura o acerca de la L en *PMLA*? ¿Cómo participan los compromisos literarios en la construcción del mundo cuir? Esta pregunta no se hace frecuentemente, por miedo a que la respuesta fuera, Nada.

El comentario cuir ha involucrado una cierta cantidad de experimentación, de pavonearse y agacharse en el escenario académico. Esto es en parte para recordarle a la gente que *hay* un escenario académico y que sus protocolos y propiedades han mantenido una heteronormatividad invisible, que se infiltra en nuestra profesión, en nuestro conocimiento, y en esta editorial. Esto no

significa que aceptamos, o rechazamos, lo indecoroso per se. Lo indecoroso puede ser una forma de traer un poco de dignidad a lo abyecto. Pero también es una manera de cambiar lo público por trabajo académico, o de dejar la puerta medio abierta.

Desde nuestra perspectiva, la cuestión de la construcción de la cultura debería ser la base para lxs humanistas. En este punto, estaríamos de acuerdo con lxs tradicionalistas que creen que las humanidades no deberían estar limitadas por el presente. La conciencia histórica y una resistencia al presentismo pueden ser indispensables para una cultura crítica. Pero a diferencia de algunas variedades del tradicionalismo, el comentario cuir se niega a subordinar culturas emergentes a lo que pueda para pasar por cultura común. Queremos promover la construcción no de una cultura en general, sino de una cultura cuya historia marginal la hace inevitablemente controvertida, incluso cuando involucra autorxs y temáticas del mayor prestigio canónico. A muchxs de los críticxs de la teoría cuir les gustaría desecharla como meramente particular, la infección de una cultura general por parte de un interés reducido. Pero la relación entre lo general y lo particular es exactamente lo que está en cuestión. El comentario cuir muestra que mucho de lo que pasa como cultura general está ligado con la heteronormatividad. Por el contrario, muchas de las cuestiones de la cuiridad tienen más relevancia general de lo que unx piensa normalmente.

Esto es cierto no sólo de las

nociones explícitamente generales de la subjetividad –como lo inconsciente, la abyección, la corporización, el conocimiento y la performatividad – y no sólo de lxs autorxs prestigiosxs que han sido tan brillantemente cuirizadxs, sino también de un rango de cuestiones específicamente literarias. El comentario cuir ha producido ricos análisis en estas áreas: culturas de recepción; la relación entre lo explícito y lo implícito, o lo aceptado y lo negado; el uso y abuso de la biografía para la vida; los costos de los finales y el placer de los subargumentos rebeldes; los modismos coloquiales y

el conocimiento privado; las estrategias de audibilidad; el chisme; la elisión y el eufemismo; los chistes; la identificación y otras relaciones a los textos y el discurso. El comentario cuir también se ha distinguido a través de experimentos en la voz crítica y en el género del ensayo crítico. Junto con experimentos cuir de pedagogía y práctica áulica, marca una transformación del objeto y la práctica de la crítica.

Por supuesto hemos dilatado hacer la pregunta crucial: ¿qué nos enseña la teoría cuir sobre el sexo?

Notas

1 Este artículo fue originalmente publicado como: “*What does Queer Theory Teach Us about X?*” en *PMLA*. Vol. 110, No. 3, (Mayo, 1995), pp. 343-349.

2 Profesora de Lengua inglesa y Estudios culturales en la Universidad de Chicago, en donde fundó y dirige el Proyecto de Estudios Lésbico-Gay. Es autora, entre muchos otros libros y artículos, de *Cruel Optimism* (2011), 2011 René Wellek Prize, American Comparative Literature Association), *The Female Complaint: The Unfinished Business of Sentimentality in American Culture* (2008), *Compassion: The Culture and Politics of an Emotion* (2004), *The Queen of America Goes to Washington City: Essays on Sex and Citizenship* (1997) y *The Anatomy of National Fantasy: Hawthorne, Utopia, and Everyday Life* (1991). Ha publicado en decenas de revistas especializadas y colaborado en varios libros colectivos sobre estudios culturales, feminismo y teoría cuir. En castellano se ha publicado *El corazón de la nación. Ensayos sobre política y sentimentalismo* (2011).

3 Crítico literario, teórico social y doctor por la Universidad Johns Hopkins. Ha realizado diversos trabajos sobre literatura americana, movimientos sociales, propiedad intelectual y nuevos medios de comunicación. Actualmente es profesor en el Departamento de Literatura Inglesa y Estudios Norteamericanos de la Universidad de Yale. Entre sus numerosas obras – libros, volúmenes compilados, y artículos – se encuentran: *Varieties of Secularism in a Secular Age* (2010), *The Portable Walt Whitman* (2003), *Politics and Counterpublics* (2002), *American Sermons* (1999) y *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Theory* (1993). En castellano se ha editado una traducción de *Público, públicos, contrapúblicos* (2012).

4 Profesora en Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED).

5 Publications of the Modern Language Association

Tránsitos de género: lecturas queer/trans* de la potencia del rizoma género ***Gender transits: queer / trans * readings of the potency of the genus rhizome***

João Manuel de Oliveira¹
Traducción: Francisco Ramallo²

Resumen

El presente artículo se propone sabotear el sistema de pensamiento sobre los procesos de producción del género, tomando como punto de partida a aquellos que presentan performances subversivas de género y no a los individuos que son conformes a la norma. Para ello se desarrolla un cuestionamiento que no presume ninguna equivalencia entre género, identidad y deseo, y que por el contrario se los considera como un deslizamiento o una discontinuidad. En tal sentido se recupera una epistemología trans*, que duda de la continuidad esencial de la diferencia sexual como gran narrativa para las teorías del género. Además, se propone una dimensión ontológica del género, a partir de su doble constitución como norma y expresión, que refiere a las dimensiones del ejercicio de la violencia y muerte de las poblaciones trans*.

Palabras claves: Género; Trans; Teoría queer; Rizoma.

Summary

This article intends to sabotage the system of thought about the processes of gender production, taking those who present subversive performances of gender as a starting point, and not those individuals who are attached to the norm. For this purpose, the questioning is developed, and that does not presume any equivalence between gender, identity and desire, and that, on the opposite, is considered as a slippage or a discontinuity. In this sense, a trans epistemology is recovered, which doubts about the essential continuity of sexual difference as a great narrative for gender theories. In addition, it proposes an ontological dimension of gender based on its double constitution as a norm and expression, which refers to the dimensions of the exercise of violence and death of trans populations.

Keywords: gender; trans; Queer Theory; rhizome

Fecha de Recepción: 31/07/2019
Primera Evaluación: 05/05/2019
Segunda Evaluación: 14/08/2019
Fecha de Aceptación: 16/08/2019

“Es que estoy escuchando el silbido en la oscuridad. Yo que estoy enferma de la condición humana. Me regocijo: no quiero ser gente. ¿Quién?” (Lispector, 2012).

Desidentificaciones y primeras impresiones

Comencemos por el detrás del título, del revés, como si lo queer fuese portugués –o español- y quisiese decir deslizar categorías, géneros, identidades y deseos que se complejicen, haciéndose más torcidos, más invertidos, deslizando como el ácido en una piedra y corriéndonos de a poco, dejando rastro, marcando una piedra.³ Queer antes de cualquier sensibilidad es un trazo, no una identidad sino un trazo de una desidentificación. Para Muñoz (1999) un modo de apropiar y reconstruir un texto culturalmente codificado que es resignificado, para pasar a exponer los términos universalistas y de exclusión de un mensaje, en cuanto este se apropia del texto para que pase a dar cuenta y a incluir identidades e identificaciones de minorías. Con Gayatri Spivak (2014), podemos aprehender un método de descolonización, para mí des-heterosexualización que también puede ser queer,⁴ usando Frantz Fanon como ejemplo: cuando Fanon (1967) describe su propia reacción a partir de la frase de una niña francesa blanca asustada, al verlo en Francia recién llegado de Martinica “Mamá, mira el

negro”-subsumiendo toda su identidad a ser un negro que se considera como un insulto en una ideología racista y colonial, sobre todo en un país colonizador. Similarmente, el insulto homo y transfóbico produce el mismo tipo de efectos. La reacción de Fanon fue proceder a un esfuerzo de analizar y luchar contra la descolonización. Encontramos aquí otro paralelismo con el movimiento queer -entender los procesos de heterosexualización del mundo y desconstruidos-. Por último, el importante capítulo que Fanon dedica a Hegel en ese libro desmontando el eurocentrismo permite, según Spivak (2014), aprender que “la lección de Fanon usar lo que los señores [coloniales] desarrollaron y volverlos al contrario, para que sirvan a los intereses de quien fue esclavizado o colonizado” (Spivak, 2015; 61). O como también alude Spivak (2012) a la necesidad y la importancia del sabotaje. Esta lección es fundamental para los activismos y la teoría que, de la necesidad de convertirse en una teoría o una frase o lo que sea del revés, sea usada de forma que sirva a los intereses de quienes fueron colonizado por las normas de género y de heteronormatividades.

En las propuestas queer o feministas queer, siempre estamos en el dominio del sabotaje que puede ser hackear, piratear o reciclar para producir teoría bandida (Singer, 1993), que va a cocinar y devorar (Colling & Pelúcio, 2015 a recurrir a la metáfora antropofágica de Oswald de Andrade),

infectar con la marca del guión (Oliveira, 2014). Sobre lo queer necesitamos profesar nuestra dificultad de traducir la palabra, pero nos gusta lexicalizarlo en portugués –o en español-, idioma criollizado, espacio intermedio entre el colonializado y el imperio en su posición de semi-periferia, entre Calibán y Próspero en la figuración de Boaventura de Souza Santos (2003). Ese portugués -lengua semi-periférica- no tiene queer, ni cuir, ni siquiera kuir. Pero nada nos impide usarlo ni obedecer a los diccionarios. Lexalicemos lo queer, saquémoslo de su gramática política inicial y usémoslo en otros/nuestros sistemas lingüísticos (Spivak, 2012), adaptándolo y comiéndolo. Vamos a tragarlo, deglutiéndolo y transformándolo dentro de nosotros, en el espacio que definimos como nuestra cultura, ese rizoma que no acaba nunca.

Tal como en el español tampoco tenemos queer, como lo refleja Juan Pablo Sutherland (2009) mostrando matices estéticos (manipulaciones en torno de lo identitario por la hiperbolización, la metaforización del estigma y la neo-barroquización de la identidad como un lugar de fuga de la violencia) y políticos (asentadas en la idea de que la identidad se disuelve en una hiperidentidad -maricas, oso, gay, bollera, travesti-) de ese queer que no tenemos en portugués. Esta distinción es particularmente importante porque permite la producción de políticas post-identitarias y modos de resistir a la normalización ya la domesticación neoliberal del buen sujeto/ciudadano

homosexual (Richardson, 2005), preocupación de muchas sociedades occidentales y en sus determinadas clases sociales. Pero la experiencia de un mundo mucho mayor, de un sur global y de diversas clases, razas y grupos culturales nos llevan a atravesar otras dimensiones y otras relaciones de poder. ¿Y si hiciéramos como Tim Stüttgen (2014), una guionización de los saberes y las experiencias y pusiéramos la A de “BLAck” en medio de Queer y eso de Qu*A*re? Imaginar lo queer debe ser también la capacidad de pensar a partir de epistemologías del sur (Santos, 2014), a partir de un posicionamiento que rechaza el eurocentrismo y el occidentalismo en la producción de los saberes/poderes/praxis que surgen a partir de las luchas contra el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado –que prefiero definir aquí como las normas de género, permitiendo aludir simultáneamente a las sexualidades, al género, a su interseccionalidad y al control y policiamiento de las expresiones de género. Así, las epistemologías del Sur (Santos, 2014) son más allá de geográficas, relativas a modos de conocimiento que producen la desubugación del conocimiento y de las modalidades tradicionales de su legitimación, conocimientos que sirven a grupos y movimientos sociales, en vez del desperdicio de conocimientos y del epistemicidio que resulta en la supresión del conocimiento subordinado por los conocimientos colonizadores occidentales. Este desperdicio y

verdadero epistemicidio sucedió con los saberes queer, feministas y trans, como reconoce Susan Stryker (2006) en el análisis que propone a partir de Michel Foucault, provocan una desubugación de los saberes trans. Este texto se inscribe en esta genealogía de la desubugación y de la lucha contra el epistemicidio, que el pensamiento straight (Wittig, 1992) o hegemónico heterosexual promueve y que coloniza a toda la academia e incluso al pensamiento de la izquierda.

Este texto tiene varias señales diacríticas como el -, el *, o el uso de x's en medio de las palabras, para crear la indeterminación de género, simultáneamente a un deseo de abarcar más y a un deseo de complejidad, de ir desnaturalizando el lenguaje como manera de ver en ella una performatividad que instala la ilusión de una metafísica de la sustancia (Butler, 1992). Me refiero sobre todo al uso de la expresión trans*. En el trans*, como muestra Lucas Platero (2014), la adición del* alude a la necesidad de señalar una heterogeneidad de cuerpos, identidades y vivencias más allá de las normas socialmente impuestas. Este uso implica un trabajo activo de sabotaje de la norma, dar visibilidad en el texto y en la vida a la norma y a la expresión de género que la resignifica. Precisamente es mi objetivo aquí: sabotear el sistema de pensamiento sobre los procesos de producción del género, tomando como punto de partida, no los individuos que son conformes a la norma de género, sino aquellos que presentan

performances subversivas de género (Butler, 1990). Es decir, conceptualizar los procesos de constitución del sujeto generizado a partir de sujetos trans*, en lugar de recurrir a las personas que (aparentemente) se sitúan y se posicionan en la norma, como normativas.

Se trata, entonces, de un cuestionamiento que no presume ninguna equivalencia entre género, identidad y deseo, y que, por el contrario, los considera como un deslizamiento, una no continuidad. Es también un cuestionamiento a partir de una epistemología trans* que duda de la continuidad esencial de la diferencia sexual como gran narrativa para las teorías del género. Así propondremos también una dimensión ontológica del género, a partir de su doble constitución como norma y expresión (Butler, 1990), además de referirse a las dimensiones del ejercicio de la violencia y muerte de las poblaciones trans*.

Necropolíticas, potencia y potestad de género: Spinoza puliendo nuestras lentes

Antonio Gramsci (1992: 371), desde la prisión, advierte: “La crisis consiste precisamente en el hecho de que mientras lo viejo está muriendo, lo nuevo aún no puede nacer; en este interregno surge una gran variedad de síntomas mórbidos”. Este análisis del modo en que la innovación y el cambio se interrelacionan con las estructuras ya existentes, generando una situación de

fricción y de conflicto, puede aplicarse al caso del género. Pensemos en los movimientos contra la enseñanza y la producción de conocimientos sobre el género que hoy en día están presentes en varios países, que rechazan la difusión y diseminación del concepto en los programas escolares y en la educación. Manifestaciones organizadas contra el género (o lo que quiera que ello quiera decir), se unen a los objetivos políticos de impedir la legislación sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo, el estatuto familiar centrado exclusivamente en la pareja heterosexual o el propósito de suscitar el impedimento de las parejas del mismo sexo en adoptar niños.

Contrastan a este movimiento conservador y fundamentalista de las normas tradicionales de género, lo que Judith Butler (2005) llamó “Nuevas Políticas de Género”, ligados a los movimientos transgénero, transexual, intersexo y sus relaciones con el feminismo y la teoría queer. De hecho, como Butler (2005) muestra, la relación entre las singularidades y las normas es de tensión: un “yo” que está constituido por las normas, pero que se esfuerza por mantener una relación crítica y transformadora con ellas. Esta tensión tiene una profunda relación con el reconocimiento de la humanidad: “Puedo sentir que sin alguna forma de reconocimiento no puedo vivir. Pero también puedo sentir que los términos a través de los cuales mi vida es reconocida hacen mi vida invivible” (Butler, 2005:4). Es decir, se trata de

una tarea que puede ser leída como ampliar el ámbito de reconocimiento de lo humano para incluir a personas que necesitan reconocimiento más allá de las normas dimórficas y binarias del género. El hecho de que países como Argentina y Malta ya tengan una legislación completa en la autodeterminación de las personas con efectos del reconocimiento legal del género, ya es una evidencia de los impactos de estas problemáticas traídas por los movimientos sociales, por los estudios de género y la teoría queer y por otros aliados.

La emergencia de estos movimientos, sus nuevas reivindicaciones y la existencia de grupos, instituciones, estados y religiones que ponen en cuestión cualquier posibilidad de resignificación de las relaciones sociales de género reflejan esta crisis a la que alude Gramsci, que está marcada por dificultades integradas a un nuevo emerger y por la resistencia de lo viejo a desaparecer.

Los síntomas de morbilidad, a los que se refiere Gramsci, están marcados por dos lógicas a las que vamos a aludir: una lógica ideológica, marcada por una manera de ver el género naturalizado como sexo y como tal, sin posibilidad de cambio y con consecuencias para el mantenimiento de un modelo de familia muy tradicional, falsamente considerado como mayoritario, centrado en la pareja heterosexual reproductora, con una división sexual del trabajo clásico y que parte del contrato/sacramento/casamiento, que

va a alimentar imaginarios religiosos y conservadores heteronormativos, misóginos y transfóbicos. Este modelo es pregonado como si estuviera en riesgo, y las formas de diversidad familiar son consideradas como amenazadoras por su capacidad de ponerlo en cuestión. Por lo tanto, deben ser contenidas y controladas, cuando no incluso prohibidas, como es evidente en las leyes familiares, teniendo en cuenta la diversidad de formas de organización familiar y relacional existentes.

Por otro lado, la lógica de la violencia -simbólica o no- sobre la diversidad del género, a través del ejercicio de violencia e incluso de asesinato contra personas queer y trans. De acuerdo con Balmer & Hutta (2012), en el Informe de “TransgenderEurope”, el caso de Brasil es el peor de los casos contabilizados -siempre subestimados-, siendo el país del mundo con más asesinatos noticiados contra personas trans* hasta el año 2011. Los números obtenidos en este informe, muestran que en Brasil ocurrieron el 50% (325) de los homicidios de personas trans* en América del Sur y Central (644) y 39% de los homicidios de personas trans* en todo el mundo (831), según los datos del período transcurrido entre los años 2008 y 2011. Al respecto Berenice Bento (2014) describe la situación de Brasil como transfeminicidio, es decir, como una política de eliminación intencional, diseminada y sistemática de esta población. Que presenta características distintivas como las muertes ritualizadas, que se producen

en el espacio público, en situación de impunidad por parte del Estado, constituyendo una espectacularización ejemplar que se constituye como preventiva. En el caso de Portugal tuvo un gran impacto la muerte de Gisberta Salce Júnior⁵ -mujer trans brasileña inmigrante-en manos de un grupo de jóvenes institucionalizados en una agrupación religiosa de Oporto, que describí anteriormente (Oliveira, 2014) recurriendo a las ideas de necropolítica (Mbembe, 2003) y de necropolítica queer (Puar, 2007, Haritaworn, Kuntsman & Posocco, 2014). La necropolítica es una forma de soberanía basada en la “instrumentalización generalizada de la existencia humana y en la destrucción material de cuerpos humanos y poblaciones” (Mbembe, 2003: 14). Mientras que Foucault (2006) se centró en la biopolítica y en el biopoder, el foco en la necropolítica implica detenerse, como explican Haritaworn et al (2014), en determinadas poblaciones que están sujetas a un “overkill” (un excesivo número de homicidios, como es, el caso de la población trans* en Brasil y en otros países) lo que coloca a estas poblaciones en una ontología de casi vida, dada la vulnerabilidad de esas poblaciones al necropoder. Puar (2007), en su consideración sobre la necropolítica queer, añade las dimensiones de la racialización y de la clase: para algunos/pero, ciertos Estados se reservan el matrimonio y la familia, mientras que otras personas son esperadas en un campo de refugiados, enviadas a sus países de origen cuando

piden asilo político por su sexualidad o por otras razones. O simplemente los dejan morir en el Mediterráneo.

Así, la necropolítica queer, trans* y otras, forman parte de la democracia y la constituyen (Haritaworn et al, 2014), a través de mecanismos legales, de desprotección, de encarcelamiento y de negligencia, que se revelan mundos de muerte, esto es “nuevas formas de existencia social donde vastas poblaciones están sujetas a condiciones de vida que les confieren el estatuto de muertos vivientes” (Mbembe, 2003: 39).

Estos movimientos revelan el síntoma de la crisis del sistema de género, compaginan, legitiman y fundamentan tales políticas y por eso se vuelve cada vez más necesario un vigoroso combate a sus idearios, dado que podemos leer las normas que representan y que pretenden ver cumplidas como el reenvío de aún más personas queer y trans* para estos mundos de muerte, donde por la marca de la vulnerabilidad puedan ser dejadas en las garras del necropoder. Sin embargo, este modelo que preconizan al género como forma de conformidad y opresión de los otrxs, sólo cuenta a una parte de la historia del género. Los síntomas mórbidos de Gramsci quieren mismo decir muerte.

Regresemos por momentos, a Baruch Spinoza, de las manos de Antonio Negri (2013) y de Judith Butler (2015). Ambxs defienden la tesis de que hay una lectura profundamente anti-individualista de Spinoza que encuentra en Deleuze uno de sus primeros

exponentes. Butler (2015) argumenta a partir de la idea de que la Ética de Spinoza defiende una visión de la categoría de vida como una que no puede ser entendida de forma individual, porque de acuerdo con Spinoza, el *conatus* (el esfuerzo que cada cosa hace para perseverar en su ser) es aumentado o disminuido en función de los encuentros con los demás. Así, Spinoza estaría abogando, en la óptica de Butler, que la singularidad está implicada en las singularidades de otrxs, y que, como tal, el deseo de la vida pone la singularidad del yo en cuestión, dada esta importancia de Otrx. Cuando Spinoza se mueve de la ética a la política, este proyecto es claro, pues como propone también Negri (2013) está marcado por la socialidad que no es mutuamente exclusiva o opuesta a la singularidad; por el contrario, la socialidad se apropia de la singularidad, la rechaza y al mismo tiempo, la singularidad limita las posibilidades totalizadoras de lo social, pero que asume su especificidad en el contexto en que es generada, o sea, en la socialidad. Negri (2013) defiende la tesis de que a partir de la consideración de esta tensión entre socialidad y singularidad, la multitud es uno de los “*loci*” teóricos de Spinoza la que va a dar mayor importancia, distinguiendo entre ser-multitud, es decir, la composición fenomenológica de la multitud como un conjunto de singularidades a partir de un principio de utilidad, y hacer-multitud, un proceso material y colectivo dirigido por una pasión. Esta multitud es el origen de la Ley y del Estado, la

fuerza de la soberanía y construye una idea de ciudadanía multitudinaria y su potencia reside en las diferencias entre singularidades. Paul B. Preciado (2011) recurre precisamente a esta idea de las multitudes queer como el sujeto posible de la política queer:

“No hay diferencia sexual, sino una multitud de diferencias, una transversalidad de relaciones de poder, una diversidad de potencias de vida. Estas diferencias no son “representativas” porque son “monstruosas” y cuestionan, por lo tanto, los regímenes de representación política, pero también los sistemas de producción de conocimientos científicos de los “normales”” (Preciado, 2011; 18).

Se nota de forma bastante clara el impacto de las ideas de Spinoza y su relevancia para un pensamiento queer. La contribución de Spinoza puede ser muy útil también en otro contexto, el contexto de la constitución del sujeto generizado, como intento aquí mostrar.

Si pensamos en la teoría de la performatividad del género, propuesta por Butler (1990), es necesario entender que existe una relación compleja entre normas y expresiones de género, en que la norma, que está constituida por la repetición y la ciudadanía de las actuaciones, va a su vez, a condicionar el modo en que esas expresiones son legibles y reconocibles a la luz de esas normas de inteligibilidad, si el fracaso de la performance (que siempre ocurre) no deshace la pseudo interioridad y especialización del género. Podríamos

descomponer sin oponer, pues no se trata de una antinomia, sino de una relación de interdependencia y de tensión creativa, estas maneras de mirar al género como expresión, en cuanto posibilidad, como promesa, condicionado por otra forma de género, que viene de la repetición y la citacionalidad de la primera, pero que impone este modo de representación del género como normativo. Simultáneamente la teoría de Butler nos permite mirar hacia un género que es activamente hecho y creado, pero que siempre está significado por ciertas normas de género. Esta distinción nos permite avanzar para considerar procesos más amplios de significación del poder y que dan razón a Patricia Porchat (2015) cuando afirma la clara influencia en el trabajo de Judith Butler.

Y aquí Spinoza es un filósofo muy pertinente para la teoría del género en su distinción entre poder como “potentia” y poder como “potestas”. Para Spinoza, el poder no puede ser entendido de una forma simple, como un ejercicio de fuerza sobre otro. En su acepción “potestas”, es un poder ligado a una concepción de mando, una facultad, implicando la capacidad de actuar y crear efectos, un poder que está ligado a la posibilidad de ser usado o inhibido; por lo tanto, una concepción trascendente del poder. El poder “potentia” implica el uso y ejercicio de la fuerza en acto, localizado, un poder que es inmanente y donde se coordina deseo subjetivo y construcción. Esta distinción ya se ha utilizado en relación al género por Rosi Braidotti (2011), pero en mi caso pretendo ubicarla en relación

con las tesis butlerianas, en las que las “potestas” están claramente ligadas a las normas de género que están siempre en relación con el género inmanente, la “potentia” de género que tiene que ver con la expresión del género en lo concreto, está claramente afectada por las normas, que son límites a la acción del género. Esa es una concepción del género que es simultáneamente la norma y lo que está más allá de la norma. El concepto de potencia de género es particularmente útil para comprender ciertas incorporaciones de la norma y de sus resignificaciones, profundamente ligada al cuerpo y a los usos del cuerpo e implicando un pensamiento que ve en el género, simultáneamente acción y límite de la acción. Pero implica pasar a pensar el género en otro cuadro ontológico.

Tránsito de género: pasos hacia una ontología

Denise Riley (1988) se pregunta si es posible habitar un género sin un cierto grado de horror. Tengo dificultades para no dar una respuesta negativa a esta duda. Una respuesta a este cuestionamiento implica un corto viaje a los primeros usos del concepto (Oliveira, 2013). En particular al trabajo de John Money que funda el concepto como una alternativa a la ontología del sexo como natural, inmutable y dimórfico. De hecho, desde el principio, el género tiene una relación con las personas trans* e intersexo, dado que el concepto fue creado para precisamente servir de apoyo a una terapia comportamentista

de reprogramación del género. Es decir, a un trabajo en el que se veía que los niños intersexo -o que hubieran sufrido algún accidente en sus genitales-, se reacondicionaran para vivir en el otro sexo. Así, se crea la identidad de género, que para Money, Hampson & Hampson (1957), se constituye como la expresión privada del género, un aspecto fundamental de la existencia y que tiende a confluir hacia una expresión pública, entendida como el papel de género, que implica dimensiones de reconocimiento social y cumplimiento de expectativas sociales de conformidad. Esta identidad de género, que implica transferir a la esfera de la psicología lo que antes era tenido como un discurso de la naturaleza y que por ello pertenecía al dominio de la biología, comprometió -a mi entender- una serie de implicaciones, que paso a enunciar:

1) individualizar el género, que pasa a ser descrito como una identidad;

2) rescatar el sexo del dominio estricto de la biología para operar sobre él tecnológicamente (Preciado, 2008);

3) producir técnicas de programación de género aplicables a las personas con un género no conforme al sexo.

Estas implicaciones, como también analiza Anne Fausto-Sterling (2000), se derivan de la sobreinversión ideológica que Money hace en el dimorfismo de género. La diferencia sexual siguió siendo la ontología del género, siendo entendida de un modo trascendente a los sujetos, que aunque presentando identidades de

género que puedan ser distintas de un sexo biológico, son necesariamente reguladas por un sistema dicotómico y polarizado: masculino y femenino. Y si pensamos en la diferencia sexual como una producción del género, como hace Butler (1990), pensando el sexo como una representación desde luego marcada por el género, en que el sexo se presenta como dicotómico porque las normas de inteligibilidad del género así lo determinan. Lo que es corroborado por los trabajos de Fausto-Sterling (2000), que muestra como Money invierte en el modelo dimortal del sexo, sin nunca tener en cuenta que el modelo dualista implica siempre la idea de un sexo esencial que pre-existe en el sujeto, sin entender el modo en que los sistemas de inteligibilidad socialmente construidos del sexo -necesariamente género- se determinan por las dinámicas societales. Para Fausto-Sterling (2000), los sistemas de género están cambiando y como hemos visto, hay una amplia evidencia de ello. Los cambios tecnológicos, cambios en las tecnologías de género (Lauretis, 1987), implican también que el horizonte de posibilidad se ha ampliado, lo que para esta autora, implica que estaremos saliendo de una era del dimorfismo sexual para entrar en un modelo de la variedad de la diversidad más allá de los dos sexos. Argumento aquí también a favor de esa diversidad.

Simone de Beauvoir (1975) es una de nuestras guías. A pesar de recurrir a la idea de relaciones sociales de sexo, es posible afirmar que el pensamiento

de Beauvoir se inscribe en una tradición a la que hoy llamamos “Estudios de Género”. En el *Segundo Sexo*, Beauvoir procede una división entre las ideas de la diferencia de los sexos, para separar a las mujeres de un destino social que es discursivamente construido como biológico. Esta aclaración le permitió también evidenciar que es en el ámbito de las relaciones sociales que se puede tratar la cuestión de la devaluación de las mujeres frente a un referente universal androcéntrico -el hombre como peso y medida de lo humano-. Así, la desnaturalización que Beauvoir recurre al soporte de una nueva ontología para sustituir la antigua ontología de la diferencia esencial entre los sexos: el devenir mujer. La importante lección de Beauvoir del no nacer mujer, convertirse en mujer, concreta la idea de la permanente construcción del género. En el caso de que se convierta en mujer o se vaya convirtiendo en mujer, no significa como afirma Butler (1990) que quien se convierta en mujer lo haga por su espontaneidad, sino por una compulsión cultural para hacerlo, y que quien se convierta en mujer sea necesariamente del sexo femenino. Estas cuestiones nos remiten al plan fundamental del género descrito como un proceso, un devenir, uno que se está volviendo.

Esta concepción del género como un devenir también debe considerarse en el marco de una reflexión más general sobre los usos del concepto de género que implica ver en él un rizoma (Deleuze & Guattari, 2007) en lugar de

un concepto, es decir, género en una multiplicidad de propuestas científicas, artísticas, culturales y políticas, ligadas entre sí de formas inesperadas, con líneas de fugas y procesos. En vez de tratar de definir cuál es el género, pensamos el género como los géneros, innumerables posibilidades, multiplicidades y diferentes posiciones socio-políticas. Siguiendo las propuestas de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2007):

“Cualquier punto de un rizoma se puede conectar con cualquier otro, y tiene que serlo. Es muy diferente del árbol o de la raíz que fijan un punto de orden. (...) En un rizoma (...) cada línea no apunta necesariamente a un trazo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza están conectados con los modos de codificación muy diversos, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc.” (Deleuze & Guattari, 2007; 25-26).

Más que definir y concretar un género, pensemos su teorización y su práctica rizomáticamente. Igualmente es importante concretar cómo esos eslabones se unen a prácticas sociales, teorías y terapias biopsicosociales y a mecanismos de legitimación diferenciados.

El género es/son muchas teorías de la complejidad, lo que implica también una atención a los devenires y sobre devenires. Deleuze y Guattari (2007) dicen:

“¿Cómo los movimientos de desterritorialización y los procesos de reterritorialización no serían relativos, perpetuamente en conexión, atrapados

unos en otros? La orquídea se desterritorializa al formar una imagen, una caldera de avispa; pero la avispa se reterritorializa sobre esta imagen. La avispa se desterritorializa, sin embargo, haciéndose ella misma una pieza en el aparato de reproducción de la orquídea; pero reterritorializa la orquídea, al transportarle el polen. La avispa y la orquídea hacen rizoma como heterogéneas. Se podría decir que la orquídea imita la avispa de que ella reproduce la imagen de manera significativa -mimesis, mimetismo, fingimiento, etc.-” (Deleuze & Guattari, 2007; 25-26).

El rizoma género es avispa a devenir orquídea, orquídeas des-territorializadas en avispas. Y así podemos pensar que una ontología del género, releída a partir de estos cuadros teóricos, puede ser una idea de tránsito, de devenir, de viaje. En vez de preguntarse quién es o qué es la avispa o la orquídea, ¿por qué no centrar el análisis en el tránsito? En la posibilidad de un punto de vista psíquico y psicosocial de atravesar el arco iris del género, marca de la diversidad humana y poder pensar, sentir, actuar, ser afectados a partir de puntos diferentes de esa constelación? Es decir, mi propuesta se basa esencialmente en la crítica a la necesidad de constancia del género, que es más conceptual que vivencial y muestra el género como un ejercicio mucho más fluido. Dado que a pesar de la vigencia de las normas de género, se imagina en los modelos más estructurales del género, que implica este tránsito entre orquídeas y avispas, entre seres y figuras. Un tránsito que refleja

la relación del sujeto con las normas de convertirse en sujeto, pero también con la melancolía de género y consecuente exclusión de la imposibilidad de ser *outrx* (Butler, 1997).

En mi perspectiva, y ligando directamente el tránsito de género a la potencia y al “conatus” -ese esfuerzo de perseverar en su existencia (Chauí, 2006), el género puede ser leído como un esfuerzo para perseverar en lo que sentimos que somos y que está condicionado por las normas de inteligibilidad de género. El proceso de constitución de sujetos, constituido por la conformidad con las normas (Butler, 1997), no tiene como implicación que haya un sexo previo al género. Así no se trata de una supuesta consonancia entre sexo y género, pues el género no tiene ninguna relación con el sexo sino la de constituirlo como “materia”. Hay antes un tratamiento social que encuentra marcadores estéticos que presumen la constancia, estabilidad y homología del sexo en relación al género. Es imposible no ver en esta constancia del género un simulacro que crea la apariencia de sustancia del sexo que es siempre género. Así tanto sujetos *trans** como sujetos no *trans** presentan procesos de tránsitos de género. Lo que los distingue son el recurso a diferentes tecnologías de género (Lauretis, 1987), diferentes maneras de hacer este género en materia. No me parece que haya ninguna distinción ontológica o esencial entre personas *trans** y las personas no *trans** desde este punto de vista de que todas viajen por el espectro de los géneros, y de ahí

no recurrir al prefijo *cis*⁶ para identificar las últimas. Las personas *trans** recurren a tecnologías de género variadas según el modo en que hacen su expresión de género y una vez más la diversidad es muy grande: hay personas *trans** que se identifican con un género que quieren ser, hay personas *trans** que no que pretenden una identificación normativa de género. Los sistemas categoriales del género son siempre insuficientes para transmitir la compleja y contradictoria red de identificaciones, desidentificaciones, tecnologías de género, performances.

Así tomo como figuración de esta idea del género la figura de la persona *trans**. Y es a través de la figuración *trans**, que el género puede ser pensado a partir de un balance que cruce simultáneamente su dimensión normativa del poder “potestas” con su dimensión “potentia”, que permite la operación de ese poder. En el caso de las personas *trans**, el Estado y la sociedad pasan a tener presente y tienen que efectivamente tratar con personas abiertamente en inconformidad con el género que les fue socialmente atribuido. Su expresión de género no se atiene ni se adecua a las normas sociales, lo que acarrea los terrores de una necropolítica *trans** con la que la democracia liberal sólo se hace para quien no se descarta de quien no cumple las normas. El tránsito del género plantea un aspecto esencial: la ilusión de la inmutabilidad y la constancia de género.

Al exponerla/exponerse, sujetos *trans** muestran al resto del mundo su propia ontología del género en un espejo.

Y muchas veces, a la violencia por revelar el género en todo su esplendor: artificio, tecnología.

Retomando a Spinoza. Marilena Chauí (2006) destacó la dimensión profundamente crítica del individualismo en la que Spinoza opera: incluso la idea de mente humana y de cuerpo humano implican relacionalidad, intensificación o disminución del “conatus”. Esta potencia interna que define la singularidad individual encuentra expresión en la idea de que es el deseo (cupiditas) que podemos pensar como esencia de lo humano cuando determinado a hacer algo, en virtud de un afecto. Es decir, lo que Spinoza propone es una teoría de los afectos, aquello que nos afecta y cómo podemos afectar a los demás y esos afectos son los que nos permiten aumentar/disminuir la intensidad del conatus, Chauí (2006) dice desde Spinoza:

“Decimos que un ser es libre cuando, por la necesidad interna de su esencia y de su potencia, en él se identifica su manera de existir, de ser y de actuar. La libertad no es, pues, elección voluntaria ni ausencia de causa (o una acción sin causa), y la necesidad no es mandamiento, ley o decreto externo que forzarían un ser a existir y actuar de manera contraria a su esencia. Esto significa que una política conforme a la naturaleza humana sólo puede ser una política que propicie el ejercicio de la libertad y, de esa manera, poseemos, desde ahora, un criterio seguro para evaluar los regímenes políticos según realizan

o impidan el ejercicio de la libertad (Chauí, 2006, 119).

Así, al usar esta teoría para pensar el género estamos optando por una teoría no individualista, basada en la relación dialógica de un psiquismo en relación figura profunda con lo social, con una significación política y que no presume una constancia o una identidad. El “conatus” es una fuerza de la potencia de la singularidad, que se eleva o disminuye en razón del diálogo con lo social, afectos inhibitorios o potenciadores.

Conclusión: Cuerpos en lucha

Este trabajo es un paso inicial en una analítica del género, que recurre al trabajo de Butler sobre la subjetivación del género como epistemología del género y al trabajo de Spinoza para pensar su ontología. Mi preocupación fue retratar el modo como esta epistemología requiere una ontología basada en la idea de tránsito y de cómo la inconformidad a las normas de género es el terreno indicado para pensar conceptualmente estos procesos de subjetivación. Igualmente, tuve la preocupación de pensar esta propuesta desde una perspectiva queer y trans*, asumidamente post-identitaria, para mostrar cómo el género puede ser definido a partir de un plano grupal, pero también a partir de una singularidad que es balizada por los límites que lo social le impone. Comparto con Donna Haraway (2002), la idea de que:

“No hay nada en el hecho de ser hembra que vincule naturalmente

a las mujeres. No existe siquiera el estado de ser hembra, una categoría en sí misma altamente compleja, construida en contestados discursos científico-sexuales y en otras prácticas sociales. La conciencia del género, raza o clase es una conquista que nos es impuesta por la terrenal experiencia histórica de las realidades sociales contradictorias del patriarcado, del colonialismo y del capitalismo. ¿Y quién cuenta como ‘nosotros’ en mi propia retórica?”(Haraway, 2002; 22).

Este “nosotros” es siempre y ante todo, una experiencia de alianza política y no de nada que antecede a la creación de este colectivo, no hay una identidad esencial, hay política y las identidades son siempre y desde luego, políticas. Este “nosotros” son los cuerpos de la calle en la lucha, el cuerpo de la multitud y no ningún contrato anterior o ninguna identidad primordial.

Para Butler, la filosofía de Spinoza es como una ética que:

“Reconoce que una vida deseante significa desear la vida para sí, un

deseo que implica la producción de condiciones políticas para la vida y que permita alianzas regeneradas que no tengan una forma final, en las que el cuerpo y los cuerpos, en su precariedad y promesa, en lo que hasta podría ser llamado de su ética, se inciten unos a otros para vivir” (Butler, 2015; 89).

Así que mi proyecto analítico implica precisamente un pensar de forma queer y trans* la política del género, los cuerpos y los deseos en la polis. Conectar la teorización contemporánea del género al trabajo de un pulidor de lentes del siglo XVII implica también recurrir a fantasmas. Estas propuestas implican invocar estos pasados para ayudarnos a desbloquear a nuestros futuros presos y colgados en la crisis del género, cuando las teorías, como la praxis, deben incitar a estos deseos que Butler habla, expresado en la idea de perseveración en la singularidad del género conatus de Spinoza y no mirar al género como uno, para que este ser gente de Lispector en el epígrafe pueda abrirse a la multitud de las gentes.

Notas

1 Profesor visitante asociado en la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil) e investigador del Centro de Investigação e de Intervenção Social del Instituto Universitário de Lisboa (Portugal). Sus temas de docencia e investigación involucran los estudios de género y sexualidad, los feminismos y la teoría queer Sus publicaciones más recientes reflexionan sobre la interseccionalidad, las teorías feministas anti-racistas y anti-esencialistas, los estudios trans, el arte y la danza contemporánea, las relaciones entre conocimientos, cuerpos, políticas y poder en el contexto de las economías políticas neoliberales. Correo electrónico: joao.m.oliveira@gmail.com

2 Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Becario de CONICET y miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación

(CIMED). Correo electrónico: franarg@hotmail.com

3 Es por eso que no lo voy a escribir en itálica y voy a mantener el término queer como si fuese en portugués –o en español–.

4 Usada aquí en el sentido que Butler (2012) da al régimen de la heterosexualidad hegemónica.

5 Sobre quien María Bethânia canta “A balada de Gisberta”. La historia cruel de Gisberta con las palizas, tortura y ahogamiento de la que resultó su muerte, dio origen a una campaña tanto nacional como internacional con el lema “Justicia para Gisberta” que fue una de las primeras de “Transgender Europe” contra la violencia anti-trans.

6 Este prefijo es utilizado por grupos dentro del movimiento trans* con determinadas dimensiones políticas. Sin embargo, en el espacio de esta teoría, la idea de cis esconde más de lo que revela, dado que las personas no trans* también recurren a tecnologías de género y viajan en el espectro de los géneros.

Referencias

BALZER, C & HUTTA, JS (2012). *Transrespect versus transphobia worldwide – A Comparative Review of the Human- rights Situation of Gender-variant/Trans People*. Berlín: Transgender Europe.

BEAUVOIR, S (1975). *O Segundo Sexo*. Lisboa: Bertrand

BENTO, B (2014). Brasil, país do transfeminicídio. Artigos e resenhas do *Centro Latino Americano em sexualidade e direitos humanos*. Link: http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Transfeminicidio_Berenice_Bento.pdf

BRAIDOTTI, Rosi (2011). *Nomadic theory: the portable Rosi Braidotti*. New York: Columbia University Press.

BUTLER, J (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

BUTLER, J (1992). *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. New York: Routledge.

BUTLER, J (1997). *The psychic life of power: theories on subjection*. Stanford: Stanford University Press.

BUTLER, J (2005). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

BUTLER, J (2015). *Senses of the subject*. New York: Fordham University Press.

CHAUÍ, M (2006). Espinosa, poder e liberdade. In Atilio Boron (ed.). *Filosofia política moderna: de Hobbes a Marx*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

COLLING, L & PELÚCIO, L (2015). Deslocamentos antropofágicos ou de como devoramos Judith Butler. *Periódicus*, 3, 1-6.

DELEUZE, G & GUATTARI, F (2007). *Mil Planaltos: Capitalismo e esquizofrenia 2*. Lisboa: Assírio e Alvim.

FANON, F (1967). *Black skin, white masks*. London: Pluto.

FAUSTO-STERLING, A (2000). *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic books.

- GORDON, A (2008). *Ghostly matters: haunting and sociological imagination*. Minneapolis, MN: Minnesota University Press.
- GRAMSCI, A (1992). *Selections from the Prison's Notebooks*. New York: International Publishers.
- HARAWAY, Donna (2002). O manifesto ciborgue: a ciência, a tecnologia e o feminismo socialista nos finais do século XX. In Macedo, A (Ed). *Género, identidade e desejo: antologia crítica do feminismo contemporâneo*. Lisboa: Cotovia.
- HARITAWORN, Jin, KUNTSMAN, Adi & POSOCCO, Silvia (2014). Introduction. In Jin Haritaworn, Adi Kuntsman & Silvia Posocco (Eds.) *Queer Necropolitics*. New York: Routledge.
- LAURETIS, T (1987). *Technologies of Gender*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- LISPECTOR, Clarice (2012). *Água Viva*. Lisboa: Relógio d'Água.
- MBEMBE, Achille (2003). Necropolitics. *Public Culture*, 15, 11-40.
- MONEY, J, HAMPSON, JG & HAMPSON, JL (1957). Imprinting and the Establishment of Gender Role. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 77, 333-336.
- MUÑOZ, JE (1999). *Desidentifications: queers of color and the performance of politics*. Minneapolis, MN: Minnesota University Press.
- NEGRI, A (2013). *Spinoza for our time*. New York: Colombia University Press.
- Oliveira, JM (2013). O rizoma 'género': cartografia de três genealogias. *E-Cadernos do CES*, 15, 3 –54.
- OLIVEIRA, JM (2014a). A necropolítica e as sombras na teoria feminista. *Ex aequo*, 29: 69 - 82
- OLIVEIRA, JM (2014b). Hyphenations: the other lives of feminist and queer concepts. *Lambda Nordica*, 2014, 38-59.
- PORCHAT, P (2015). Um corpo para Judith Butler. *Periodicus*, 3, 37-51.
- PLATERO, L (2014). *Trans*sexualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- PRECIADO, B. (2011). Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. *Revista Estudos Feministas*, 19, 11-20.
- PRECIADO, B (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa. Puar, Jasbir (2007). *Terrorist Assemblages: homonationalism in queer times*. London: Duke University Press.
- RICHARDSON, D (2005). Desiring Sameness? The Rise of a Neoliberal Politics of Normalisation. *Antipode*, 37, 515–535.
- RILEY, D (1988). Am I That Name?": Feminism and the Category of “Women” in History. London: Macmillan.
- SINGER, L (1993). *Erotic Welfare: sexual theory and politics in the age of epidemic*. New York: Routledge.
- SOUSA SANTOS, B (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

SOUSA SANTOS, B (2003). Between Prospero and Caliban: Colonialism, post-colonialism and inter-identity. *Luso-Brazilian Review*, 34, 9-43.

SPIVAK, G (2012). Harlem. In *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (p. 399- 428).

STRYKER, S (2006). (De)Subjugated Knowledges: an introduction to Transgender studies. In Susan Stryker & Stephen Whittle (Eds.). *The transgender studies reader*. New York: Routledge. (pp.1-17)

STÜTTGEN, T (2014). In *a Qu*A*re Time and Place: Post-Slavery temporalities, Blaxploitation and Sun Ra's Afrofuturism between intersectionality and heterogeneity*. Berlin: B_books.

SUTHERLAND, JP (2009). *Nación Marica: Prácticas culturales y crítica activista*. Santiago de Chile: Ripio Ediciones

WITTIG, M (1992). *El pensamiento heterosexual*. Barcelona: Eguales.

Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas¹

About inclusive language: theoretical issues, political reasons

Javier Gasparri²

Resumen

En este artículo se aborda el tema del lenguaje inclusivo a través de los distintos aspectos que suscita. La perspectiva construida tomará partido por la promoción de su uso, pero no lo hará desde una posición meramente defensiva (aunque el cuestionamiento de los contraargumentos se encuentre a cada paso), sino que procurará atender a la imbricación y la discusión entre ciertos núcleos teóricos y su carácter de apuesta política. Se tratará de comprender, explorar y solventar los fundamentos y razones que sostienen su uso y desde los cuales se lo impulsa. De este modo, se privilegiará un recorrido que dé cuenta de sus tensiones en diferentes niveles y a través de un enfoque móvil. Si bien se buscará visualizar con precisión su funcionamiento, de todas maneras -por el modo en que se lo entenderá- no se avanzará en la construcción de “recetas” (a modo de una contragramática), lo cual a su vez no impedirá la pregunta

Summary

One of the keys to transform the way in which students manage themselves in society is the development of respect for diversity, this is a necessary and relevant aspect that will allow students to understand the importance of its application in daily life, and in this manner they would acquire sufficient bases to materialize the construction of a harmonious society. In this order of ideas, the present article is responsible for establishing the main characteristics of diversity and respect, which are the basis for understanding its scope from the social and academic point of view, likewise it seeks to promote their training in the students through values education, by which interaction, dialogic reflection and critical thinking will be promoted, these are considered as the three axes through which respect for diversity will be developed and sustained.

por su regulación. En este sentido, se problematizará también la que sin dudas es su tensión más sobresaliente: la dimensión experimental y la dimensión regulativa.

Palabras Clave: Lenguaje inclusivo; filosofías del lenguaje; estudios sexogenéricos.

Keywords: diversity; dialogue; society; value; interaction

Fecha de Recepción: 31/07/2019
Primera Evaluación: 02/08/2019
Segunda Evaluación: 10/08/2019
Fecha de Aceptación: 16/08/2019

Cuestiones teóricas de las razones políticas

Está claro que no hace falta, por estos días, indagar demasiado para advertir la revolución feminista a la que estamos asistiendo y que como saber situado con un propósito político emancipador no dejó escapar el plano –decisivo, constitutivo- que atañe al lenguaje, más precisamente a sus prácticas, usos y políticas. Es lo que venimos llamando lenguaje inclusivo. Lenguaje anclado específicamente como lenguaje verbal y, dentro del área que nos interesa circunscribir, en lengua castellana. Por su parte, decimos inclusivo en un sentido específico, esto es, no sexista.

Ahora bien, ¿qué incluye, o aspira a incluir, el lenguaje inclusivo? Sabemos que el lenguaje siempre es insuficiente, pues recorta y excluye para poder figurar. Sin embargo, trataremos de sostener que bien se puede intentar suturar algo. Esto es, descartada cualquier hipótesis de transparencia ingenua y/o de totalidad trivial, y por lo tanto situándonos en las enseñanzas más potentes de las teorías lingüísticas y las filosofías del lenguaje contemporáneas (esas que, en muchas de sus argumentaciones, parecen incluso jugar nos en contra), es posible examinar y desarticular varios mecanismos nodales que hacen al funcionamiento del lenguaje, de la lengua española, genéricamente (y destaque aquí toda la marca *gender* que ella supone específicamente). De modo que si, por un lado, es preciso trabajar el abordaje tomando nociones y categorías lingüísticas claves

(incluso en mi caso, por razones de pertenencia y pertinencia, de un modo un tanto profano o contrabandesco), por el otro los saberes conceptuales elaborados desde las perspectivas sexogenéricas (feministas, LGTBI, queer) resultan indispensables en la articulación del tema, y por cierto en su caja de herramientas me anclaré más firmemente para plantear sus fundamentos.

Es posible, por lo tanto, plantear la afirmación del lenguaje inclusivo en nombre de una apuesta política contra el falogocentrismo. Esto es, como sabemos, la representación del falo, en tanto ordenamiento simbólico, como centro del logos. Y además, es preciso entender su plano de acción afectando la función referencial del lenguaje respecto de cuerpos vivientes sexualmente generizados –incluso si no obedecen a ningún género reconocible (como nos enseña Judith Butler (2007), dicho rápidamente, no hay “afuera” del género, pues lo que escapa a la rejilla de inteligibilidad cultural de la matriz heterosexual es el territorio de lo abyecto, lo in-vivable, y entonces el desafío radica en formas de hacer y habitar la vida con género de un modo que subvierta la hegemonía normativa).

Dijimos *cuerpos vivientes sexualmente generizados*, porque a mi entender es la fórmula conceptual que permite ajustar con precisión lo que señala en torno a la función referencial, y entonces quisiera demorarme en un deslinde que exponga las razones por las que descarto, aunque sea parcialmente,

otras categorías. Entre ellas pienso en la de “persona”, a partir de toda la deconstrucción de la que ha sido objeto, acaso en la misma medida que “ser humano” (otra más), por parte de los desarrollos filosóficos contemporáneos interesados en cuestionar la pesada tradición humanista con su máquina antropológica³; es necesario destacar, sin embargo, que algo de estas categorías, sobre todo la de persona, deben retenerse a partir de su fervor político ligado, fundamentalmente, al reconocimiento (esto es, una consigna como “lo personal es político” o la formulación propuesta por los colectivos trans para hablar de *personas* trans). Y el reconocimiento, además, vía Butler releyendo a Althusser para plantear mecanismos de sujeción (Butler, 2011: 119 y ss.), nos lleva precisamente a otra cara categoría moderna, la de “sujeto”. Pero la intensa deconstrucción que también ha experimentado, tanto desde los cuestionamientos posidentitarios que señalan críticamente su cerrazón como de la impugnación recibida por su aliado campo psi que la promueve, al serle conjurados los fantasmas de la conciencia, hace que dicha categoría se torne inoperante, o hasta incluso obsoleta. Pero conservando la misma ambivalencia residual que las otras, la categoría de sujeto sí puede sostenerse mediante la tradición lingüística que sobrevive legítima para alertar los procesos de mediación: el lenguaje nos sujeta, el lenguaje funda la subjetividad, el sujeto se constituye en y por el lenguaje⁴. Como sea, creo

que podríamos hablar también de consecuencias y efectos ontológicos (más que, o antes que, subjetivos), con lo cual nuestra formulación se hallaría más cerca de la filosofía de Agamben (el ser-abierto en el lenguaje) o de la noción de “cuerpos parlantes” propuesta por Paul B. Preciado.⁵

Entre las principales razones de índole lingüístico que se oponen al lenguaje inclusivo (en rigor, un conocimiento que opera por metalenguaje), se encuentra aquella que nos señala la insuficiencia del lenguaje, sus límites, en tanto el lenguaje no puede dar cuenta del todo y, en su parcialidad, funciona sinecdóquicamente. Frente a esta cerrazón inmovilizadora, la respuesta no es muy difícil de elaborar: estamos de acuerdo con sus límites y su economía, pero igual podemos explorar (y explotar) sus intersticios, o algunos de ellos, y de esta manera efectuar una intervención sobre la lengua.

La lógica por la cual se hizo del masculino el universal no es azarosa (aunque pudiera ser en principio arbitraria) ni, sobre todo, inocente como emergencia -material y simbólica- de relaciones y ejercicios de poder, sostenidos a través del tiempo, históricamente.⁶ En este punto, fundamental, también se concentra otra de las razones más habituales e insistentes que confrontan e incluso buscan impugnar, desde un saber metalingüístico, el horizonte del lenguaje inclusivo por impertinente y erróneo en sus propósitos; esta razón es la arbitrariedad entre géneros

gramaticales y géneros sexuales, su no correspondencia unívoca, su relación no motivada. Si bien esto puede ser así en ciertos niveles (por ejemplo, en cosas inanimadas), en el caso de la función referencial estamos en todo derecho a sentirnos afectados por el lenguaje y experimentarlo como una exclusión. Y esa exclusión se basa precisamente en aquello que ya no es tan arbitrario y que delata en la configuración histórica de un sistema simbólico la materialidad de ciertas relaciones de poder desiguales. ¿Qué nos está diciendo un cuerpo parlante cuando exige –por caso– “no te refieras a mí en masculino porque ese género, esos pronombres, no me identifican, no me representan, e incluso me violentan”?

Aparece aquí de una manera muy nítida, entiendo, la confrontación entre usos y principios lingüísticos. A un hablante que formula una pregunta como la anterior, difícilmente pueda responderse apelando al saber metalingüístico según el cual un pronombre masculino no supone, por arbitrario, la representación del género sexual con el que se identifica. De este modo, la reflexión gramatical se torna coercitiva antes que meramente descriptiva, reguladora o incluso creativa, y esto se produce por una ostentación del saber metalingüístico que, antes que habilitar, obtura. Por cierto, los hablantes no tienen por qué conocer la rigidez de las normas y el “encorsetamiento” de la corrección gramatical (frente a eso, ocurre el uso), precisamente porque sí conocen

suficientemente el lenguaje como para no violar sus principios constitutivos (para decirlo en la estela de la teoría de Chomsky y desterrar así el par corrección/error). Incluso traficando aquí la idea de “lector común” de Virginia Woolf y todo lo que irradia, podríamos pensar en un “hablante común”. Podría agregarse además que recordar a cada instante que el lenguaje es pura mediación es como recordar permanentemente la muerte (con lo cual no podríamos vivir). Entonces, si olvidamos la muerte para poder vivir la vida, también olvidamos (o al menos relajamos) su carácter mediador y lo asumimos en su ilusión de real. Y simplemente, lo usamos. En todo caso –paradoja como corolario– si la presencia de la muerte nos hace sentir e intensificar la vida, recordar la mediación del lenguaje nos podría propiciar reflexiones metalingüísticas que habiliten puntos de fuga (antes que amonestaciones institucionales)⁷. En este sentido, quisiera destacar que no se trata de un mero desdén gramatical ni en torno a la producción de saberes sobre el lenguaje, sino todo lo contrario, y de hecho no estamos haciendo otra cosa en este trabajo, pues es deseable, interesante y potente intimar con eso. Lo que estamos procurando, antes bien, es poner cierta distancia frente a posiciones un tanto puristas, que obturan la libertad de uso (como sabemos, las lenguas las hacen los hablantes), y además aunque puedan ser teóricamente muy sólidas y rigurosas, dejan escapar el reconocimiento político, o incluso su dimensión social y sus efectos. Y esto,

en el mejor de los casos, en el que se aspira a sostener una regulación (aún con toda la sospecha normativa de cualquier institucionalización), cuando no se mal-trata al lenguaje inclusivo con el desprecio de una “moda progre” que roza la aberración, cuyo ejemplo caricaturesco que siempre tendremos a manos es la RAE, guardiana de la corrección gramatical normativa más manifiesta.

Razones políticas de las cuestiones teóricas

Si atendemos a los planteos realizados desde el pensamiento feminista y queer, la temprana lucidez de Monique Wittig en las intervenciones ya señaladas da una pista acerca de, por un lado, el cuestionamiento en torno a la supuesta no correlación entre géneros gramaticales y sexuales y, por otro lado, concomitantemente, el hecho de que habrá que considerar la especificidad en que esa (¿no?) relación se manifiesta en cada lengua (en Wittig, desde ya, la reflexión gira en torno al francés). Por eso, el hecho de que cada lengua exprese diferencialmente el sistema de géneros parece mostrar, precisamente, que esa relación existe (al menos, a algún nivel), en la medida en que sus diferentes configuraciones hablan la historia de esa lengua -una historia que no se exime, claro está, de sus inflexiones falogocéntricas. Por ejemplo: si la fuerte configuración genérica del castellano es compartida con las lenguas romances y éstas a su

vez difícilmente puedan ser pensadas por fuera de la herencia del sistema sexual mediterráneo (en el que, antes que identidades, la organización en roles -activo y pasivo- seguía rigurosamente el orden social), por su parte la lengua zapoteca no designa género y, en este sentido, sus prácticas de travestismo ancestral parecen tener mucho que ver con eso.⁸ En este punto, cuando señalamos la necesidad de considerar la especificidad de cada lengua, entendemos -complementariamente- que ese será el anclaje posible para una perspectiva comparada.

De todas maneras, más allá de discutir ciertas seguridades de los enfoques lingüísticos en cualquiera de sus vertientes (una discusión que, vale la insistencia, no busca su impugnación sino potenciar sus saberes, integrándolos o transversalizándolos), el sentido político de los planteos sexogénéricos presentan matices que van en otras direcciones y desconocen aquellos enfoques para buscar otras especificidades. Se trata, podría decirse, de una política del lenguaje informada por una política sexogenérica. Si volvemos por un momento a Wittig, allí se puede apreciar con claridad: su observación en 1980 sobre lo masculino como el universal y el género femenino como aquel que constituye “lo marcado” puede resultar hoy un tanto anacrónica o al menos ‘demodé’ en tanto la lingüística teórica, en gran medida, ha dejado atrás la oposición marcado/no marcado; sin embargo, si es posible seguir insistiendo en la formulación de dicha autora se

debe no solamente a su valor como antecedente y precursora (los ecos de sus palabras que encuentran escucha y resonancia hoy) sino porque es posible atender a sus planteos en otra dirección y con un sentido diferente, esto es, más allá de las categorías lingüísticas que utilice. Ese sentido diferente, que pone el énfasis en las estrategias políticas, se ve con claridad en numerosas intervenciones de Paul B. Preciado; así, en su ensayo “Multitudes queer” (2003), dichas estrategias se articulan con la resistencia o reconversión de las “formas de subjetivación sexopolítica” y también con una “conmoción epistemológica”, pues se trata de la “reapropiación de los discursos de producción de poder/saber”, una “creación de las condiciones de un ejercicio total de la enunciación”, “un vuelco de la fuerza performativa de los discursos”. Esta operación, que se imbrica con las tecnologías sexopolíticas que hacen a la mutación de los cuerpos, da lugar a “una transformación en la producción y en la circulación de los discursos en las instituciones modernas” mediante “un acontecimiento”: “la toma de la palabra por las minorías queer” (Preciado, 2003). Entonces: que esos agentes *tomen* la palabra (que por supuesto es bien diferente de que se la den) implica crear condiciones para la enunciación, performativamente. Como se ve, el uso y la circulación de la palabra responde a intereses en otro nivel y a una flexión discursiva, pero muestra el campo de acción y de disputa que supone el territorio del lenguaje y sus posibilidades de figuración, que es

retórica y política a la vez. Y al decir posibilidad, recuperando su arqueología etimológica, decimos también poder.

En este punto, y más acá de lo desarrollado recién, conviene señalar que la enseñanza que nos dispensa Preciado en su crítica a Judith Butler (dicha rápidamente: el lenguaje no es todo en la materialización corporal, pues las tecnologías protésicas de incorporación no son menos decisivas) resulta más que atinada.⁹ Sin embargo, en lo que nos atañe aquí, la focalización en las consecuencias materiales de los agenciamientos verbales, entendidos performativamente, es central en tanto dichos agenciamientos son constitutivos. Por eso, al asumir una posición performativa en torno al lenguaje, vemos que el modo en que se lo afecte a través de las huellas que puede dejar en una lengua ya supone una materialización diferente de la realidad. Por supuesto, esto tampoco puede resolver ciertas condiciones materiales de existencia (violencia, vulnerabilidad social, precariedad, desigualdad económica) -que es una de las objeciones que se le plantea a la ‘eficacia’ del lenguaje inclusivo o la duda que se esgrime sobre sus ‘efectos concretos’. Por lo tanto, su uso es obvio que no puede resolver todo (todos los planos, todas las demandas, etc., que por cierto deben propiciarse a través de múltiples dispositivos culturales, sociales, y desde diferentes formas políticas de sensibilización), pero puede acompañar toda y cualquier otra estrategia de inclusión

(emancipatoria, contrahegemónica) a través de la incorporación de sus búsquedas lingüísticas, pues su uso no es excluyente ni incompatible con estrategias impulsadas desde otros planos, sino todo lo contrario. Si el lenguaje nos constituye, lo que se afecta no es un detalle accesorio.

El sentido político que se disputa en los usos verbales del lenguaje inclusivo se organiza, además, sobre diferentes discusiones identitarias que hacen también a la historia de sus desplazamientos. Una de las tensiones más significativas es la que plantean algunas identidades femeninas en su deseo de figuración como tales: “tanto me costó nombrarme en femenino, tanta lucha para que aparezca la marca, y ahora se borra”, dice una marica. En este punto, además de considerar los usos situados que convienen al lenguaje inclusivo, cabría reflexionar acerca de sus bordes (paradójicos, pues busca justamente lo contrario) de invisibilización. Entenderlo, mejor, por vía de la potencia de indeterminación acaso nos permita comprender que el lenguaje inclusivo es, ante todo y sobre todo, una apuesta por la multiplicidad. Si atendemos, además, a los ‘recambios’ de las estrategias lingüísticas empleadas en su devenir hasta el momento, vemos que más que un prolijo sucederse ocurren simultáneas y en coexistencia, multiplicándose¹⁰. Podemos pensar, entonces, que las combinaciones posibles, dentro de la discreta creatividad de la lengua, acaso no sean infinitas pero sí múltiples.

Y al mismo tiempo, en este plano el lenguaje inclusivo parece funcionar, antes que como la expresión de una identidad ontológica (con sus narrativas de profundidad psicologizante), como la lengua de la vivencia y acaso de una experiencia sexogénica -improbable por inarticulable, como toda y cualquier experiencia. Entre los sujetos inteligibles y los cuerpos parlantes, nuevamente aquí la categoría política de reconocimiento vuelve a ser central¹¹.

El desarrollo conceptual elaborado por Judith Butler en las últimas décadas es evidente que reviste una alta influencia en el nudo de este tema. Además de la cuestión del reconocimiento sobre el cual hemos insistido, su teoría performativa de género constituye el más exigente y sofisticado punto de pasaje y articulación entre los saberes provenientes de las filosofías del lenguaje y los planteados desde las perspectivas sexogénicas¹². Asumir esta línea, que supone la imbricación precisa que requiere nuestro tema, lleva a subrayar la relación entre agencia y performatividad, para destacar además la fuerza de esta última en su poder de materialización discursiva (verbal) de la realidad. Insistir en su importancia conlleva a enfatizar la relevancia del lenguaje como creador de realidad, como aquello que está en su formación, que *la hace*, siendo al mismo tiempo aquello que interviene y media en la figuración; dicho de otro modo, en su carácter mediador y a la vez performativo, el lenguaje, a través de sí mismo, media y en esa mediación

hace. Esta síntesis (que, por un lado, no le hace honor al rigor argumentativo que despliega Butler -y por cierto no se ajusta completamente a sus ideas-, y por otro lado, puede resultar obvia para cualquier iniciadx en el tema) merece explicitarse, sin embargo, puesto que -sin contar a quienes conciben el lenguaje de manera meramente instrumental- parece olvidarse cuando se esgrimen argumentos como “el lenguaje no cambia nada” para sostener el rechazo hacia el uso del lenguaje inclusivo, con lo cual se olvida también su dimensión constitutiva desde numerosas disciplinas. La relación performativa entre lenguaje y realidad, en términos productivos y creativos, resulta entonces un eje nodal entre las razones del tema, aunque también es preciso señalar que conviene cuidarse, en este punto, de entender demiúrgicamente la performatividad. Por eso, su exploración y consideración -cuyo desarrollo preciso aquí excede el propósito- habrá de atender a toda la complejidad que requiere su tratamiento.

Por otro lado, hay también una serie de consideraciones básicas ligadas al uso que parecen no ser tenidas en cuenta. Sabemos que la lengua la hacen lxs hablantes a través del uso y no las gramáticas, ni las instituciones ni la academia. Una cuestión que ni siquiera es nueva, pues en América Latina, en pleno siglo XIX, puede encontrarse, por ejemplo, en la polémica entre Sarmiento y Andrés Bello en torno a la lengua americana, o la sostenida por Juan María Gutiérrez con la Real Academia Española. Y fuera de estos casos,

alcanza con revisar cualquier historia de una lengua y su relación con el cambio para advertirlo. De todas maneras, desde ya que las transformaciones de una lengua no se pueden imponer ni forzar ni realizar ‘mágicamente’, ni por un acto de voluntad más o menos individual, sino que son mutaciones resultantes del uso social a lo largo de un tiempo discreto. En el fenómeno del lenguaje inclusivo, acaso vale la apuesta como modo de intervención (agenciamiento y empoderamiento) en la lengua; algo así como una micropolítica del lenguaje que se puede ir irradiando, contagiando, expandiendo, hasta socavar las formas dominantes o legítimas. Y de hecho podría pensarse que ya está ocurriendo; tal vez por eso resulta molesto y causa tanta exasperación en quienes lo rechazan. Por cierto, uno de los argumentos esgrimidos tiene que ver con el supuesto forzamiento que conllevaría el lenguaje inclusivo, con lo cual se trataría de una ‘imposición’ que no tiene que ver con el uso, el cual haría visible la emergencia de sus cambios en la medida en que éstos encuentren su correlación cultural. Aunque podríamos preguntarnos acerca de si esa transformación cultural no es ya lo suficientemente fuerte, de todas maneras podemos darle crédito a la objeción para confrontarla con el hecho de que, si bien es saludable no propiciar el lenguaje inclusivo en términos de imposición o forzamiento, tampoco se puede despolitizar su uso esperando el azar de un tiempo por llegar en el que ‘naturalmente’ se encuentren

sus resonancias. Otra vez, se trata de las posibilidades de agenciamiento colectivo en la apropiación impropia y común de una lengua. La disputa social, aquí, toma también la forma y la dinámica de una relación de fuerzas, que políticamente significa una posición de resistencia frente al conservadurismo. Y si recuperamos la noción de uso, resulta curioso que no pueda entenderse el lenguaje inclusivo. Por eso, tras los muy sofisticados y rigurosos (y axiomáticos) argumentos teóricos, lo que siempre parece delatarse es una fuerte reserva o reticencia al lenguaje inclusivo (en tanto experimental) emanada del poder defensivo de la convención. Es como si no se entendiera (o no se quisiera entender)-cabalmente, verdaderamente, radicalmente- a Mijail Bajtín (un autor tan clásico y tan descollante, y por eso mismo tan fundamental, que estudiamos en el ingreso a cualquier carrera humanística o social), a partir de todo su desarrollo entre la praxis y los procesos sociales ligados a las investigaciones sobre el lenguaje y el discurso. Así, aún haciendo un uso sesgado de los saberes disponibles sobre el lenguaje (o precisamente por eso), lo que el lenguaje inclusivo interpela o socava, la razón por la que 'molesta', acaso tenga que ver con la puesta en crisis de las certidumbres o certezas o seguridades tranquilizadoras que teníamos sobre el lenguaje, a través de sus diferentes teorías, al menos durante buena parte del siglo XX; en este sentido pareciera que hubo algo que se definió desde entonces de manera definitiva, o que se

entendió como definitivo, e instaló un paradigma fuerte (y vigente).¹³ Hay que definir, entonces, todo de nuevo sobre esas ruinas.

De las políticas del lenguaje a las políticas lingüísticas, o del uso a la regulación, he aquí un problema que no se puede escapar ni desdeñar en la complejidad de su paradoja. La crítica al normativismo institucional de las academias no puede desentenderse del hecho de que las políticas lingüísticas existen, como planificación e incluso como legislación, poderosamente. La noción de regulación, entonces, puede entenderse en un doble sentido: por un lado, como una intervención ligada al uso, es decir, como aquello que ocurre en el cuerpo social hablante y que tiende a regularizarse, esto es, a estabilizar la propia transformación introducida en la lengua; por otro lado -y será el que enfocaremos en este punto-, como política lingüística que regula las prácticas de un modo más o menos ligado a lo que se establece como convencional.¹⁴ Sin desplazarnos a planteos específicos en el terreno de la glotopolítica, lo que se puede señalar es un tanto sencillo: como cualquier legalidad, la regulación del lenguaje inclusivo podría verse no como un mero instrumento de dominación (o no solamente) sino también, y sobre todo, como un resguardo en su habilitación, como garantía de su implementación en quienes así lo deseen. Lo disruptivo de la emergencia social y cultural disidente frente al poder de la norma es preciso que se advierta en su

paradójica tensión constitutiva: si bien su punto de llegada no necesariamente es siempre la conquista de un derecho o una legitimidad, de todos modos se sabe que en ciertos casos constituye una necesidad; por supuesto que llegado allí su fuerza disruptiva cristaliza en un congelamiento como condición, y he ahí su paradoja, pero la tensión insiste en la medida en que tampoco sería deseable la romantización de esa fuerza que terminaría desvaneciéndola como tal. Entonces, la regulación del lenguaje inclusivo, en términos cercanos a la legislación (y cabría examinar aquí si eso necesariamente supone su normalización, o en todo caso evaluar la sutileza diferencial entre legislación y normalización), podría ser, si no deseable, al menos necesaria en este sentido como marco de legalidad para que la disputa con las formas del purismo sea en su propio código y el conservadurismo no opere desde el imperio de la aplicación de la ley. El desvío tiene sus encantos pero en ciertos territorios desiguales puede quedarse sin armas. Por eso, quienes ven en la protocolización del lenguaje inclusivo la cancelación de su desafío parecen dejar escapar este aspecto fundamental. Y quienes directamente temen por su imposición de manera autoritaria, pueden quedarse tranquilxs porque el espíritu del lenguaje inclusivo (siendo consecuente con aquella deconstrucción a la que aspira para salir de lo impuesto) lo que busca es habilitar sin imponer.¹⁵

De todas maneras, y mientras tanto,

el camino sigue siendo arduo. Más allá de las instituciones que han empezado a aprobar su uso, que van siendo cada día más, y que no casualmente son universidades nacionales, lo cierto es que el rechazo y la impugnación siguen siendo notables, poderosos. Aunque al mismo tiempo, el consenso social en su apuesta, su deseabilidad y su necesidad también va parejo como consolidación colectiva, la cual se encuentra en un estado virtual (en tanto emergencia disponible para ser capturada) pero es también muy concreta. Por eso, en este nivel la lucha puede ser complicada y áspera en la medida en que la relación de puja dicotómica ('a favor' y 'en contra') se exhibe como fractura, como desgarramiento, frente a lo cual no hay posibilidad de simulación de consenso alguno. Si bien la diferencia es incomparable por lo irreductible entre los asuntos, de todas maneras podemos pensar en otras luchas ligadas a lo sexogenérico que derivaron en una conquista legal: frente a quienes plantean que la habilitación y el reconocimiento del lenguaje inclusivo debe esperar el cambio social y cultural (no sabemos si 'naturalmente' o 'totalmente') -como si, dicho sea de paso, ya no hubiese suficiente consenso social-, podría argüirse entonces, frente a estas posturas, que es como si la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario hubiese necesitado el fin de la homofobia o la Ley de Identidad de Género el fin de la transfobia. No solo no hubo que esperar eso porque la aprobación social ya era bien

extendida y poderosa, sino que incluso contribuyó a su desmantelamiento. En este aspecto, y curiosamente, la ley opera en causas emancipatorias no restrictiva o represivamente sino productivamente. (De todas maneras, en su mediación representativa, el consenso colectivo y los argumentos sensatos no necesariamente se transfieren de manera directa en la legislación pública: v.g., el aborto.) Por lo demás, la regulación del lenguaje inclusivo como resguardo impactaría de manera directa en un núcleo altamente sensible y propicio: las prácticas educativas (sobre todo en niveles no universitarios en los que la batalla es bien dura), tanto en sus diferentes formas de enseñanza y transmisión como en sus diversas modalidades escritas (desde documentos hasta manuales escolares).

Y acá nos encontramos con una tensión o incluso una aporía: poder plantear o entender el lenguaje inclusivo como una forma de experimentación permanente en la lengua (o una permanente puesta a prueba de la lengua contra sí misma), y que como tal sería deseable su carácter abierto y múltiple, indeterminado, encontraría un límite en el hecho de que el sentido político dado por el reconocimiento identitario cristalizaría formas y/o estabilizaría el uso, en la medida en que la intervención se produce en tanto agenciamiento colectivo; o dicho de otro modo, acaso no sea posible el agenciamiento de esa intervención sobre la lengua, sostenida a partir de su impulso político de reconocimiento,

si se deja abierta esa experimentación y liberada al propio deseo de y en sí misma. Más todavía: la llegada a formas de protocolización e institucionalización posiblemente supongan la cancelación de sus transformaciones. Sin embargo, tal vez convenga en este punto distinguir dos niveles diferentes: el hecho de que se regularice y regule su uso (e incluso se legitime mediante instituciones) no implica vislumbrar que vaya a suspenderse su movilidad disruptiva, la cual encontrará otros modos de intervención y afectación, que luego a su vez se regula(riza)rán también y así sucesivamente: la historia de cualquier lengua. En su relación identitaria, además, el deseo de que el lenguaje inclusivo (o el lenguaje a secas) funcione de manera tan indeterminada como móvil, del mismo modo que ocurre con el devenir de las identidades (y no solo sexogenéricas), implica la misma paradoja que éstas: ante el dilema de su necesidad política y su fijación ontológica cerrada o taxativa, la salida que se comprende es la de sus usos estratégicos.

Así, las múltiples tensiones a las que nos expone el lenguaje inclusivo en relación con sus distintos derroteros de regulación e institucionalización ofrece un panorama de lo más complejo y desafiante. Conviene insistir en la exposición de las razones y fundamentos políticos que sostienen el uso del lenguaje inclusivo como acción y práctica discursiva en tanto agenciamiento e intervención (transformadora) sobre la lengua. Se trata de desarticular y

afirmar a la vez. Sostener su paradoja, incluso tensarla. Como en cualquier modificación, se generan territorios de disputa y polémica, pues la lengua siempre implica una arena conflictiva que se encuentra en tensión entre sus regulaciones institucionales (en un amplio espectro desde normatividades ortodoxas hasta posicionamientos más o menos flexibles, ambivalentes, permeables y planificaciones lingüísticas) y los procesos de cambio y transformación en el tiempo, dado por el uso creativo que hacen de ella sus hablantes. Sin embargo, es cierto que el lenguaje inclusivo genera un ensañamiento especial. Sin contar el conservadurismo que se opone a las luchas sexogenéricas (de modo que la resistencia al lenguaje inclusivo resulta obvia), podemos pensar que en posicionamientos más favorables a esta causa (pero que mantienen reservas hacia el uso del lenguaje inclusivo) lo que puede haber es un desdén hacia lo que consideran una moda o un fenómeno culturalmente forzado. A la vez, también cabría examinar qué pasa cuando la impugnación ya no viene desde posturas sostenidas con sesgo purista y conservador desde las ciencias del lenguaje sino desde quienes, en principio, esperaríamos encontrar entre nuestros 'aliados' (para decirlo con un término que exponga lo político de la contienda), como ocurre en quienes perciben, antes que una multiplicación por la vía de la indeterminación, un borramiento o invisibilización -en el sentido en que lo señalamos más atrás. O bien: si

la 'realidad' no cambia, el lenguaje inclusivo no garantiza la resolución de ciertas exclusiones específicas, con lo cual su uso es percibido casi como una frivolidad. Ante este argumento, que ya bastante hemos tratado de conjurar mediante los efectos que supone entender performativamente el lenguaje, de todas maneras -y como también ya apuntamos- si pensamos estas cuestiones como planos de acción diferentes se deduce que exigen, por lo tanto, tratamientos diferenciales, y en todo caso el lenguaje inclusivo no resta ni contradice los otros planos. De todas maneras, más acá de los planteos en torno a sus regulaciones en diferentes sentidos y niveles, desde ya que su uso no puede proponerse como obligatorio (precisamente, regulación aquí no significa imposición). Si su sentido político tiene que ver con una rebeldía o desobediencia a las imposiciones normativas, entonces no cabe pensarlo de manera obligatoria. Más bien, podría decirse que supone una invitación o que puede incentivarse previa explicación de sus razones. Luego, si finalmente algún día, tras las resistencias iniciales, es reconocido institucionalmente, en un marco de habilitación generalizado, ahí ya se abrirá otra cuestión, casi que otra etapa. Pero por ahora simplemente (o mejor, nada menos) nos entregamos a la fluidez y el devenir de sus experimentaciones.

Por cierto, y más acá de cualquier transformación general, si enfocamos específicamente lo que atañe al lenguaje inclusivo, podríamos preguntarnos sobre

sus derivas: ¿y si se trata de desvíos múltiples que, por incontrolables, no se institucionalizan? Por ejemplo, quienes plantean que indeterminan expresiones generales o muy evidentes, como “todxs” o “todes”, pero no pueden sostenerlo en todo el discurso, por confusiones de concordancia o falta de atención. En estos casos, podría pensarse, vale el gesto, pero lo más importante es que supone una proliferación de usos y apropiaciones que se basan y se organizan en una disponibilidad pero difícilmente puedan decantar en estabilizaciones homogéneas ligadas a una convención. Entonces, precisamente ahí, tal vez, en esa heterodoxia de su uso, radique su profunda resistencia institucional, su potencia inasimilable, pues no se podría estabilizar en una forma inteligible. Y otro ejemplo, esta vez ligado al sentido más experimental, lo pueden dar palabras que, por remitir a categorías o nominaciones comunes, no necesitarían desinencia genérica en el sentido en que lo planteamos al comienzo, ligado a la función referencial, ni afectan pronominalizaciones animadas o vivientes; tal el caso del uso extendido de “cuerpa” como derivación femenina de “cuerpo”. Si bien no resulta casual que justo ocurra con ese término (las implicancias sexogenéricas son evidentes), de todas maneras, desde el punto de vista categorial, rebasaría las búsquedas del lenguaje inclusivo. Sin embargo, lo que muestra justamente es la creatividad experimental, gratuita, y también el sentido político que se busca en la inscripción (una

feminización del mundo frente a su falogocentrismo). (Y otro tanto podría decirse del uso de “sujetas” o “sujetes”, aunque allí los aspectos que se intersectan para su consideración son más complejos.) Alguien podría señalar, con un vocabulario común, que en un caso como el de “cuerpas” se trata meramente de una jerga más o menos juvenil; sin embargo, dado que esto entra fuertemente en la escritura, cabría advertir que nunca como hoy las tecnologías escritas han gozado de tanta expansión, con lo cual no sería aventurado suponer que posiblemente dejará huellas léxicas su registro. Antes que, o más que, o además de comprometer un saber metalingüístico, sería deseable pensar cómo todo esto involucra, supone, propicia, habilita la emergencia de una (nueva) filosofía del lenguaje.

Con todo, aquello que llamamos literatura sigue siendo el espacio en el cual, más acá de la regularidad de los discursos sociales, el lenguaje se experimenta y una lengua suena. A modo de nota literaria, los ejemplos sobran: la propia Monique Wittig y sus búsquedas de experimentación genérica con el francés en *El cuerpo lesbiano* -por nombrar solo un título- y que por cierto, en los ensayos comentados, su objetivo no era la construcción de una crítica lingüística en sí misma sino reflexionar sobre su trabajo de escritora. O no podríamos dejar de pensar tampoco en el neobarroco latinoamericano, o neobarroso -la fórmula de Néstor Perlongher-, como un laboratorio

experimental de la exploración de las posibilidades del lenguaje que no es solo estética; lxs autorxs, dentro de esta corriente, son numerosos, y en casi todos los casos se trata de una literatura de alta incidencia como poéticas queers.¹⁶

Y más todavía, si queremos señalar estrategias de desvíos o fugas posibles, en la juntura entre lenguaje y literatura, la lección de Roland Barthes puede dispensarnos algunas pistas preciosas. Su planteo es conocido y retoma varias hipótesis centrales de los saberes sobre el lenguaje hasta el momento: si bien usamos el lenguaje (como agentes ligados a efectos persuasivos), el lenguaje también ‘nos usa’ (en términos constitutivos, nos identifica). “A partir del momento en que enuncio algo (...) soy simultáneamente amo y esclavo”, señala Barthes la paradoja (2011: 96). Por eso, la sujeción al lenguaje, sin exterior, nos deja encerradxs en un orden y una lógica en los que los arrastres de estereotipos (la voz reductora de la doxa) y las generalidades del sentido común acechan constitutivamente. Lo único que podemos usar para que se haga presente una singularidad (reactiva, por lo dicho, al lenguaje) son las herramientas del lenguaje mismo, que entonces nos harán perder la batalla ni bien comienza. Por lo tanto, antes que enfrentamiento lo que puede haber es resistencia, y antes que destrucción, descomposición desde adentro: la diferencia sutil es decisiva. Y aquí entonces, para Barthes, entra la literatura como aquello que puede ejercerlo, efectuando una suspensión.¹⁷

Para expandir esta síntesis, conviene

especificar además el modo en que Barthes entiende la presencia del poder en y de la lengua. Señala que “aquel objeto en el que se inscribe el poder desde toda la eternidad humana es el lenguaje o, para ser más precisos, su expresión obligada: la lengua” y “toda lengua es una clasificación, y [como] toda clasificación es opresiva (...), estoy siempre obligado a elegir entre el masculino y el femenino, y me son prohibidos lo neutro o lo complejo” (2011: 95); por eso “la lengua implica una fatal relación de alienación” y de allí su famosa y provocativa afirmación de que la lengua es fascista, pues “no consiste en impedir decir, sino en obligar a decir” (2011: 95-96). Allí entonces aparece la vinculación precisa con la aparente aporía en torno a cómo desviarse de aquello que no tiene afuera, exterior: “Si se llama libertad no sólo a la capacidad de sustraerse al poder, sino también y sobre todo a la de no someter a nadie, entonces no puede haber libertad sino fuera del lenguaje”, escribe Barthes (2011: 96). Y propone una invitación, el modo que encuentra: “sólo nos resta, si puedo así decirlo, hacer trampas con la lengua, hacerle trampas a la lengua”, para rematar con una deliciosa y conocida formulación: “A esta fullería saludable, a esta esquivia y magnífica engañifa que permite escuchar a la lengua fuera del poder, en el esplendor de una revolución permanente del lenguaje, por mi parte yo la llamo: *literatura*” (Barthes, 2011: 97).

La tentación de articular esta propuesta, en todo el rigor de sus

tensiones, con las búsquedas y efectos del lenguaje inclusivo es inmediata. Podemos contentarnos, sin embargo, con plantear algunas preguntas básicas: ¿se trataría de estar usando la lengua misma en su contra -como estrategia, o a través de distintas estrategias?, ¿sería este uso un modo de hacerle trampas a la lengua? Está claro, además, que la búsqueda no sería situarse fuera del poder (o sea fuera del lenguaje) sino todo lo contrario, emplear lo disponible en el lenguaje como modo de resistencia y socavamiento o descomposición (en este sentido, que el planteo sea la deconstrucción o al menos el llamado de atención sobre una forma de poder materializada en la lengua (falocentrismo) no supone que necesariamente la intención sea situarse fuera del poder). Y si hay un enfrentamiento no es con el lenguaje mismo sino con las instituciones que lo conservan; ahora bien, ¿hasta qué punto quienes propiciamos y defendemos su uso no seríamos activxs productoxs de un discurso de arrogancia de poder -otra importante preocupación en Barthes- pese a que depositemos esa identificación, precisamente, en el sometimiento por parte de dichas instituciones guardianas y quienes la reproducen? Podemos pensar que se trataría, en todo caso, de una relación de puja de poder, y dado que no hay afuera del poder... Y en una sintonía similar, también esta pregunta: ¿sería el lenguaje inclusivo mismo un modo del estereotipo -en el sentido preciso que la da Barthes- o en su defecto una

propuesta que va hacia allí como su fatal cristalización?

Como sea, la tensión entre singularidad y regularidad (aún en sus múltiples y proliferantes formas y niveles) exige también preguntarnos ya no solamente la posibilidad de agencia o el carácter de agentes, sino sobre todo si es la literatura el único espacio en que lo singular del lenguaje puede aparecer. ¿Será preciso abrimos a pensar otros espacios o expandir lo que entendemos por literatura? La inestabilidad y la posible dificultad de captura del lenguaje inclusivo, ¿no podrían señalarlo como “una revolución permanente del lenguaje”? O esto otro: ¿el lenguaje inclusivo es casi una forma de literatura que está en la boca de todxs quienes lo usan? Complicar todo hasta lo extremo, hasta la contorsión, decía Néstor Perlongher de su lengua barroca.

El lenguaje es un virus, decía otro escritor, en este caso el *beat* Williams Burroughs. Algo sin afuera, que nos invade, nos afecta: nos infecta. Pero por eso mismo, en su expansión y su fatal irradiación, de la que no podemos escapar, sus procesos -podríamos decir- de molecularidad propician efectos de incomodidad o que sacuden la comodidad. De lo insidioso a lo incisivo, por ahí empieza la relación entre lenguaje y revolución: revolución del lenguaje y también el lenguaje como entrada decisiva a (o para) una revolución. Por eso, en este caso, se trataría de pensar el lenguaje inclusivo como una apuesta política con diferentes posibilidades de realización y emergencia lingüística abiertas,

tendientes a socavar el fundamento falogocéntrico que históricamente ha configurado y sostenido el lenguaje verbal en numerosas lenguas (sobre todo romances). Sin embargo, y por eso mismo, de ningún modo se trataría de aplicarlo meramente como receta, entenderlo como un constreñimiento políticamente correcto, y entonces pensar que hay un único modo de ponerlo en funcionamiento en nuestro discurso, nuestra habla, para desautomatizar esa marca a fuego que tenemos incorporada en tanto sujetos constituidos, precisamente, en y por el lenguaje. Entenderlo en esos términos sería normativizarlo, y la aspiración es precisamente la contraria: propiciar y abrir prácticas discursivas y usos¹⁸ del lenguaje verbal que confronten y salgan de la normalización impuesta

y dominante, ‘universal’. En este punto, sería deseable evitar también el comportamiento de ‘policía discursiva’. Salvo posturas de ortodoxia extrema, en general se acepta que los fundamentos lingüísticos y los criterios y convenciones gramaticales constituyen, antes que normas, regulaciones. Pues bien, es hora de intervenir activamente, ‘intencionadamente’, en esas regulaciones como hablantes y agentes discursivos (aunque sin normalizar esa transformación y sosteniendo la ambivalencia de su regulación/legislación -casi tensando su propia aporía), mediante una marea de usos anómalos que abran la inclusión de quienes no se identifican con los universales que el lenguaje establece. Y ver qué pasa.

Notas

1 Este artículo resulta de la sistematización de las hipótesis, las reflexiones y el material reunido para una serie de intervenciones en torno al tema. Cada instancia supuso una ocasión para reforzar argumentos, encontrar nuevos o corregir los anteriores. La primera intervención fue una charla organizada en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, en agosto de 2018. A esa instancia le siguieron una serie de entrevistas para medios periodísticos, la participación en el Congreso “Cuestiones Críticas”, que organizamos aquí en Rosario, con una ponencia que recogía los primeros acercamientos, y luego la participación, este año, en un panel de la Feria del Libro de Rosario (compartido con otra especialista) y en una clase de la materia “Análisis del Texto” (Comisión 1) de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. En todas esas instancias la conversación fue altamente provechosa, por lo que agradezco a lxs interlocutorxs de turno su interés y generosidad. Muchas ideas, además, recogen la escucha y el diálogo tácito con los numerosos pronunciamientos que el tema suscita, sobre todo en redes sociales. Esta versión completa se publica aquí por primera vez.

2 Magister en Literatura Argentina y Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Rosario. Miembro tesista del IECH, con una investigación doctoral sobre la obra de Néstor Perlongher. Se desempeña como docente de Literatura Argentina en la UNR y como Secretario Técnico del IECH así como también del Doctorado en Literatura y Estudios Críticos (UNR). Integra los Centros de Estudios de Literatura Argentina y de Teoría y Crítica Literaria y el Programa Universitario de Diversidad Sexual (UNR). Fue becario interno de posgrado del CONICET (2010-2015). Su ámbito de especialidad se centra en los estudios de género y sexualidades

en la literatura argentina y latinoamericana. Ha publicado el libro Néstor Perlongher. Por una política sexual (2017) y numerosas contribuciones en libros y revista. Correo electrónico: jegasparri@gmail.com

3 Pienso en este punto en la dirección y el sentido específico planteado por Julieta Yelin (2015: 193).

4 Desde ya, aquí el autor clave es Émile Benveniste (1971, 1977) y su clásica teoría de la enunciación, en especial sus investigaciones en torno a subjetividad y lenguaje, la mediación constitutiva que ocurre allí, y el aparato formal de la enunciación. Por cierto, si la vinculación “yo”-“tú” es fundante y la tercera persona es, en rigor, la “no-persona”, cabría mucho por interrogar y/o articular estos términos (o al menos, indagar sus posibilidades) en relación con la función referencial que señalamos y la categoría de reconocimiento sobre la que insistiremos.

5 Las preocupaciones de Giorgio Agamben en torno al lenguaje ocupan un lugar central en su obra filosófica, y no solamente en su obra temprana (Salzani, 2016), aunque allí encuentre las modulaciones fundamentales o definitorias (Fleisner, 2012). Entre su producción específica, puede destacarse *El lenguaje y la muerte* y la sección de ensayos recogidos en *La potencia del pensamiento* (Agamben, 2003 y 2007). En cuanto a Paul B. Preciado, la noción referida se encuentra elaborada en *Manifiesto Contrasexual* (Preciado, 2002).

6 Aquí resultan indispensables los ensayos pioneros de Monique Wittig, especialmente “El punto de vista: ¿universal o particular?” y “La marca del género”. Señala Wittig: “El género es el indicador lingüístico de la oposición política entre los sexos. Género es utilizado aquí en singular porque, en efecto, no hay dos géneros, sino uno: el femenino, el “masculino” no es un género. Porque lo masculino no es lo masculino sino lo general. Lo que hay es lo general y lo femenino, o más bien lo general y la marca de lo femenino” (2006: 86). En efecto, el concepto de género es postulado como el instrumento que “sirve para construir el discurso político del contrato social como heterosexual” (2006: 104). Wittig avanza en la crítica hacia lo que podríamos entender como la autonomía o autosuficiencia del lenguaje escindido de su producción de realidad: “Está por un lado lo real, el referente, y por otro lado el lenguaje. Es como si la relación con el lenguaje fuera una relación sólo funcional, y no de transformación” (2006: 104). En este punto, se interesa por sus efectos sociales (“el lenguaje proyecta haces de realidad sobre el cuerpo social, lo marca y le da forma violentamente” (2006: 105)) y privilegia la consideración del pronombre personal como la categoría del lenguaje en la que el género se inscribe. De este modo, “destruir el género en el lenguaje (o al menos modificar su uso)” es el horizonte, en el cual “la posibilidad de su destrucción se da por el propio uso del lenguaje. Cada vez que digo “yo”, reorganizo el mundo desde mi punto de vista y por medio de la abstracción que pretendo universalizar. Y esto es siempre así para cada hablante” (Wittig, 2006: 108).

7 El planteo comparativo con la muerte está inspirado en el modo en que ésta es entendida por Vladimir Jankélévitch (2004) en tanto presencia que hace sentir la vida. De todas maneras, la relación entre lenguaje y muerte no es tan lejana, pues es el nudo que por cierto explora Giorgio Agamben en *El lenguaje y la muerte*: la articulación de la palabra y la experiencia de la muerte es aquello de lo que es capaz el ser humano y no el animal (Agamben, 2003; Fleisner, 2012).

8 Para la consideración del sexo mediterráneo, véase el indispensable trabajo de Pascal

Quignard (2005). Y para un recorrido etnológico por culturas “primitivas”, puede consultarse el clásico estudio de Alberto Cardín (1984).

9 Para un preciso análisis comparativo entre las filosofías corporales de Judith Butler y Paul B. Preciado, véase De Mauro Rucovsky (2016).

10 Al principio, fue la arroba <@>, que luego dio paso, del símbolo al signo grafemático, a la equis <x>, para llegar actualmente a la <e> como la forma privilegiada. La historia de los desplazamientos no puede estar eximida de un planteo de casos en los que se abren distintos posicionamientos posibles, distintas salidas, con sus efectos identitarios específicos. Así, aquellas formas convivieron (y conviven) con la opción de reconocimiento y explicitación del masculino y el femenino, lo cual avanzaba en su igualación, su necesidad de marcación, para interrumpir el masculino generalizador como el modo ‘económico’ en tanto universal: por ejemplo, el famoso “todos y todas”. A su vez, se plantea el dilema entre las posibilidades de la oralidad y las de la escritura, por eso esta opción en gran medida era la forma de la oralidad para expresar lo que en la escritura se indeterminaba con <x> (que en algunos casos también presenta la alternancia con asterisco <*>). Entonces, aún tratándose de alternativas que se dan a partir de las limitaciones que el lenguaje impone en sus formas, o que en principio se perciben como tales, de todas maneras conviene interrogarnos acerca de su confirmación binaria, esto es, aceptar sus límites en dos géneros y de ese modo de dar por clausurada o incluso resuelta la operación inclusiva. En este sentido, si en un primer momento podemos pensar lo inclusivo como una corrosión o incisión, reversión o subversión, respecto de la histórica subordinación del género femenino, de todas maneras también podemos pensar en el salto a modos no binarios de entender y decir el género. Y aquí hace su aparición estelar la <e>, complementando aquello que ya se propone la <x> en la escritura, en tanto salva sus limitaciones en la oralidad (lo cual no impide que a su vez la <e> también pase a la escritura). Estas posibilidades, más que una apuesta por lo ‘neutro’, podrían ser pensadas como una apuesta por *lo indeterminado*. Por lo demás, las formas neutras -en el sentido de no generizadas, o no en el binomio- en castellano existen, pero no son las más usuales. Por cierto, la <e> es planteada en gran medida en esa dirección, aunque presenta algunas complicaciones (sobre todo en deverbales) en las que no se comporta de manera ‘neutra’ sino que ya marca el masculino, y el término -sustantivo- posee desinencia femenina (aún actuando como ‘derivación’ del general universal tomado como parámetro, paradigma o grado cero): por ejemplo, el famoso “presidente” y “presidenta”, “sirviente” y “sirvienta”, “cliente” y “clienta”. Por su parte, en casos como “estudiante” y “hablante” -por ejemplo- la <e> sí parecería satisfacer una forma no generizada, en la medida en que -hasta ahora- no se ha escuchado el empleo de “estudianta” o “hablanta” (y si ocurriera, la <e> por defecto podría interpretarse como masculina). Hay también casos en los que el problema se da entre singular y plural: en el plural nuevamente la <e> indica masculino (“escritores”, “autores”) y existe el femenino, mientras que en singular la caída vocálica invita al desafío (¿“autorx”?, ¿“escritorx”?) aunque también tiene femenino. Otro tanto ocurre con “poeta”, que no difiere genéricamente pero arrastra con preciosura una terminación vocálica asociada comúnmente al género femenino. Más allá de que la especificación o indeterminación pueda estar dada por el artículo, decir “autore”, “escritore”, “poete” es perfectamente posible dentro del marco de experimentación de, en y con la lengua que estamos planteando. Y, de todas maneras, el ejercicio con la <e> parece resultar mucho más interesante -antes que en estos

casos en los que ya está presente de un modo u otro, implicando una limitación o no, y que tampoco constituyen la mayoría o la generalidad del funcionamiento genérico- en aquellos casos en los que descoloca. Por eso los casos señalados funcionan como problemas que, en sus límites, más que confirmar limitaciones, lo que buscan -y exigen- es la potenciación del desafío y la creatividad para explorar combinaciones posibles. De la forma al uso (o a las implicancias estratégicas), podríamos preguntarnos también si por ejemplo diciendo “todxs” o “todes” es suficiente por su forma indeterminada que contendría la multiplicidad de identidades posibles, al borrar las marcas de género, o bien convendría decir, por ejemplo, “todes, todas, todos”, para saturar ese efecto de multiplicidad con lo disponibilidad de la lengua -al menos, disponibilidad hasta ahora, hasta que una nueva forma se añada. Como sea, conviene contemplar sus posibilidades de forma y uso no como ‘recetas’ sino como, además del gesto exploratorio, un acto de enunciación -un uso- siempre situado. La tensión, entonces, entre el reconocimiento de los efectos identitarios específicos y su unificación u homogeneización podría quedar disuelta (o al menos relajada) cuando consideramos que se trata de usos situados. Esto es: el reconocimiento en tanto respeto a la identidad autopercebida y el nombre propio (lo cual presentará una especial atención en la pronominalización y las cuestiones de concordancia) y a la vez no dar por sentada ninguna identidad, sobre todo a partir de la mera legibilidad corporal (por ejemplo, en un espacio en el que no conocemos), lo cual podría acarrear consecuencias violentas -una interpelación en el sentido más dañino- que es precisamente lo que el lenguaje inclusivo busca evitar y cuidar.

11 En la obra de Judith Butler, la noción de reconocimiento asociada a los modos en que los sujetos adquieren inteligibilidad y forma como tales, es en rigor un tema de alcances muy vastos que, por eso, recorre y atraviesa toda su producción, y no se restringe solamente a sus trabajos específicos en torno al género ni a sus intentos de articulación entre psicoanálisis y política (por ejemplo, en el citado más atrás *Mecanismos psíquicos del poder*). Así, en un pasaje de *Cuerpos que importan* -discutiendo nada menos que las implicancias en el uso del término *queer*- señala con nitidez: “el “yo” sólo cobra vida al ser llamado, nombrado, interpelado, para emplear el término althusseriano, y esta constitución discursiva es anterior al “yo”; es la invocación transitiva del “yo”. En realidad, sólo puedo decir “yo” en la medida en que primero alguien se haya dirigido a mí y que esa apelación haya movilizado mi lugar en el habla; paradójicamente, la condición discursiva del reconocimiento social *precede* y *condiciona* la formación del sujeto: no es que se le confiera el reconocimiento a un sujeto; el reconocimiento *forma* a ese sujeto. Además, la imposibilidad de lograr un reconocimiento pleno, es decir, de llegar a habitar por completo el nombre en virtud del cual se inaugura y moviliza la identidad social de cada uno, implica la inestabilidad y el carácter incompleto de la formación del sujeto. El “yo” es pues una cita del lugar del “yo” en el habla, entendiendo que ese lugar es de algún modo anterior y tiene cierto anonimato en relación con la vida que anima: es la posibilidad históricamente modificable de un nombre que me precede y me excede, pero sin el cual yo no puedo hablar” (Butler, 2008: 317).

12 Además de los trabajos ya referidos, la obra de Butler en este sentido cuenta, entre sus libros clave, el fundante *El género en disputa* (de 1990) que, con *Cuerpos que importan* (de 1993), organizan -podría decirse- el díptico clásico de su teoría performativa de género (aunque en el primero, en el cual avanza decisivamente sobre el concepto de “matriz heterosexual de inteligibilidad cultural”, la performance va a ser expuesta en un sentido más

ligado a las prácticas rituales y la famosa metáfora teatral, mientras que en el segundo se encuentra la articulación más específica con la performatividad en términos lingüísticos y discursivos). A estos títulos puede sumarse, posteriormente, *Lenguaje, poder e identidad* (de 1997) y *Deshacer el género* (de 2004). Cfr., respectivamente: Butler (2007, 2008, 2009 y 2006).

13 El desplazamiento de un metalenguaje a una filosofía del lenguaje (que observaremos más adelante) es señalado por Agamben en su ensayo “La idea del lenguaje” en los siguientes términos, de los cuales nos interesa retener de momento -a propósito de lo planteado- la consciencia de los límites de un metalenguaje: “lo que está en cuestión en una exposición filosófica no puede ser simplemente un discurso que tiene al lenguaje como tema, un metalenguaje que habla del lenguaje. (...) El pensamiento contemporáneo ha tomado conciencia de manera resuelta del hecho de que un metalenguaje último y absoluto no existe, y de que toda construcción de un metalenguaje queda presa en un regreso al infinito. La paradoja de la pura intención filosófica es, sin embargo, justamente la de un discurso que debe hablar del lenguaje y exponer sus límites sin disponer de un metalenguaje” (Agamben, 2007: 33-34). Y concluye: “Lo que une a los hombres entre sí no es ni una naturaleza ni una voz divina ni la común prisión en el lenguaje significante, sino la visión del lenguaje mismo y, por lo tanto, la experiencia de sus límites, de su *fin*. Verdadera comunidad es sólo una comunidad no presupuesta. La pura exposición filosófica no puede ser por lo tanto exposición de las propias ideas sobre el lenguaje o sobre el mundo, sino exposición de la *idea del lenguaje*” (Agamben, 2007: 40-41).

14 Para un abordaje del concepto de regulación a partir del par regulativo / constitutivo, véase Pérez y Rogieri (2012: 24-29).

15 Los casos de -sobre todo- docentes amonestados o incluso apartados de sus cargos por el uso del lenguaje inclusivo comenzaron a resonar, así como también -por otro lado- de instituciones educativas, especialmente universidades nacionales, que aprobaron su uso mediante documentos específicos. Las notas y fuentes referidas en la bibliografía en torno al tema, desagregadas puntualmente, buscan dar cuenta de una suerte de estado actual de la discusión, todavía muy incipiente en la sistematización de sus conceptualizaciones, por cierto heterodoxas. En este sentido, entre la nota reflexiva y la noticia, para la constatación de los casos referidos véase Curia (2018) -en el primer aspecto- y Vallejos (2019), Bonsignore (2019) y dos notas sin firma de agosto de 2019 -en el segundo aspecto, esto es, instituciones que aprobaron su uso.

16 Si pensamos además en escritorxs que ya se han manifestado en torno al lenguaje inclusivo, no pueden pasarse por alto un texto de Daniel Link y uno de Osvaldo Baigorria, ambos casi como antecedentes propuestos hace ya un tiempo, es decir, cuando el tema, si bien ya presente en ciertos ámbitos, no obstante no había tenido todavía la masificación de los dos últimos años. El de Link (2014), incluso con lo que parecería presentar en contra, o con cierta dirección desfavorable al tema, resulta una muestra en ejercicio de lo que el saber lingüístico-gramatical nos puede enseñar productivamente, en su precisión y en su confusión, además de provocar la pregunta acerca de cómo se hace una lengua (que) viva. Por su parte, la temprana intervención de Osvaldo Baigorria (2012) -torsión e ironía del título del famoso ensayo de Borges- resulta como una exquisita propuesta: feminizarlo todo; ante los dilemas y límites, “es preferible una opción radical, autoimpuesta, de balbucear y tartamudear lo

que tenga que decir en femenino cuando me refiera a un grupo de ambos sexos”, de modo que “se podría probar, oficialmente, desde ahora, la incomodidad, la ruptura, la perturbación del discurso cada vez que se intenta designar verbalmente a un colectivo con el genérico femenino. Las madres, las alumnas, las profesoras, las trabajadoras, las funcionarias, las periodistas, las escritoras y las lectoras. Y en el caso de este país: las argentinas” (Baigorria, 2012). Por su parte, ahora sí más próximo a su expansión, puede verse también el planteo con reservas que realiza Sylvia Molloy en una entrevista -en la cual, vale aclarar, aunque el tema haya dado el título, el lugar que ocupa no es nodal (Pomeraniec, 2019). Finalmente, puede repararse en el delicioso replanteo de María Moreno, quien propone “mejor llamarlo lenguaje descentrado, sin aduana ni peaje, desalabrado, tuttifruti, culeado, es decir donde cualquier palabra, entre y salga con jugoso placer, sin Academia que valga, por la emancipación” (Moreno, 2019).

17 Para una lectura de Barthes que atiende a estas cuestiones, entre otras, los ensayos de Alberto Giordano son fundamentales. Especialmente aquí remito a Giordano (2013).

18 En este sentido, la noción de “uso” en Agamben, vinculada además a la posibilidad de la “revolución”, resulta importantísima. Carlo Salzani (2016) la sistematiza mediante una clara síntesis, al explicar que Agamben “construye una teoría del uso que ve a éste como el resultado de una desactivación y neutralización de los “dispositivos” tradicionales (en este caso, de la ley y de la identidad; pero, también y sobre todo, del lenguaje (...))”; por eso, “la “revolución” no está en la destrucción de lo viejo y en la creación *ex nihilo* de un nuevo orden, sino en la desactivación, que vuelve inoperantes los dispositivos y los abre a un nuevo y “verdadero” uso”, señala. Y completa: “El uso es así un campo de tensiones entre la apropiación y la expropiación, en el cual la lengua es transformada hasta volverse nueva e irreconocible. Y es justamente por esto que la lengua es, heideggerianamente, la “casa del ser”, en la cual habita el hombre: como paradigma del uso, la lengua ilumina la inoperosidad como potencia específicamente humana, expone, en el uso, la “potencia” del cuerpo humano y lo abre a nuevas posibilidades. Exactamente como “usar”, también “hablar” significa “oscilar incesantemente entre una patria y un exilio: habitar”” (Salzani, 2016).

Referencias

Notas, fuentes e intervenciones sobre Lenguaje Inclusivo

ARRABAL, Victoria (2018). “La imparable rebelión de les hablantes”, en *Rosario12. Página12*. 15 de septiembre. Web: <https://www.pagina12.com.ar/142303-la-imparable-rebelion-de-les-hablantes>

BAIGORRIA, Osvaldo (2012). “El idioma de las argentinas”, en *Paseo Esquizo* (Blog). 3 de julio. Web: <https://osvaldobaigorria.com/2012/07/03/el-idioma-de-las-argentinas/>

BONSIGNORE, Constanza (2019). “El lenguaje inclusivo no va en detrimento de la rigurosidad académica”, en *Página12*. 2 de agosto. Web: <https://www.pagina12.com.ar/209773-el-lenguaje-inclusivo-no-va-en-detrimento-de-la-rigurosidad->

CURIA, Dolores (2018). “Linchando a todes”, en *Soy. Página12*. 12 de octubre. Web: <https://www.pagina12.com.ar/147689-linchando-a-todes>

DEL VALLE, José (2018). “La política de la incomodidad”, en *Anuario de Glotopolítica*. 21 de agosto. Web: <https://glotopolitica.com/2018/08/21/la-politica-de-la-incomodidad/>

- KONEKAMP, Alida (2018). “Todxs l@s voces, todes”, en *Clapps!* Diciembre. Web: <https://www.clapps.com.ar/todxs-ls-voce-todes/>
- LINK, Daniel (2014). “La lengua herida”, en *Perfil y Linkillo* (Blog). 23 de agosto. Web: http://www.perfil.com/noticias/contenidos/2014/08/23/noticia_0005.phtml y <http://linkillo.blogspot.com/2014/08/la-lengua-herida.html>
- MINOLDO, Sol y Juan Cruz BALIÁN (2018). “La lengua degenerada”, en *El gato y la caja*. 4 de junio. Web: <https://elgatoylacaja.com.ar/la-lengua-degenerada/>
- MODARELLI, Alejandro (2018). “Cómo empezó tode”, en *Soy. Página12*. 5 de octubre. Web: <https://www.pagina12.com.ar/146033-como-empezo-tode>
- MORENO, María (2019). “Sin aduana ni peaje”, en *Página12*. 12 de mayo. Web: <https://www.pagina12.com.ar/193244-sin-aduana-ni-peaje>
- POMERANIEC, Hinde (2019). “No me parece muy realista pensar que el lenguaje va a cambiar por el uso del lenguaje inclusivo” [Entrevista a Sylvia Molloy], en *Infobae*. 8 de junio. Web: <http://cort.as/-N6mh>
- S/FIRMA (2015). “Sobre ignorantes e ignorantas”, en *El club de los libros perdidos y El País*. Junio. Web: <https://www.elclubdeloslibrosperecidos.org/2015/06/sobre-ignorantes-e-ignorantas.html> y https://verne.elpais.com/verne/2015/06/23/articulo/1435057920_522584.html
- S/FIRMA (2018). “El Capitán Alatríste contra el lenguaje inclusivo”, en *Página12*. 12 de julio. Web: <https://www.pagina12.com.ar/127984-el-capitan-alatríste-contra-el-lenguaje-inclusivo>
- S/FIRMA (2019). “El lenguaje inclusivo ya cursa en Sociales”, en *Página12*. 1 de agosto. Web: <https://www.pagina12.com.ar/209571-el-lenguaje-inclusivo-ya-cursa-en-sociales>
- S/FIRMA (2019). “El lenguaje inclusivo llegó a la Universidad de Rosario”, en *Página12*. 13 de agosto. Web: <https://www.pagina12.com.ar/211989-el-lenguaje-inclusivo-llego-a-la-universidad-de-rosario>
- THEUMER, Emmanuel (2018). “Cómo empezó tode”, en *Soy. Página12*. 10 de agosto. Web: <https://www.pagina12.com.ar/133908-como-empezo-tode>
- VALLEJOS, Soledad (2019). “La primera rectora al frente del colegio Carlos Pellegrini habilita a los profesores a usar el lenguaje inclusivo en sus clases”, en *La Nación*. 28 de febrero. Web: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-primera-rectora-al-frente-del-colegio-nid2224393>
- VIOLA, Liliana (2019). “Cómo empezó tode”, en *Soy. Página12*. 21 de septiembre. Web: <https://www.pagina12.com.ar/143227-como-empezo-tode>

Teórica y Crítica

- AGAMBEN, Giorgio (2003). *El lenguaje y la muerte. Un seminario sobre el lugar de la negatividad*. Valencia: Pretextos.
- AGAMBEN, Giorgio (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BAJTÍN, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BARTHES, Roland (2003). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, Roland (2011). *El placer del texto. Lección Inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BENVENISTE, Émile (1971). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- BENVENISTE, Émile (1977). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- BUTLER, Judith (2005). “Regulaciones de género”, en: *La Ventana*. N° 23, pp. 7-35. Web: <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n23/1405-9436-laven-3-23-7.pdf>

- BUTLER, Judith (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- BUTLER, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- BUTLER, Judith (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- BUTLER, Judith (2009). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- BUTLER, Judith (2011). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- CARDÍN, Alberto (1984). *Guerreros, chamanes y travestis. Indicios de homosexualidad entre los exóticos*. Barcelona: Tusquets.
- DE MAURO RUCOVSKY, Martín (2016). *Cuerpos en escena. Materialidad y cuerpo sexuado en Judith Butler y Paul B. Preciado*. Barcelona, Egales.
- DIZ, Tania (2007). "Lenguaje". En: Susana Beatriz GAMBÁ et al. (Coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos, pp. 183-186.
- DUCROT, Oswald y Tzvetan TODOROV (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FLEISNER, Paula (2012): "Máquina lingüística. Una lectura del problema del lenguaje en la filosofía temprana de Giorgio Agamben", en: *Lingue e Linguaggi*. N° 7, pp. 297-316.
- FOUCAULT, Michel (2010). *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, Michel (2012). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- GIORDANO, Alberto (2013). *Roland Barthes, una presentación*. Cuaderno de trabajo N° 1. Rosario: FHUMYAR.
- JANKÉLÉVITCH, Vladimir (2004). *Pensar la muerte*. Buenos Aires: FCE.
- PÉREZ, Liliana y Patricia ROGIERI (2012). "Retórica y Estudios del Lenguaje en la escritura académica". En: *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: FHUMYAR.
- PRECIADO, Paul B. (2003). "Multitudes queer. Notas para una política de los 'anormales'", en: *Revista Multitudes*. París. N° 12. Primavera. Web: <http://www.multitudes.net/Multitudes-queer/>
- PRECIADO, Paul B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Ópera Prima.
- QUIGNARD, Pascal (2005). *El sexo y el espanto*. Madrid: Minúscula.
- ROSA, Nicolás (1978). *Léxico de lingüística y semiología*. Buenos Aires: CEAL.
- SALZANI, Carlo (2016). "El lenguaje es el soberano: Agamben y la política del lenguaje", en: *Fractal*. N° 78. Enero-Abril. Web: <https://www.mxfractal.org/articulos/RevistaFractal78Salzani.php>
- VOLOSHINOV, Valentín (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WITTIG, Monique (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid-Barcelona: Egales.
- YELIN, Julieta (2015). *La letra salvaje. Ensayos sobre literatura y animalidad*. Rosario: Beatriz Viterbo.

Apuntes para una Fábrica de ideas en torno a las pedagogías cuir

Notes for a factory of ideas around cuir pedagogies

Laura Fernández Cordero¹

Resumen

El artículo sintetiza una parte de la conferencia de cierre de las I Jornadas de Estudios sobre Pedagogías Cuir y III Fábrica de ideas Movimientos/ Descomposiciones extrañas. Corporalidades y afectaciones sensibles en la investigación educativa” organizadas por el Centro de investigaciones multidisciplinares en educación (CIMED) y el Departamento de Ciencias de la Educación, ambos espacios integrantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata. En un primer apartado, se hace un repaso de la presencia de las perspectivas feministas y queer en la academia. Luego, se abre una reflexión en torno a la expansión de los estudios relacionados con los afectos.

Palabras claves: Afectos; Feminismo; Género; Teoría queer.

Summary

The article summarizes part of the closing conference of the I Jornadas de estudios sobre pedagogías cuir [I Seminar on Studies on Cuir Pedagogies] organized by the Center for Multidisciplinary Educational Research (CIMED) and the Department of Education (Mar del Plata University, Argentina). In the first part, the article reviews the presence of feminist and queer perspectives at the university. Then, it opens up a reflection on the expansion of affect studies.

Key Words: Feminism; Gender; Queer theory; affect studies

Fecha de recepción: 31/07/2019
Primera Evaluación: 05/08/2019
Segunda Evaluación: 10/08/2019
Fecha de aceptación: 16/08/2019

Introducción

Durante los últimos años, hemos visto cómo discursos y saberes del feminismo que circulaban por espacios acotados y específicos comenzaron a masificarse y a permear los más diversos espacios de la vida social. A pesar de su presentación como novedad, hay detrás una densa historia de luchas, escrituras y experiencias que merecen ser destacadas. Al mismo tiempo, la vertiginosidad de su circulación no debería impedir que nos demos el tiempo para reflexionar sobre sus particularidades y sus consecuencias. En ese sentido, nos proponemos aquí dar cuenta de una de las múltiples zonas de expansión de estas temáticas y recuperar algunas de las ideas compartidas en la conferencia de cierre de las I Jornadas de Estudios sobre Pedagogías Cuir y III Fábrica de ideas “Movimientos/Descomposiciones extrañas. Corporalidades y afectaciones sensibles en la investigación educativa organizadas” por el Centro de investigaciones multidisciplinares en educación (CIMED) y el Departamento de Ciencias de la Educación, ambos espacios integrantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata (junio 2019). El artículo se estructura en dos partes, por un lado, un repaso sobre el desarrollo de las perspectivas feministas y *queer* en la academia. Por otro lado, una reflexión en torno a la expansión de los estudios relacionados con los afectos. Más que conclusiones definitivas, se busca abrir interrogantes y señalar, algo rápidamente, varios textos que ofrecen

elementos para una reflexión productiva a quienes acepten la invitación a su lectura. Esta intervención parte de un potente imperativo de las epistemologías feministas y queer: repensar los marcos que nos contienen como productoxs de conocimiento, como trajadorxs de la educación en cualquier nivel y como científicxs sociales.

Perspectivas feministas y *queer* en la academia

Al menos en la década del noventa, años en los que cursé la licenciatura en Sociología de la Universidad de Buenos Aires, no había en el grado mayores indicios de los estudios de género en desarrollo, ni muchas autoras presentes en los programas salvo en alguna oferta optativa, como la providencial materia sobre historia y teoría feministas que dictaba Silvia Chejter y su equipo docente. Casi veinte años después la presencia de esa perspectiva fue aumentando a pesar de que el nivel de grado continúe siendo uno de los espacios con menor impacto. Esa resistencia viene siendo confrontada con éxito a partir de algunas estrategias específicas, tal como expuso Andrea Torricella, durante la apertura de estas jornadas, para el caso de la Universidad de Mar del Plata. Similares estrategias se desenvuelven en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) ahora impulsadas por una flamante Subsecretaría de Políticas de Género que, de alguna manera, corona un proceso ascendente de treinta años.

En 2018 en un panel convocado para celebrar esas tres décadas, compañeras de distintas generaciones reflexionamos bajo un sugestivo título: “¿Del sótano al mainstream?”

El trabajo reciente de Rafael Blanco (2019) traza el recorrido por las mismas **décadas a través de la descripción de tres espacios** que se desarrollaron en la Ciudad de Buenos Aires –la Carrera de Especialización Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer (CEIEM) de la Facultad de Psicología, el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y el Área de Estudios Queer (AEQ) en el Centro Cultural Ricardo Rojas y en FFyL –, **y señala** el surgimiento y la evolución de los términos “mujer”, “género” y “queer”. Según el autor, a partir de los pioneros estudios de la Mujer, y a fuerza de ganar presencia en las instituciones, se logró hacer disponible todo un vocabulario que venía a discutir la neutralidad y la universalidad del conocimiento. Estos espacios, a su vez, propusieron un diálogo particular entre los ámbitos universitarios y activistas que continúa, no sin tensiones, hasta nuestros días. La expansión de los estudios sobre géneros y sexualidades en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires tuvo, según Blanco, tres momentos de desarrollo. Uno en los años ochenta cuando se dieron las primeras experiencias del feminismo académico; otro, a mediados de los años noventa, con el ciclo de expansión, diversificación e institucionalización, mientras que en los primeros años del siglo XXI se dio un

aumento de la profesionalización tanto de la academia como del activismo, se produjo una renovación generacional y se dio un impacto constatable en distintos organismos científicos. De hecho, en el mismo libro, Dora Barrancos señala que en el ámbito del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) existen aproximadamente 200 proyectos de investigación relacionados con estas temáticas.

Además de Blanco y Barrancos (2005), otros autorxs han señalado en diversos trabajos, las paradojas y los obstáculos que tuvo este proceso de expansión (Maffía, 1998; Pita, 1998; Acha, 2000; Acha y Halperín, 2000; Valobra, 2005). Algunas de esas tensiones continúan produciendo efectos que no podemos desconocer en nuestras prácticas actuales, y esta es una oportunidad ideal para reflexionar al respecto, dado que estamos en un espacio que se propone fabricar ideas y alterar lógicas hegemónicas en la tarea educativa desde una posible “pedagogía cuir”.

De todas las aristas que hacen a esta amplísima cuestión, elijo detenerme en dos aspectos. Creo que lo primero que hay que pensar ante un proyecto como el que nos convoca hoy es asumir con responsabilidad la historia que condensan tanto el término “queer” como su variación local “cuir”. No tanto porque haya que hacer venias académicas, sino por las luchas sociales y políticas que lograron transformar esa descripción despectiva en una señal de resistencia. Su traslado a otros ámbitos no debería desconocer esas memorias y, mucho

menos, usufructuarlas a su favor de manera acrítica o condescendiente.

Dos elaboraciones muy recientes dan cuenta de algunas conceptualizaciones que, desde los estudios queer y trans, se produjeron para analizar este fenómeno nada infrecuente. Moira Pérez lo sintetiza bajo el término abarcativo “violencia epistémica” que define como las “distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre muchas otras.” (2019: 82) En un sentido similar, Blas Radi (2019) analiza las políticas del conocimiento desde la perspectiva de una epistemología trans*. Con ese asterisco (tomado de una propuesta de Mauro Cabral), Radi sintetiza identidades que, como aclara, no son intercambiables: trans, travesti, transexual y transgénero. Su trabajo apunta a visibilizar la desigualdad en la producción de conocimiento y a señalar prácticas indebidas, pero muy recurrentes como:

[...] la objetificación epistémica, la desautorización y descalificación epistémica, el extractivismo académico, la dependencia epistémica, la división del trabajo intelectual, la construcción de unx “otrx”, las lecturas inapropiadas y distorsivas, el uso instrumental, las representaciones totalizantes y la lógica colonial. (2019: 31)

A su vez, siguiendo a Jacob Hale

y Viviane Namaste, en el artículo se establecen algunas reglas destinadas a quienes acometan investigaciones que, de manera directa o indirecta, atañan a las personas trans*. Algunas tienen más de treinta años y, sin embargo, todavía resulta necesario insistir sobre ellas; entre otras: acercarse con humildad, no arrogarse experticia cuando quienes son expertas son las mismas personas trans*, no borrar voces, evitar generalizaciones y, sobre todo, interrogarse críticamente en tanto productoxs de conocimiento.

Tal como Radi y Pérez señalan, la “violencia epistémica” o el “extractivismo académico” se dan en un marco institucional que les es propicio e, incluso, favorece su invisibilización. En este sentido, es fundamental revisar con atención las instituciones que albergan proyectos como el que nos convoca ya que, todavía, las universidades tienen una enorme deuda con la población trans que, generalmente, forma parte de los sectores más postergados de la sociedad y a quienes, entre otras injusticias, la educación superior les está vedada. Sin un trabajo constante en este aspecto, los estudios trans o queer pueden expandirse y ganar institucionalización sin siquiera discutir esta exclusión anterior y flagrante.

Otro elemento a tener en cuenta es la problemática relación entre academia y activismo. Una voz ineludible al momento de pensar alternativas pedagógicas como la de Valeria Flores insiste, en una entrevista reciente, sobre la necesidad de distinguir el trabajo académico y el intelectual. Al mismo tiempo, señala

que la producción de los activismos (feministas, disidentes, queer) se da en las distintas comunidades y su traspaso a la academia les inflige otras lógicas de lectura cuya necesidad de revisarse debería ser permanente. Incluso, para flores, la teoría queer impacta de una manera sustancial “ya que cuestiona uno de los binarismos fundantes del campo educacional, la oposición entre conocimiento e ignorancia, demostrando que esos polos están íntimamente implicados y sugiriendo que la ignorancia puede ser comprendida como producto de un modo de conocer.” (2008) Tanto para la autora como para quienes trabajamos en distintos ámbitos educativos, es evidente que el efecto de ignorar al otro y a otras sexualidades es discutido no sólo desde una teoría iluminadora, sino desde la mismísima práctica docente y, sobre todo, desde la mirada crítica de quien es objeto de la invisibilización y sujetos de resistencia.

Un segundo aspecto en el que quiero detenerme se torna una buena excusa para repasar los aportes de Joan W. Scott durante las mismas décadas que estamos revisando. Esta reconocida autora estadounidense mantuvo una extensa reflexión sobre el concepto de género y sus vicisitudes académicas. A mediados de los años ochenta, su célebre artículo “El género: una categoría útil para el análisis histórico” (1985/1993) se preguntaba sobre las posibilidades del concepto para operar una renovación intensa de los estudios historiográficos. De hecho, como ella misma aclaró, el título era una interrogación que fue

convertida en afirmación por decisión de los editores. Por esos años, Scott discutía con Eric Hobsbawm, Christopher Hill, Perry Anderson y Edward P. Thompson, representantes de una “radical history”, muy poco radical al momento de discutir supuestos androcéntricos y patriarcales.² Es significativo observar como ya para entonces, Scott señalaba los límites del uso de una categoría que podía convertirse en un simple sinónimo de “mujer” y funcionar solamente como un reemplazo que sonara mejor a los oídos de una academia patriarcal. Abogaba, por tanto, por un ajuste teórico que cumpliera con la promesa de renovar realmente las disciplinas. Tres décadas más tarde, todavía resulta un excelente ejercicio releer aquel artículo pionero junto a las posteriores reflexiones de Scott (2008 y 2016) porque condensan varios de los problemas teóricos e intelectuales que enfrentamos en el campo de los estudios de género y las sexualidades.

Uno de los más acuciantes, que Scott supo señalar tempranamente, es la presión hacia la hiperespecialización. Si bien esta situación no es exclusiva de los estudios de género, produce en este caso un efecto aún más perjudicial dado que la sectorización y la endogamia provocadas por la especialización extrema atentan, directamente, contra aquella promesa de revolucionar por completo las disciplinas. Es por eso que, pese al crecimiento exponencial de este campo de estudios y, a pesar de su constante reformulación teórica, el impacto sobre la producción de conocimiento en general no tiene todavía el mismo

nivel de profundidad.³ En muchos casos, la presencia de una conceptualización relacionada con el género se mantiene acotada a un espacio, una serie de temas, una mesa en unas jornadas, algunos pocos programas. Es así que todavía tenemos una deuda grande con el proyecto de atravesar disciplinas, escrituras y bibliografías con una perspectiva de género transformadora. Si bien toda expansión es celebrable, los modos en los que se sectorizan y se distribuyen los saberes relacionados con el género y las sexualidades exigen en sí mismos una revisión crítica permanente.

.El tiempo de los afectos

En esta oportunidad la “fábrica de ideas” se propuso pensar “Corporalidades y afectaciones sensibles” dialogando, así, con un campo de estudios en plena expansión (Cvetkovich, 2014; Macón, 2013; Macón y Solana, 2015) que, como tantas otras novedades que se fueron presentando en el campo teórico de las ciencias sociales y humanas, se dio a conocer como un nuevo “giro”. Así, una serie de supuestos, temáticas y conceptualizaciones teóricas comenzaron a ser identificadas como “giro afectivo” (Lara y Enciso Domínguez, 2013). No es mi objetivo sintetizar los aportes locales ni ofrecer una crítica de conjunto. Sí señalar dos aspectos que creo importante considerar ante este nuevo giro en relación con las prácticas pedagógicas que nos implican, en especial, en relación con la producción

académica.

En primer lugar, reparar en el hecho de que el “mundo de los afectos” se nos presenta como una dimensión muy cercana. Cualquier persona involucrada en la educación reconoce el fuerte compromiso afectivo y las vicisitudes emocionales que conlleva la tarea, y sin demasiado esfuerzo analítico es posible encontrar indicios de “lo afectivo” en cada una de nuestras acciones educativas. Sin embargo esta familiaridad puede ser un obstáculo si no se mantiene una activa vigilancia crítica, tal como advertían para todo conocimiento sobre lo social Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron, en el clásico libro que proponía un ejercicio crítico del oficio de la sociología (1975). Un “sentido común” sobre lo emocional que entremezcla “afecto”, “sentimiento” y “emoción” así como acepta su supuesta condición “natural”, “irracional”, “individual” o “presocial”, debe ser sometido a revisión de los desarrollos teóricos que insisten, con agudeza conceptual, en el carácter social, colectivo y político de las emociones (Ahmed, 2015). Contra el “saber inmediato” y la “sociología espontánea” que organizan nuestra vida social y, en especial, las vivencias emocionales, resulta fundamental ajustar la definición conceptual, combatir las suspicacias contra la teoría, cultivar las respuestas multicausales, y, sobre todo, asumir el desafío del análisis crítico que suele producir más una ruptura que un apoyo complaciente a nuestras experiencias. Si bien esta propuesta

puede parecer un capricho academicista es, en realidad, una apuesta por sostener las herramientas críticas propias de las ciencias sociales y humanas, de manera que sean realmente eficaces al momento de intervenir en procesos educativos.

Una segunda alerta crítica que sería importante sostener es el del modo en que recibimos y consumimos los mentados “giros”. Hay una tradición de reflexión muy rica en torno a la recepción de saberes en América Latina. Entre sus textos fundamentales está el clásico de Roberto Schwarz quien en 1973 se preguntaba por las “ideas fuera de lugar”, una expresión que le permitía pensar el paradójico desembarco de las ideas liberales en un Brasil esclavista. Con este breve comentario no voy a hacer justicia a un texto que disparó innumerables consideraciones en torno a este proceso, pero es importante recuperar el rol activo que el autor dispone para quienes se apropian de ideas “foráneas”. De hecho, invitado a reflexionar sobre su propuesta cuatro décadas más tarde, Schwarz (2009) comenzó por relatar los equívocos de la frase que, desde el título, parecía dar la impresión de que las ideas tenían su preciso lugar. Sin embargo, como afirmó, es precisamente el disloque, el desplazamiento lo constitutivo el movimiento creativo de las ideas. De nada sirven los esfuerzos por copiar un original cuya originalidad nunca fue plena ni aun en los centros culturales desde donde se expande; tampoco complacerse en el rechazo por inadecuación, como si esas ideas no tuvieran nada para decirnos.

Una temprana problematización de la recepción de la teoría queer en el ámbito local y latinoamericano fue en ese sentido (Maristany, 2008; Rapisardi, 2008; Epps, 2008; Rivas, 2011). El desafío continúa siendo preguntarse, como en aquel dossier de la revista *Íconos*, “¿Cómo se piensa lo “queer” en América Latina?” (Viteri, Serrano y Vidal-Ortiz, 2011) Incluso al punto de inventar una modalidad local, lo “cuir”, tal como Silvia Delfino y Flavio Rapisardi (2010) propusieron en el artículo que titularon “Cuirizando la cultura argentina desde La Queerencia, Centro criollo de políticas de la diferencia”. Ese conjunto de reflexiones más que adicionar aportes teorías sin cuestionamientos, permitió registrar antecedentes locales, leer lógicas institucionales a la luz del uso de las nociones más novedosas y producir teoría situada y en contacto con los avatares locales.

Una producción crítica similar se anuncia en el campo de los afectos cuando se matiza el término “giro”, se rescatan antecedentes locales tempranos o, de manera específica, se señala que “el reto consiste en construir modelos teórico-metodológicos y vocabularios analíticos inspirados por un gesto de decolonización respecto del universalismo euro/anglocéntrico que, a la vez, no desconozca lo rescatable de estos aportes” (López González, 2015).

De no ser así, se reproduce otra situación frecuente en la importación de este tipo de producciones y que fue descrita en otro texto clásico. Como advertiera Nelly Richard (1996), en toda

nueva lectura se torna fundamental quebrar la lógica imperante en la distribución desigual del conocimiento a escala mundial, según la cual, se espera que la producción de teoría provenga de los centros, mientras que las periferias aportarían ejemplos y modelos empíricos.

En suma, la convocatoria a esta laboriosa jornada fue entendida aquí como una invitación tanto a inventar nuevos modos de pensar y hacer, como a tensionar lo conocido. Por eso afirmamos, entre otras cosas, que la expansión del concepto de género y un alto grado de institucionalización no debería impedirnos repasar las implicancias de su éxito y algunos riesgos de su masificación. Así como el desembarco del término queer no detuvo

el impulso de pensar en clave local los beneficios y las debilidades de su importación. A su vez, la celebración de la visibilidad de los afectos en las prácticas educativas, no esquiva la necesidad de apuntalar nuestras herramientas analíticas, ejercitar la vigilancia del omnipresente sentido común, así como la de observar, con precaución, los supuestos sobre lo emocional que se cuelan en nuestros más sesudos análisis.

Al fin de cuentas, una fábrica de ideas es ante todo un espacio de trabajo compartido. Un valioso encuentro para compartir lecturas, escuchar saberes de diversas disciplinas, movernos rompiendo las líneas pautadas y reescribiéndonos en clave comprometida, situada y siempre colectiva.

Notas

1 Dra. en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDInCI/UNSAM). Correo electrónico: lfernandezcordero@cedinci.org

2 Ese intercambio fue publicado en Argentina a principios de los años noventa por la revista *El Cielo por Asalto* (Nº 6, 1993). Se desarrolló en la New School for Social Research de Nueva York el 20 de octubre de 1985. Título original: "Agendas for Radical History". Traducido de *Radical History Review*, Nº 36, 1986, por Jorge Cernadas.

3 Para una revisión específica en el campo de estudios de las izquierdas: Fernández Cordero, 2014.

Referencias bibliográficas

ACHA, O. (2000). *El sexo de la historia. Intervenciones de género para una crítica antiesencialista de la historiografía*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.

ACHA, O y HALPERÍN, P (comps.). (2000) *Cuerpos, Géneros e Identidades. Estudios de Historia de Género en Argentina*. Buenos Aires: El Signo.

AHMED, S (2015). *La política cultural de las emociones*. México: PUEG.

BLANCO, R (2019), "Mujer, género, queer. Un vocabulario reciente para las ciencias sociales locales". En: Ciencias sociales: balance y perspectivas desde América Latina. CASARIN, M y ARÁN, P. O. Buenos Aires: Centro de Estudios Avanzados. file:///C:/Users/Laura/Downloads/Mujer_genero_queer_Un_vocabulario_recie.pdf

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON J. C. y PASSERON, J.C. (1975). El oficio del sociólogo. México: Siglo XXI Editores.

CVETKOVICH, A (2014). "Affect". En: Keywords for American Cultural Studies. Second Edition, Burgett, B. y Hendler, G. (eds.) Nueva York: NYU Press, [Traducción: Nayla Vacarezza].

DELFINO, S. y RAPISARDI, F. (2010). "Cuirizando la cultura argentina desde La Queerencia" en: Ramona. Buenos Aires. N° 99. <http://www.ramona.org.ar/ramona99>

EPPS, B. (2008). "Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría queer" en: Revista Iberoamericana, N° 225. DOI: <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2008.5216>

FERNÁNDEZ CORDERO, L. (2014). "Historiografía del anarquismo en Argentina. Notas para debatir una nueva lectura" en: A Contracorriente. Una Revista de Historia Social y Literatura de América Latina, N° 3.

<https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/830>

FLORES, v. (2008). "Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización" en: Trabajo Social. México: UNAM, N° 18. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>

LARA, A., y ENCISO DOMÍNGUEZ, G. (2013). "El giro afectivo" en: Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social. Barcelona. N° 3.

<http://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>

MACÓN, C. (2013). "*Sentimus ergo sumus*. El surgimiento del "giro afectivo" y su impacto sobre la filosofía política" en: Revista Latinoamericana de Filosofía Política. N°6. <http://rlfp.org.ar/revista/index.php/RLFP/article/view/49>

MACÓN, C. y SOLANA, M. (2015). "Introducción". En: Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado, Macón y Solana (eds.), Buenos Aires: Título.

MAFFÍA, D. (1998). "Aventuras y desventuras del encuentro entre género y academia" en Feminaria, N° 21. Junio. <http://res-publica.com.ar/Feminaria/Feminaria21.pdf>

MARISTANY, J. (2008). "¿Una teoría queer latinoamericana?: Postestructuralismo y políticas de la identidad en Lemebel" en: Lectures du genre. N° 4.

<https://lecturesduggenre.files.wordpress.com/2019/03/maristany.pdf>

PÉREZ, M. (2019). "Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable" en: El lugar sin límites. Revista de Estudios y Políticas de Género. Tres de febrero: UNTREF. N° 1. <http://www.revistasuntref.com.ar/index.php/ellugar/article/view/288>

PITA, V. (1998) "Estudios de género e historia: situación y perspectivas" en: Mora. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), N° 4.

RADI, B. (2019). "Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*". En: Los mil

- pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades. López, M. Sáenz Peña: EDUNTREF. <https://www.aacademica.org/blas.radi/32>
- RAPISARDI, F. (2008). “Escritura y lucha política en la cultura argentina: identidades y hegemonía en el movimiento de diversidades sexuales entre 1970 y 2000” en: Revista Iberoamericana. Nº 225 <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2008.5220>
- RICHARD, N. (1996), “Feminismo, experiencia y representación” en: Revista Iberoamericana. Nº 176-177. Julio-Diciembre. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1996.6256>
- RIVAS, F. (2011). “Diga “queer” con la lengua afuera: Sobre las confusiones del debate latinoamericano”. En: CUDS. Por un feminismo sin mujeres. Chile: Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual. <http://www.feliperivas.com/diga-queer-con-la-lengua-afuera.html>
- SCOTT, JW (1993). “El género: una categoría útil para el análisis histórico” [1985]. En: De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales, Cangiano, M.C.y DuBois, L. (eds.), Buenos Aires: CEAL.
- SCOTT, JW (2008). *Género e Historia*. México: FCE, 2008.
- SCOTT, JW (2016) “Género, ¿todavía una categoría útil para el análisis?” [2010] en: La manzana de la discordia, Colombia. Nº 1.
- SCHWARZ, R (2000) “Las ideas fuera de lugar” [1973]. En: Absurdo Brasil. Polémicas en la cultura brasileña, Amante, A. y Garramuño, F. (eds.). Buenos Aires: Biblos.
- SCHWARZ, R (2009). “Las ideas fuera de lugar: algunas aclaraciones cuatro décadas después”. En: Políticas de la Memoria. Nº 10/11/12, <http://ojs.politicasdela memoria.cedinci.org/index.php/PM/article/view/254/225>
- VALOBRA, A. (2005). “Algunas consideraciones acerca de la relación entre historia de las mujeres y género en Argentina” en: Nuevo Topo. Buenos Aires. Nº 1. <https://nuevotopo.wordpress.com/nuevo-topo-n%c2%ba1/>
- VITERI, M., SERRANO, J., VIDAL-ORTIZ, S. (2011). “¿Cómo se piensa lo queer en América Latina? En: Íconos. Revista de Ciencias Sociales. Quito: FLACSO. Nº 39. <https://doi.org/10.17141/iconos.39.2011.742>

¿Pedagogías queer o pedagogías DeCUIlonial? Por prácticas escolares también antirracistas, anticapitalistas y desde/con/para los cuerpos sur
Queer Pedagogies or DeCUIlonial Pedagogies? For school practices also anti-racist, anti-capitalist and from / with / to the southern bodies

Yonier Alexander Orozco Marín¹

Resumen

En este ensayo tengo como objetivo construir y tejer reflexiones sobre los posibles diálogos entre pedagogías *queer* y pedagogías decoloniales pensando en la realidad de explotación laboral, despojo territorial, epistemicidio y genocidio de los pueblos de América Latina. Inicialmente destaco las contribuciones de las pedagogías *queer* y las posibilidades que ofrecen de pensar lo impensado, lo invisibilizado y negado en relación a la cuerpo², las identidades y la sexualidad, cuestionando categorías binarias y heteronormalizadas. Sin embargo, me permito problematizar la “falta de sur”, y de un abordaje explícito en estas pedagogías, de la lucha contra los legados coloniales, capitalistas y racistas que nos marcan a los cuerpos del sur. Enseguida, abordo las pedagogías decoloniales como prácticas colectivas de denuncia, de lucha y de construcción de nuevas posibilidades desde y con los movimientos sociales, para superar los

Summary

In this essay I aim to build and weave reflections on the possible dialogues between queer pedagogies and decolonial pedagogies thinking about the reality of labor exploitation, territorial dispossession, epistemicide and genocide of the peoples of Latin America. Initially I highlight the contributions of queer pedagogies and the possibilities they offer to think the unthinkable, the invisible and denied in relation to the body, identities and sexuality, questioning binary and heteronormalized categories. However, I problematize the “lack of the south,” and an explicit approach in these pedagogies of the fight against the colonial, capitalist and racist legacies that mark us to the southern bodies. Next, I discuss decolonial pedagogies as collective practices of denunciation, struggle and construction of new possibilities from and with social movements, to overcome the legacies of the coloniality

legados de la colonialidad del poder, del ser y del saber en la realidad material, cultural y simbólica de los cuerpos racializados y sexualizados del sur. Sin embargo, también me permito destacar el problema de la predominante blanquitud y cisgeneridad de quienes proponen el “giro decolonial” y la incapacidad que han demostrado para superar categorías binarias y heteronormalizadas en relación a la cuerpo, la identidad y la sexualidad. Posteriormente, planteo la pedagogía deCUlonial como proceso vivo, pensado y tejido desde “el culo del mundo” y sus cuerpos, articulando “lo mejor” de las pedagogías *queer* y las pedagogías decoloniales, anunciando prácticas escolares también antirracistas, anticapitalistas y desde/ con/para las cuerpos sur.

Palabras clave: Decolonialidad; Educación; Género; Justicia Social; Sexualidad; Teoría *queer*.

of power, of being and of knowledge in material, cultural and symbolic reality of the racialized and sexualized bodies of the south. However, I highlight the problem of the predominant whiteness and cisgenerity of those who propose the “decolonial turn” and the inability they have shown to overcome binary and heteronormalized categories in relation to the body, identity and sexuality. Subsequently, I propose the *DeCUlonial* pedagogies as a living process, thought and woven from “the ass of the world” and its bodies, articulating “the best” of queer pedagogies and decolonial pedagogies, announcing also anti-racist, anti-capitalist school practices from/with/for the southern bodies.

Keywords: Education; Decoloniality; Social Justice; Gender; Queer theory; sexuality

<p>Fecha de recepción: 28/08/2019 Primera Evaluación: 01/08/2018 Segunda Evaluación: 08/08/2019 Fecha de aceptación: 10/08/2019</p>
--

Introducción: ¿Qué podemos y qué no podemos aprender en la escuela?

Diversos son los discursos que asocian la importancia de los espacios formales de educación, entiéndanse las escuelas, los colegios, los institutos educativos y las universidades, a la formación de ciudadanas y ciudadanos. Mucho se habla en las disputas curriculares de aquello que debe ser enseñado, o sea, de aquello que puede ser abordado explícitamente, aquello que se considera relevante para la formación y ejercicio de la ciudadanía.

Debo comenzar negreando³ que para este ensayo me parece más interesante pensar aquello que es silenciado e invisibilizado en la escuela. Aquello a lo que se le da el lugar de la oscuridad y de lo marginal. Aquello que queda en la sombra, y sin embargo, sospecho, da forma a las normas, estructuras de poder, tradiciones y naturalizaciones menos problematizadas de los espacios escolares. Aquello que nunca o poco probablemente aparecería en los discursos de lo que es ser una buena ciudadana o ciudadano.

En ese sentido, me preocupa de manera especial la manera en que el discurso de la ciudadanía aparece en la escuela asociado a formar personas que respeten la diversidad (Pérez y Sarrate, 2013) y que desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse en el mundo actual globalizado (Ramos y Ruiz, 2017). Eso porque en la práctica, a lo máximo a lo que podemos aspirar con estas

propuestas, siendo muy/demasiado optimistas, es formar ciudadanas y ciudadanos no racistas, no machistas, no homofóbicos, no xenofóbicos, etc. Pero nunca antirracistas, feministas, antimachistas, antiLGBTfóbicos e interculturales. En esta perspectiva, personas que desarrollen competencias necesarias para desempeñarse en el mundo actual globalizado debería ser leído como personas capacitadas para ser explotadas y ser mano de obra barata calificada en mercados de trabajo de un sistema capitalista colonial, pero nunca, sujetos políticos anticapitalistas.

Me propongo entonces en este trabajo construir, pensar e imaginar, confiando en que todavía es posible y que ya existen colectivos y sujetos que trabajan para ello, una escuela que no naturalice el capitalismo colonial como único modelo social para el cual necesariamente debemos prepararnos confiando en que éste sea menos desigual algún día (si eso es posible). Y una escuela que visibilice y aborde explícitamente los asuntos del privilegio cisgénero, masculino, blanco, heterosexual, el racismo, el machismo, la discriminación por orientación sexual y de identidad de género, el capacitismo, la xenofobia... no únicamente en una perspectiva de “respeto” e “inclusión” de los diferentes y de la diversidad, y sí, en una perspectiva de formación política para sujetos que cuestionen las estructuras y poderes coloniales que generaron y generan la necesidad de crear, legitimar, naturalizar e institucionalizar estas opresiones.

Así como la discusión y construcción de estrategias para combatir las y superarlas.

Como mencionan Reis y Pinheiro (2017) la invisibilidad es un concepto aplicado a seres socialmente oprimidos, invisibles sea por la indiferencia o por los prejuicios y estereotipos. Estos autores colocan como ejemplo el genocidio de la población negra como una realidad social invisibilizada en Brasil, sugiriendo la urgente necesidad de explicitar, negrear y abordar estos asuntos en la escuela en una perspectiva antirracista. De la misma manera, necesitamos visibilizar en la escuela la situación de altas tasas de feminicidio y violencia contra cuerpos LGBTIQ en América Latina, el racismo ambiental, el despojo territorial de comunidades indígenas, *quilombolas*, afrodescendientes y de territorios periféricos, las condiciones de explotación laboral cometidas por multinacionales, la invasión de agrotóxicos en nuestros territorios, el control sobre nuestras cuerpos por discursos y prácticas eurocéntricas, entre muchas otras cuestiones.

Para este trabajo, es de mi interés construir y tejer reflexiones sobre los posibles diálogos entre pedagogías *queer* y pedagogías decoloniales pensando en estas situaciones, y las potencialidades de este diálogo para pensar/construir colectivamente una escuela comprometida con la transformación social y la convivencia intercultural⁴, en lo que tentativamente denomino una pedagogía DeCUIlonial.

Escribo este texto desde el *lugar de fala* (Ribeiro, 2017) de una cuerpo en devenir marica, mestizo en Colombia y leído como blanco en Brasil, y por lo tanto, accediendo a espacios y oportunidades que en este país están reservados únicamente a personas blancas, leído socialmente como cisgénero, licenciado/profesor de biología, pobre, con conciencia de clase y migrante, tanto por la situación de desplazamiento forzado por la violencia por la que pasamos mi familia y yo dentro de Colombia, tanto por mi salida individual de Colombia a Brasil en busca de mejores oportunidades. En Colombia *favelado*, morador de la periferia de Bogotá en la Localidad de Ciudad Bolívar. En Brasil, estudiante de Doctorado viviendo en un barrio de clase media en la isla de la magia: Florianópolis. En ese movimiento, es inevitable que la forma en que me comunico sea alterada, por eso tantas inserciones de portugués en este texto, construyendo un *portuñol*, integrando voces de este sur latinoamericano⁵.

Estos devenires, y estas realidades materiales constituyen el lugar cuerpo-político (Grosfoguel, 2006) desde el cual hablo, es decir, no se trata de mi experiencia como individuo, y sí, de las condiciones sociales que me permiten, o no, acceder a los espacios de “ciudadanía” (Ribeiro, 2017), de poder “hablar” y tal vez ser “escuchado”. En este sentido, también se me hace importante destacar mi *lugar de escuta*⁶, el lugar de una cuerpo interesada en escuchar, ver, sentir y abrazar voces

negras, anticapitalistas, maricas, areperas, tortilleras, travestis, *sapatão*, indígenas, para pensar, imaginar e construir otras posibilidades en los contextos escolares y en mi ejercicio docente.

Negreado esto, comenzaré con una discusión sobre la pedagogía *queer*, posteriormente un abordaje sobre la pedagogía decolonial, y finalmente, el intento de una propuesta de pedagogía DeCULonial.

Queride *queer* ¿Dónde está tu “cu”? Sobre la falta de sur de lo *queer*.

No es mi interés aquí analizar en profundidad la historia y los presupuestos de la pedagogía *queer*, y sí, destacar algunas potencialidades, y algunas limitaciones pensando en la realidad colonial de Latinoamérica. La pedagogía *queer* consiste en el movimiento de pensar la teoría *queer* para la transformación de la educación, para la ampliación de sus límites y la problematización de aquello que no piensa, que no puede ser pensado (Britzman, 1995) y por lo tanto, mucho menos ser parte del currículo, cuestionado, enseñado, aprendido, aplicado y evaluado. Sin embargo, la pedagogía *queer* no tiene como propósito únicamente visibilizar o hacer pensable aquello que siempre fue impensado para la educación, y sí, más bien comenzar con la pregunta ¿Qué hace que algo sea pensable? (Britzman, 1995). Pregunta desafiadora por dos elementos: Primero, porque traslada

nuestras atenciones a otros problemas diferentes a los tradicionalmente abordados por la pedagogía (¿Cómo las personas piensan? ¿Cómo hacer que piensen de determinada manera?), y segundo, porque nos obliga a superar la visión anecdótica e inmediatista de la pedagogía, y nos estimula a ubicarla política e históricamente para reconocer las estructuras históricas de poder que hacen que hoy algo sea pensable o no.

Una de las grandes potencialidades de la pedagogía *queer* es que nos permite problematizar la normalidad y las diversas opresiones, naturalizaciones y jerarquías que se esconden sobre lo que desde el sentido común poco problematizamos y disfrazamos de normal. Este aspecto es especialmente relevante en relación a los asuntos de la cuerpa, el género y la sexualidad, donde la teoría *queer* y la pedagogía *queer* han construido un nicho filosófico y pedagógico transgresor. Para Britzman (1995) en la pedagogía *queer*, la normalidad es abordada como una aproximación de límites y de dominación, como un problema de la cultura y del pensamiento, reforzada por todas las áreas del conocimiento. Al mismo tiempo que abre puertas para imaginar y pensar la diferencia en sus propios términos, no como la periferia de una normalidad, y más bien como las bases de una acción política transgresora delante de las opresiones estructurales de la sociedad.

En ese sentido, las pedagogías *queer* permiten que el sujeto construido como diferente en esa estructura de

normalidad, sea reconocido como sujeto político, transgresor, desestabilizador y cuestionador de esas estructuras, y no únicamente como sujeto a ser “incluido”, “aceptado” o “tolerado” por esa normalidad. Ésta última resulta una perspectiva bastante común en las pedagogías tradicionales.

La pedagogía *queer*, por su propio devenir diverso, no ha seguido un recorrido hegemónico y lineal. Esto no impide negar que sus presupuestos se han *hecho eco*⁷ en Latinoamérica de diversas maneras tanto al interior de los movimientos sociales, como en los espacios escolares. En relación a estos últimos, los espacios académicos han pensado la pedagogía *queer* como oportunidades para *queerizar* los procesos de enseñar y aprender en el espacio escolar a través de la re-imaginación de las cuerpos, los géneros y las sexualidades, cuestionando el régimen que impone la superioridad de un modelo heterosexual que privilegia la monogamia con fines reproductivos, colocando en el margen social a sujetos que construyen otras formas de existencia (Junior y Oswald, 2016).

En ese sentido, la pedagogía *queer* también propone la necesidad de criticar y problematizar la norma cisgénero o cisgeneridad y sus trazos más distintivos, resaltados por Vergueiro (2015): a) La pre-discursividad, que trata del entendimiento sociocultural históricamente normativo y producido por proyectos coloniales, de que es posible definir sexos-géneros de seres a partir de criterios

objetivos y de ciertas características corporales, independientemente de autopercepciones y contextos socioculturales; b) El binarismo, que trata de la manera en que el género es construido únicamente en dos alternativas colocadas de manera jerárquica por las instituciones y los ambientes socioculturales; y c) La permanencia, como la idea de que cuerpos normales presentan coherencia psicológica y fisiológica en términos de pertenencia a una u otra categoría de sexo biológico, a través de la vida de una persona.

En palabras de Dinis (2013), lo que parece común a todas y todos los académicos de la pedagogía *queer* parece ser justamente la apuesta en la posibilidad de construir nuevas prácticas que posibiliten que haya menos discursos normalizadores de las cuerpos, los géneros, la sexualidad, la identidad, las relaciones sociales y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pero es justamente cuando se problematiza la construcción histórica, social, material, económica, política, cultural, y en resumen colonial, de estas normalizaciones en Latinoamérica, donde podemos encontrar las limitaciones de una pedagogía *queer* como movimiento académico motivado por la importación de la teoría *queer* blanca del norte global. Problemas de origen colonial que estructuran la realidad material de los pueblos del sur, como la opresión racial, el genocidio de la juventud negra, mestiza e indígena, los desastres y crímenes

ambientales eminentes, las tazas crecientes de asesinatos de mujeres cis, trans y travestis, el racismo ambiental, el desplazamiento de comunidades indígenas, *quilombolas* y rurales, el asesinato de líderes sociales, las condiciones cada vez más precarias de las y los trabajadores en Latinoamérica, pueden verse ocupando un segundo lugar, o inclusive, desconsiderados cuando se universaliza la discusión limitada a aspectos de género y sexualidad en una perspectiva *queer* eurocéntrica desprovista de debate racial, decolonial y anticapitalista.

Pereira (2015) destaca que el pensamiento decolonial viene alertando sobre cierto direccionamiento en los viajes de las teorías, entre ellas la teoría y la pedagogía *queer*, sobre una geopolítica que convierte a unos en proveedores de experiencias y a otros en exportadores de teorías, y con ello, de formas coloniales de saber, ser y poder.

La colectiva “No tengo miedo” (2016) de Perú, integrada por artistas, activistas e investigadoras LGBTIQ, denuncia cómo el propio uso de esta sigla y las teorías y pedagogías sobre el género y la sexualidad, empleadas actualmente para hablar de las cuerpos disidentes, provienen de un paradigma occidental que hasta ahora se mantiene como el hegemónico. Esta colectiva reconoce que el uso de estos recursos es importante para enfrentar la marginalización de nuestras identidades en diversos espacios, entre ellos la escuela. Sin embargo, también

reconocen la importancia de buscarnos más allá con nuestras raíces andinas y amazónicas, y con otros momentos de nuestra historia reciente que revelan una historia de poder, violencia y rebeldía.

Ir más allá de estas categorías nos obliga a percibir que limitar el debate a las cuestiones de género y sexualidad en una perspectiva blanca eurocéntrica puede invisibilizar proyectos coloniales capitalistas que legitiman relaciones de poder y violencia simbólico/material hacia las cuerpos del sur. Relaciones sobre las cuales se tejen, reinventan y articulan luchas, rebeldías y re-existencias. La colectiva “No tengo miedo” (2016:s.p.) defiende que “las terminologías locales que empleamos las mariconas, tracas, chitos, chivas, pansexy, fluidas, perritas están compuestas de otros bagajes históricos y formas de enunciarse y performarse”.

Hija de Perra⁸ (2014), reconociéndose como cuerpo que habla desde el sur, denunció cómo “los nuevos” saberes sobre el Género nos encasillan para entender nuestras existencias y diferencias a partir de sus lentes. Como ella misma mencionó:

Parece que todo lo que habíamos hecho en el pasado, actualmente se amotina y armoniza dentro de lo que San Foucault describía en sus años en la *Historia de la sexualidad* y que mezclado con los años de feminismo maravilloso finalmente acaban en lo que la Santa Butler inscribió como *queer*... Hoy la clase social, la raza, la educación, localización inciden dentro del concepto

género, aunque algunos enamorados de la heteronorma no quieran abrir sus ojitos conservadores y ver la realidad expuesta en sus propias narices. (Hija de Perra, 2014:3).

En esa línea, la pedagogía *queer* puede acabar abordando la cuestión de la disidencia sexual y de género como diversidad o como un catálogo de la diferencia, con una mirada taxonómica que clasifica las identidades y las expone en los escenarios educativos, alimentando el disfraz de inclusión democrática. Sin producir diálogos y problematizaciones verdaderas sobre las relaciones coloniales que dieron y dan origen a estas normalizaciones y estructuras, la blanquitud que se esconde por detrás de estos catálogos, o sobre cómo estas normalizaciones contribuyen a mantener y reforzar un sistema capitalista necesariamente causante de desigualdad. Sobre este último aspecto, Hija de Perra (2014) también destaca:

El sistema económico fácilmente recoge las nuevas identidades y les otorga un perfil seudodemocrático. Así ha ocurrido con el no menos problemático concepto ya absorbido por un torrente taxonómico e identitario que afirma una política y sujetos “*queer*”... ¿Cuál será el futuro de esta teoría que corre el riesgo de ser tragada y comprada a muy buen precio por el sistema capitalista? (Hija de Perra, 2014:6).

O también, ¿Cuál puede ser el futuro de una pedagogía *queer* que corre el riesgo de ser tragada y comprada a muy

buen precio por el sistema capitalista? Si la pedagogía *queer* permite pensar lo impensado, ¿hasta qué punto su uso por espacios académicos habitados casi exclusivamente por la blanquitud en Latinoamérica puede llevar a no pensar, *impensar*, e invizibilizar, el problema de las necropolíticas, las relaciones de raza y etnia en nuestras sociedades, y la lucha para la superación de un sistema capitalista que necesariamente genera desigualdades y es cómplice en la mantención de las opresiones de género y sexualidad? O por lo menos, a pensar en posibles articulaciones con estas luchas.

Si en la geografía corporal del conocimiento, el norte global siempre se colocó como la cabeza que piensa, produce teorías, lidera el mundo, legitima lo verdadero y dirige el capitalismo, nosotros en el sur, fuimos contruidos como el culo del mundo (*cu* en portugués) que en lo máximo traduce esas teorías, o colecta datos para que sean conceptualizados por esa cabeza en el norte, fuimos destinados a ser cuerpos para el trabajo mal remunerado o esclavo, para servir de materia prima y servir de motor al mundo a costas de nuestras propias existencias, deseos, identidades, saberes y realidades materiales (Marín, 2019). Pero este *cu* también es el lugar de la re-existencia, la rebeldía, la transgresión, la lucha por lo ancestral y nuestras raíces, la denuncia y el anuncio de nuevas/otras posibilidades. La pedagogía *queer* blanca tiene mucha cabeza, pero le falta mucho *cu*.

Querido Grosfoguel ¿Dónde está tu cuerpo? Sobre el giro cis-decolonial y pedagogías decoloniales

El autodenominado Giro decolonial, que ahora llamaré Giro Cis-decolonial para ser justo con las cuerpos que fueron consideradas y escuchadas para fundarlo, consiste en un movimiento intelectual latinoamericano del grupo modernidad/colonialidad, integrado por intelectuales, principalmente de las áreas de las ciencias sociales, en su mayoría hombres blancos, que se propone una intervención epistémica desde Latinoamérica. Reconocen que, a pesar de la independencia de los países latinoamericanos y el “fin” de las colonias, aun vivimos una realidad material y simbólica colonial, evidenciada en la división internacional del trabajo entre centros y periferias, la jerarquización étnico-racial de las poblaciones y una transición del colonialismo moderno hacia la colonialidad global (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

La decolonialidad es una propuesta de este grupo que pretende superar las dicotomías discurso/economía y sujeto/estructura. Desde la perspectiva decolonial, la cultura está siempre entrelazada a los procesos de la economía-política. La decolonialidad supone que no es posible entender el capitalismo global sin tener en cuenta como los discursos raciales organizan la población del mundo en una división internacional del trabajo, es decir, los discursos y las epistemes tienen un

estatus económico (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

El giro decolonial, necesariamente anticapitalista, considera que la situación actual de Latinoamérica es producto de una historia colonial que siempre se actualiza, y en la cual se articulan discursos, epistemologías, estructuras económicas y políticas. De ahí que la decolonialidad sugiera por lo menos tres formas en que esta colonialidad opera, y sobre las cuales también es posible combatirla: La colonialidad del poder (Quijano, 1998; Walsh, 2007), la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007), y la colonialidad del saber (Mignolo, 2010; Grosfoguel, 2006; Castro-Gómez, 2007). Esto a modo de denuncia, pero quizás, el principal potencial del pensamiento decolonial esté en su perspectiva de anunciar posibilidades otras, pensadas, construidas, vividas, corporificadas, respiradas, recordadas en la memoria y practicadas colectivamente con las cuerpos del sur que re-existen, luchan y guardan formas de organización social y de vivir en resistencia, saberes, ancestralidad y transgresión, desafiando las lógicas eurocéntricas.

Estas nuevas posibilidades no son únicamente teorizaciones abstractas o construcciones intelectuales de personas presentadas como grandes mentes, generalmente en contextos académicos, que posteriormente deben ser aplicadas en la lucha social, o incluidas en un currículo para ser enseñadas por y al pueblo. Se trata principalmente de una praxis construida

y vivida por cuerpos que se reconocen en una realidad material, que construyen devenires identitarios colectivamente, que valorizan los saberes de la cotidianidad e intentan no reafirmar el binarismo eurocéntrico cartesiano cuerpo/mente o naturaleza/cultura.

De esa manera, reconozco y resalto el potencial que tiene la perspectiva decolonial para movilizar y fortalecer posibilidades otras, pensadas y vividas por y desde cuerpos sur. Sin embargo, como movimiento relativamente nuevo y novedoso, o que por lo menos así se presenta, no debe estar libre de críticas y posibles cuestionamientos. Me permito aquí realizar algunos, que son de interés para la temática de este trabajo: ¿Cuáles son los cuerpos que proponen el giro decolonial? ¿Cuáles son los lugares que estas y estos autores dan a sus cuerpos en la perspectiva decolonial, y qué lugares dan a las cuerpos de las personas que no se parecen a las cuerpos de ellas y ellos? ¿Hasta qué punto la poca o limitada discusión sobre la cuerpo del giro decolonial le puede llevar a perder potencia, o contribuir poco, para pensar los asuntos de la disidencia sexual y de género y la realidad social de estas cuerpos? ¿O puede hacer que estas cuerpos sean impensables en esta perspectiva?

No conseguiré desarrollar a fondo las posibles respuestas a estas preguntas, pero me interesa llamar la atención sobre dos aspectos: a) La aparente universalización y normalización de la blanquitud y de la cisgeneridad del giro cis-decolonial al no problematizar

estos lugares cuerpo-políticos, pero sí, siempre colocando el foco en el lugar cuerpo-político de las cuerpos negras e indígenas. Es decir, entender como racializadas únicamente a las cuerpos negras, mestizas e indígenas, y a las cuerpos blancas⁹ cisgéneras como neutras y universales; y b) La escasa o nula participación de cuerpos otras, disidentes de las normas cis-heteronormativas, cuerpos de la diversidad funcional, negras, mestizas e indígenas, su invisibilización o relegación a un segundo plano del protagonismo. En cuanto autores blancos de países europeos son recibidos con mayor abertura para integrarse al giro (resalto el ejemplo de la integración del portugués Boaventura de Sousa Santos).

Uno de los autores del giro decolonial que más utiliza las cuestiones de la cuerpo para fundamentar sus críticas y propuestas frente a la colonialidad eurocéntrica del saber es el puertorriqueño Ramón Grosfoguel. El autor acostumbra mencionar que:

En la filosofía y las ciencias occidentales, el sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis. La «egopolítica del conocimiento» de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del «Ego» no situado. La ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual y el sujeto que habla están siempre desconectadas. Al desvincular la ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias occidentales pueden producir un

mito sobre un conocimiento universal fidedigno que cubre, es decir, disfraza a quien habla así como su ubicación epistémica geopolítica y cuerpo-política en las estructuras del poder/conocimiento (Grosfoguel, 2006: 20-21).

Sin embargo, cuando realizo lectura de los textos de Grosfoguel, a pesar de encontrar interesantes y potentes colocaciones en relación a la decolonialidad del saber y del poder, no encontré todavía siquiera un párrafo donde pueda conocer la cuerpo de este autor, o como él mismo dice, su “ubicación epistémica étnica/racial/ de género/sexual”. O si reflexiona sobre esto, tal vez no ha considerado relevante colocarlo y destacarlo en sus textos. Esto puede deberse a lo que Schucman (2012) y Cardoso (2017) denominan la universalidad como característica de la blanquitud, que niega los aspectos subjetivos, simbólicos y materiales con los cuales esta se construye, suponiéndola como algo libre de estos elementos. O a lo que Vergueiro (2015) denomina, la pre-discursividad de la cisgeneridad, que supone que la condición cisgénero es el resultado “normal” de nuestra naturaleza y que también apaga los mecanismos subjetivos, simbólicos e institucionales con los cuales esta se construye y legítima.

Encuentro algunas excepciones en Walsh (2013) cuando en su lugar de mujer cisgénero blanca y referenciando a Frantz Fanon, reconoce que este autor hace claro que la descolonización requiere tanto la conciencia propia de

los pueblos negros¹⁰ de la enajenación como la conciencia de los blancos de su complicidad en el sistema moderno-colonial racial; es decir, el aprendizaje y desaprendizaje de todas y todos.

También llama la atención que un movimiento que espera ser reconocido como un giro decolonial, afirmando un carácter original, transgresor de los binarismos cartesianos eurocéntricos y pensado con las y los oprimidos, sea construido académicamente con una participación nula de cuerpos disidentes de las normas binarias cis-heteronormativas, o que representen la diversidad funcional, tanto en las y los autores intelectuales del movimiento, como en sus referencias, y dando un lugar secundario o menos protagónico para intelectuales negras, negros e indígenas.

En el prólogo del libro “El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) realizan un recorrido histórico del grupo modernidad/colonialidad, mencionando diversos nombres de intelectuales importantes para la constitución del grupo. Un desfile de personas blancas¹¹ y/o cisgénero de Latinoamérica (Aníbal Quijano, Immanuel Wallerstein, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Agustín Lao-Montes, Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola Rivera, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Zulma Palermo, Javier Sanjinés, José David Saldívar...), e inclusive, de Europa y

Estados Unidos (Freya Chiwy, Michael Ennis, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos). Salvo el caso de Sylvia Winter y Lewis Gordon, a quienes los autores hacen cuestión de resaltar su lugar racial “De ese grupo también formaba parte la pensadora afro-caribeña... el filósofo afro-caribeño...”, mientras que el lugar racial de ninguno de las y de los anteriores aparece resaltado. Podríamos usar blanco-latinos, para seguir la lógica que siguieron con Sylvia Winter y Lewis Gordon. Además, en este recorrido hay momentos donde parece suficiente mencionar que “además de establecerse un diálogo entre los miembros del grupo con intelectuales indígenas y afroamericanos del Ecuador, la reunión produjo...” (Castro-Gómez y Grosfoguel, p.9), a los que parece no ser necesario mencionarles los nombres y/o sus contribuciones.

Pero, ¿por qué sería importante problematizar la cisgeneridad y la blanquitud en un proyecto decolonial? ¿No se trata únicamente de un detalle o burocracia políticamente correcta? Pienso que esta problematización es importante, pues nos dice mucho sobre la cuerpa de este giro y sobre las reproducciones de estructuras racistas, capacitistas¹², cis-céntricas y hetero-céntricas en la construcción de un movimiento que se presupone como transgresor y herramienta para combatir estas opresiones y todo un sistema capitalista. Esta problematización nos puede llevar a tener cuidados y a sospechar de su efectiva importancia, o no, en la lucha de sujetos y colectivas que

construimos nuestras identidades como disidencia, que fuimos racializados, o que hoy somos leídos como *queer*, que dependemos de nuestra fuerza de trabajo para sobrevivir, y/o que todavía pagamos las peores consecuencias de un proyecto colonial capitalista que precariza nuestras existencias, nos asesina, nos desplaza de nuestros territorios, nos envenena y elimina nuestros saberes.

Sin embargo, reconociendo que los espacios académicos de Latinoamérica aún son habitados principalmente por cuerpos blancos y cisgénera¹³, puedo destacar que en el nivel académico, el giro decolonial entre otras muchas potencialidades, también dio la “licencia blanca”, “el ok blanco” o “el empujoncito blanco” que la blanquitud intelectual académica necesitó para dejar de ver y escuchar únicamente hacia el norte y empezar a sentir, aprender y hacer con el sur. De este giro decolonial se desprende la propuesta académica de una pedagogía decolonial, desarrollada en su contenido conceptual principalmente por Catherine Walsh (2013) que señala las siguientes características:

- Es una pedagogía que se hace y se vive al construir caminos imbricados y serpentinados de manera colectiva. Es decir, no presupone un camino a transitar o un proyecto establecido a seguir dado de antemano. Las pedagogías decoloniales se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente señalar lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con

qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación

- Es una pedagogía de larga duración, con un horizonte a largo plazo, no un recetario de prácticas, y sí, caminos que van y vuelven, que requieren el aprendizaje, el desaprendizaje, el reaprendizaje, la acción, creación e intervención. La pedagogía decolonial busca más allá del aprendizaje, y de hecho se interesa más por el reaprendizaje y la intervención colectiva.

- Lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y a las memorias históricas de los pueblos (Walsh, 2013:25).

- La pedagogía decolonial es sureada¹⁴ por las memorias de nuestros ancestros que con sus palabras, enseñanzas y acciones dan rumbo al hacer pedagógico por la existencia digna, complementaria y relacional de los seres humanos y otros, vivos y muertos y con la tierra.

- Su interés es con las prácticas que cuestionan y desafían la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella.

- Es una pedagogía que se extiende más allá de las instituciones educativas y la educación formal, construyendo diálogos y articulaciones con las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Es una pedagogía accional llevada de manera

colectiva y no individual, suscitando reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendra atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados.

- Su proyecto y compromiso es principalmente con los sujetos que han vivido en cuerpo, alma y mente la racialización-deshumanización de la diferencia y herida colonial.

- Estas pedagogías resaltan cuatro enfoques o componentes accionales medulares: el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraízan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas (WALSH, 2013:46).

Analizando estas características, es evidente que las pedagogías decoloniales se viven en el corazón mismo de grupos, colectivas y comunidades que se piensan en una ancestralidad, en una memoria y en una identidad de resistencia a la invasión, genocidio y epistemicidio colonial. Pueblos indígenas, afrodescendientes, negros, campesinos,

quilombolas corporifican prácticas vivas de la pedagogía decolonial. Pero, ¿Qué sucede cuando se piensan estas posibilidades pedagógicas para las travestis, las maricas, las areperas, tortilleras, camioneras, *sapatão*, *viado*, *bichas*, *giletes*, bisexuales, trans, no binarias, las cuerpos que hoy somos leídas como *queer*? ¿Qué pasa con nosotras, nosotres y nosotros a los que nos han borrado de cualquier memoria ancestral, nos han silenciado, nos han echado de sus casas y luchas, y no nos han permitido ser parte de sus comunidades y memorias? ¿Qué pasa con nosotras, nosotres y nosotros a los que insisten en asignarnos una historia blanqueada¹⁵ de máximo 50 años que comenzó en 1969 con *Stonewall*? ¿Es que solo somos acogidas, acogides, y acogidos, si le decimos sí al consumo acelerado de este sistema capitalista, si construimos nuestras identidades visuales como un retazo de grandes marcas del mercado, si blanqueamos nuestros valores, pensamientos, e inclusive nuestras cuerpos, y si perdemos nuestra conciencia de clase? Delante de estas preguntas es que considero pertinente tejer un diálogo entre pedagogías *queer* y pedagogías decoloniales.

Deviniendo una pedagogía deCUIlonial: Pedagogías desde el *cu* del mundo.

La propuesta de una pedagogía DeCUIlonial nace de una intención de diálogo entre pedagogías *queer* y pedagogías decoloniales. No pretendo colocar ninguna etiqueta de novedad u originalidad sobre esta propuesta, más

bien, resaltar un sentido político explícito con cuerpo, con arte de ser, antirracista y anticapitalista para una pedagogía desde el sur.

Una posibilidad de este diálogo podría consistir en pensar una pedagogía *queer* decolonial, o des(de)colonizar lo *queer*. Este es un camino interesante pero me llama también la atención *queerizar* la pedagogía decolonial, o mejor, travestilizar, mariconear, arepear, lesbianizar, transitar esta pedagogía. Pereira (2015) menciona que lo *queer* puede mostrar a lo decolonial cómo la historia viene siendo escrita por lentes cis-hetero y que existe mucho más, y debemos cuestionar cómo esto se hizo existente, que masculino y femenino, hombre y mujer, y que la lógica de la colonialidad es masculina, hetero, cis y blanca (y al parecer la del giro cis-decolonial también).

Para Pereira (2015) lo *queer* y lo decolonial no son teorías cerradas, y por lo tanto, sus pedagogías tampoco lo son. Por el contrario, ambas tienen en común que se abren a lógicas otras, a reivindicar la importancia y magnitud de pensamientos y existencias otras, a desconfiar de teorías apostando al diálogo intercultural. En esa línea, lo *queer* decolonial, o lo decolonial *queer*, o lo deCUIlonial, necesariamente pasa por la cuerpo y por una política de localización. Como menciona Pelúcio (2014) algo así como una teoría *cu*, desde el *cu* del mundo, en la cual pienso como travesti, trans, marica, *sapatão*... permitiéndome localizar estos problemas desde el sur, cambiando la textura de

mis preguntas, mis cuestionamientos y mis problematizaciones, construyendo otras epistemologías y ontologías. La pedagogía DeCULonial se alimenta de estas iniciativas.

Este diálogo también puede permitir cuestionar la pedagogía *queer* como propuesta del norte y que tiene su foco principal en entender la heteronorma y la cisgeneridad como elementos meramente culturales/discursivos/deconstruccionistas, y la lucha LGBTIQ como movimiento comenzado en Estados Unidos que después se extiende por el mundo. Desde una perspectiva de la pedagogía decolonial, cuestiones económicas y políticas también se articulan a la construcción de una matriz social y cultural, que en este caso intentó e intenta hacer impensables otras posibilidades de ser y devenir para los pueblos indígenas y afrodescendientes desde la colonización, con la finalidad de instalar un modelo nuclear de familia, mantener el capital acumulado dentro de los mismos grupos familiares y linajes, y optimizar la fuerza de trabajo de las personas racializadas y esclavizadas. Como menciona Campuzano (2009) desde la llegada de los colonizadores, cuerpos disidentes fueron entendidas como una amenaza para el proyecto colonial, esclavista y capitalista. Cuerpas que también han construido formas de resistencia y lucha de las cuales podemos construir memoria colectiva hoy y aprender:

Mientras los sistemas de control coloniales prohibían el travestismo y la homosexualidad para maximizar la

mano de obra indígena en la producción agrícola así como la reproducción de los criollos y sus tributos a la Corona, la sociedad colonial se mestizaba racial y culturalmente. Paradójicamente, la Iglesia advirtió una convergencia entre los espacios de representación ritual católicos e indígenas, y la aprovechó como medio para la evangelización, por su parte el andrógino, ahora hombre vestido de mujer, halló esta complementariedad necesaria para su permanencia y, aún bajo la apariencia del catolicismo triunfando sobre la “religión falsa”, logró preservar sus significados en un espacio ritual ya mestizo – la fiesta patronal – que los reinterpretó y generó significados distintos (Campuzano, 2009: s.p.).

De la misma manera, Marlene Wayar (2007) entiende la cisgeneridad no únicamente como una cuestión de la cultura, sino también como un régimen de miedo que se difunde con la exposición de la cuerpa travesti muerta y torturada, y que es indispensable para mantener conformes y en la norma las cuerpas que se someten a ser mano de obra barata y alimentar un sistema económico y político que los mata día a día: “¿Qué les ha sucedido a los normativizados/as en la matriz hegemónica? ¿Se han impregnado de terror? ¿Por qué el ansia de dominación? Se han travestido/a de sujetos/as, mientras son estereotipos fieles dominados/as, teatralización mediante, por el miedo” (Wayar, 2007:52).

La pedagogía *queer* puede enseñarle a la pedagogía decolonial la importancia de ver y colocar la cuerpa y pensarla como arte y no únicamente como

cajas cerradas preestablecidas, y la importancia de los saberes de las disidencias sexuales y de género. La pedagogía decolonial puede enseñarle a la pedagogía *queer* a considerar las cuestiones económicas y estructurales de la realidad material de las cuerpos disidentes racializadas del sur y la importancia de realizar ejercicios de memoria que nos permitan construir ancestralidad¹⁶ pensando en la lucha de nuestros pueblos y no únicamente como una importación. Así mismo, la importancia de pensarnos no únicamente como sujetos con orientaciones sexuales o identidades de género diferentes, sino también, como partes de una clase explotada y como cuerpos racializadas, de ahí la importancia de una pedagogía también anticapitalista y antirracista pensada y vivida desde el *cu* del mundo.

Hablemos del *Cu*

¿Por qué DeCUlonial? Este sencillo juego o cambio de letras, una “o” por una “u”, representa un sentido político que me interesa negrear ahora. *Cu* es la palabra utilizada en portugués para referirse al ano o al culo en español. *Cu* además es el primer sonido que emitimos cuando en español o portugués pronunciamos la palabra *queer*. Con este juego de palabras traemos el culo, el *cu*, a lo decolonial.

Lo primero a destacar, a pesar de ser obvio, es que todas, todes y todos tenemos un *cu*. El *cu* existe. Es una parte importante de nuestras cuerpos. Aunque quizás una de las más silenciadas en contextos de formalidad

y currículos, pero de las más utilizadas en la informalidad para querer ofender “*vai tomar no cu*” “Que te den por el culo”. En los espacios de formalidad, en las escuelas, solo hay espacio para la mente, la cabeza, la conciencia, los ojos. Al *cu* hay que mantenerlo siempre callado. Como mencionan Sáez y Carrascosa (2011) “El culo parece muy democrático, todo el mundo tiene uno. Pero veremos que no todo el mundo puede hacer lo que quiera con su culo”.

Podemos pensar esta hipocresía sobre el *cu*, silenciado en la formalidad, expuesto en la violencia, como una metáfora sobre el lugar de las cuerpos sur en la geopolítica del conocimiento y del trabajo. En relación al conocimiento, traigo las observaciones de Pelúcio (2016):

En la geografía anatomizada del mundo, a menudo nos referimos a nuestro lugar de origen como el ‘*cu* del mundo’, o hemos sido localizados sistemáticamente en estos límites periféricos, y de alguna manera llegamos a reconocer que esta geografía es legítima. Y si el mundo tiene culo, también tiene cabeza. Una cabeza pensante en el norte, como corresponde a las cabezas. Esta metáfora anatómica dibuja un orden político que marca dónde se produce el conocimiento y dónde se producen los espacios de experimentación de esas teorías (Pelúcio, 2016:132).

En la geopolítica del conocimiento somos el *cu*, materia prima de datos, espacio de experimentación de teorías, o productores de ruidos extraños que

nadie entiende ni quieren escuchar. El *cu* es silenciado. En la geopolítica del trabajo, somos expuestos, vulgarmente explotados, con la complicidad de nuestros gobiernos, existe todo un sistema político, económico y cultural para explotarnos, sacar todo de nosotros, usar nuestra fuerza de trabajo, robarnos lo nuestro, tanto en lo material, como en nuestra memoria y nuestros saberes. Nos dan por el *cu*.

Los espacios educativos, como instituciones coloniales, directa o indirectamente han contribuido para silenciar el *cu*. Estos contextos asumen que somos pobres, vacíos, estructuralmente y pobres en conocimiento, que debemos ser salvados por la educación oficial con su conocimiento occidental y colonial, para algún día salir de esta situación necesariamente precaria de *cu* e intentar a toda costa ser y pensar como “ciudadanas y ciudadanos”. Sin embargo, esta cabeza, que en la educación estaría representada por el famoso concepto de “ciudadanía”, siempre nos recordará que a lo máximo podremos aspirar a ser un ombligo o un *cu* menos sucio, porque ser una cabeza es una condición natural y divina para aquellas cuerpos blancas, europeas y norteamericanas. Para ellos, también somos *cu* por naturaleza o “mandato divino”, fuimos hechos para el trabajo.

Al igual que el *cu*, nadie quiere escucharnos, porque nuestras voces molestan, generan incomodidad, nuestro olor, nuestra acción hace que abandonen un lugar, obligan al

movimiento. Como herencia colonial nos enseñaron a no escuchar a los pueblos negros, indígenas, las travestis, las personas trans, las maricas, las *sapatão*, las cuerpos diversas funcionalmente. Y cuando nos escuchan, somos en lo máximo fuente de informaciones para que sus mentes iluminadas nos clasifiquen y nos traduzcan. Al *cu*, esta sociedad exige silencio, incluso en lugares donde debería sentirse más cómodo, como el baño o el sexo. Nos cuestionan cada uno de nuestros actos, la forma en que hablamos, los espacios que ocupamos, las identidades que construimos, el idioma que usamos. La cabeza, y aquellos en el Sur que piensan que son cabezas o que pueden llegar a serlo, inventan y tejen varias estrategias para ocultar y silenciar el *cu*.

En esa línea, no me queda más que imaginar que si se ha silenciado tanto al *cu*, es porque este puede representar una seria perturbación y amenaza. Como mencionan Sáez y Carrascosa:

Se trata de ver lo que el culo pone en juego. Ver por qué provoca tanto desprecio el sexo anal, tanto miedo, tanta fascinación, tanta hipocresía, tanto deseo, tanto odio. Y sobre todo revelar que esa vigilancia de nuestros traseros no es uniforme: depende de si el culo penetrado es blanco o negro, si es el de una mujer o el de un hombre o el de un/a trans, si en ese acto se es activo o pasivo, si es un culo penetrado por un dildo, una polla o un puño, si el sujeto penetrado se siente orgulloso o avergonzado, si es penetrado con condón o sin él, si es un culo rico o un culo pobre, si es católico o

musulmán. Es en esas variables donde veremos desplegarse a la policía del culo, y también es ahí donde se articula la política del culo; es en esa red donde el poder se ejerce, y donde se construyen el odio, el machismo, la homofobia y el racismo (Sáez y Carrascosa, 2011:s.p.).

Y es por eso que me parece importante traer el *cu* también en su potencia, como lugar de resistencia, de profundas verdades, de transgresión y de desafío de las normas coloniales capitalistas. El *cu* con sus pedos, sus gritos, sus saberes y re-existencias de cuerpos que son silenciadas de los lugares legítimos de producción de conocimiento, o las cuerpos a las que históricamente se ha intentado cuestionar y despojar su humanidad reduciéndolas a máquinas para el trabajo y la reproducción. Sobre este aspecto, Claudia Rodríguez, activista feminista travesti de Chile, en conversación en 2018 con Marlene Wayar, activista travesti de Argentina, menciona:

Hice el intento de rescatar algo que es muy común cuando yo comparto con mis compañeras travestis, hablar de cosas que en la sociedad son mal vistas, que en los medios de comunicación son mal vistos. Pero nuestras conversaciones íntimas están siempre presentes, y entonces me interesa mucho, por ejemplo, a pesar de que dé mucho pudor, mucha vergüenza rescatar el tema de nuestro poto (culo). Porque en las mismas conversaciones con las compañeras, el poto (culo) a nosotras nos dio la posibilidad de manejar ciertos recursos. Pero es tan indecible eso, es

tan poco elegante, es tan poco moral hablar de esas intimidades. Es decir, en la comunidad travesti hay espacios de profundas verdades, en términos de decir las cosas dolorosas. Decir la verdad de tal manera, que aunque sea dolorosa, si podemos hablarlas entre nosotras, protegidas en nuestra intimidad (Rodríguez, 2018: s.p.).

Claudia nos recuerda que el *cu* es mucho más que una parte del cuerpo. También representa estos discursos o “verdades profundas” que se construyen sobre el origen de los movimientos sociales, pero que son silenciados o colocados en el lugar de lo “no moral” por el conocimiento occidental hegemónico. El *cu* es el lugar de lo indecible e inmoral para “occidente” y para los contextos académicos, pero también es el grito y la forma de “decir la verdad... aunque sea dolorosa” por los sujetos y las cuerpos marginadas por las relaciones coloniales. El *cu* representa el lugar de la mentira y el silencio para el conocimiento colonial, occidental, hegemónico. Pero al mismo tiempo, representa el ejercicio de explicitar estas mentiras, la venganza a través de las palabras de las y los oprimidos, las y los colonizados. Como reafirma Claudia Rodríguez (2018):

Les gusta tanto la mentira, se esconden tanto detrás de la mentira, y yo lo que quiero es decírselos en sus caras, miénteme que me gusta. Pero ya no creo en nada, y por lo tanto entonces, yo quiero hacer de la venganza algo posible, que sea una sublimación, quiero hacer de la venganza una sublimación, porque ciertamente no me puedo convertir

en los asesinatos que critico, pero que la palabra sea mi venganza, que develar dónde está la mentira sea mi venganza. Y yo creo que podría ser nuestra posibilidad. El aporte travesti en este momento podría ser esa espada a la verdad (Rodríguez, 2018: s.p.).

El *cu* como un movimiento, un movimiento infeccioso que ya está sucediendo, que guardamos en nuestras memorias como ancestralidad de resistencia, voces que se levantan y se organizan desde el sur. Devenires con cuerpo, y sin miedo a exponer la verdad de nuestros deseos, placeres y fetiches, y de las crudas realidades a los que esta fatalidad colonial capitalista nos somete en nuestras cotidianidades, en nuestro día a día. Devenires con color, pues el *cu* nunca está totalmente limpio (Preciado, 2009) o totalmente blanco. Movimientos de culo abierto que desafían y cuestionan aquello que nos permiten decir, pensar y sentir. El *cu* es un grito sobre el silenciamiento. Es este movimiento de construcción colectiva de verdades y realidades lo que perturba y desestabiliza el “orden naturalizado”. Los movimientos que están desmantelando las mentiras asumidas como “normas” y “verdades” por Occidente. Que le ponen la cuerpo a superar la masacre colonial. La pedagogía deCUlonial es entonces, aquella que se construye con la fuerza del *cu*.

Algunos tránsitos de la pedagogía DeCUlonial

Ya que definiendo aquí una pedagogía que se construye como caminos

sinuosos colectivamente y pensados con las luchas y voces del *cu* del mundo, consideré más pertinente utilizar la palabra tránsitos en lugar de principios, inclusive, porque así nos percibimos muchas de las cuerpos disidentes del género y la sexualidad, en tránsito. De esa manera, los tránsitos que destaco aquí no son una innovación propia o personal, y sí, propuestas pensadas en diálogo con la fuerza del *cu*.

La pedagogía DeCUlonial promueve una problematización de la vida, en su realidad material y cultural. No pretende alcanzar una ciudadanía abstracta y homogénea, y sí, promover espacios de encuentro, reflexión e intervención sobre nuestras realidades, los elementos de esta realidad que nos oprimen, y los elementos que también reforzamos convirtiéndonos en opresores. No se trata de una realidad homogénea y universal, más bien de una realidad contextualizada a las dinámicas territoriales del lugar donde vivimos y compartimos, y a las estructuras coloniales que marcan nuestras cuerpos. Algunos conceptos son importantes para problematizar estas realidades y convertirlas en problemas didácticos en nuestras clases:

- **Interseccionalidad:** Que supone no entender las opresiones de clase, género, raza, sexualidad y diversidad funcional como categorías separadas que se suman como etiquetas en las cuerpos, más bien, como elementos fusionados sin posibilidad de separación (Lugones, 2005) en las estructuras sociales. Entendiendo que son

inseparables y que estas amplían el debate más allá del binarismo opresor/oprimido (Muelles y Ramírez, 2014), principalmente en la fusión de las categorías de raza, género, sexualidad y diversidad funcional. Con la categoría de clase ocurren fusiones que matizan este binarismo, pero al mismo tiempo no podemos desconocer que mundialmente una pequeña burguesía blanca nos oprime y controla las grandes estructuras económicas que nos colocan a todas, todes y todos en situación de marginalidad e incertidumbre. Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) nos alerta del peligro de abordar estas categorías separadas, por ejemplo, en el caso de raza y sexualidad, donde se puede reforzar y naturalizar una idea de heterosexualidad de las personas negras, y al mismo tiempo, una idea de blanquitud en la homosexualidad.

- **Nostredad:** Concepto propuesto por Marlene Wayar (2018) y que consiste en la capacidad de reconocernos como un nosotras en la otredad. Esta capacidad, echada a andar desde el momento en que alojamos a la otra en nosotras, nos permite empatizar con el dolor y las opresiones que vive esa otra, de forma tal que cuando la otra es violentada, no permaneceré inmutable.

Se trata entonces de pensar, imaginar, intervenir y construir una realidad a través del dialogo empático, en que tenemos disposición a escuchar abiertamente, y que a pesar de que identifiquemos que estructuralmente y colonialmente se han construido marcadores que se incrustan en

nuestras cuerpos de manera diferente, la violencia que pasa una o uno de nosotros es una violencia que **nos** afecta en conjunto y no podemos quedarnos quietos ante ella. La violencia hacia uno es una violencia hacia todas.

- **Cuerpa como territorio de problematización:** Cuando se habla de problematizar la realidad de nuestras vidas, no se trata únicamente de algo que es ajeno a nuestras cuerpos, aquello que pasa afuera. Como pasa tradicionalmente en la enseñanza de la biología, no se trata de pasar horas mostrando diapositivas e imágenes de cuerpos, mientras que en sala coexistimos cuarenta cuerpos desproblematizadas. Corporificar la pedagogía (hooks, 1994). Se trata de que docentes y estudiantes traigamos nuestras cuerpos a clase, sin miedo a que seamos higienizados, juzgados o encajados. La cuerpa debe venir como posibilidad de arte. Pero no únicamente las cuerpos que las relaciones coloniales construyeron como diferentes, periféricas o raras. Este tránsito no tiene sentido si no se problematiza también la cisgeneridad, la blanquitud, la “no discapacidad”, la masculinidad y la heterosexualidad.

- **(Re)construcción de la memoria o (Des)composición del pasado:** Es difícil aceptar la versión oficial y única de la historia en la pedagogía deCUlonial, la de los vencedores. Como invita Ramallo (2019) podemos pensar en la idea de (des)composición pedagógica como una pulsión *cu* y decolonial que nos hace narradores, parte activa y responsable en la construcción y reconstrucción del pasado y de las memorias con las que

construimos identidad. Es un ejercicio colectivo y de escucha de otras voces. En la pedagogía deCULonial no hay espacio para versiones exclusivamente heterocentradas y binarias de la historia, o para una única perspectiva de ciencia y de conocimiento legítimo, como el occidental europeo-norteamericano. No creemos en el mito de la Europa lineal e históricamente siempre unificada. Y reconocemos a África y la América pre-colonial como espacios de producción de saber legítimo. Ciencia africana, ciencia amerindia, producida con otras bases epistemológicas y con otra función social. El llamado *cu* es a negociar e infectar los espacios de poder con estas reconstrucciones o descomposiciones.

- Saberes de la lucha social en la escuela: Consiste en reconocer que además de una serie de conocimientos académicos, científicos o legitimados por los currículos, existen una serie de conocimientos y saberes producidos en las luchas y movimientos sociales que no siempre son de fácil traducción en la escuela, pero que para acercarse de ellos, definitivamente se debe concebir la acción pedagógica o la vivencia en la escuela, también como una lucha social. Como nos recuerda Gomes (2017) también son necesarios saberes identitarios, saberes políticos y saberes estéticos-corpóreos, como saberes que podemos aprender de los movimientos negros. Sin duda, estos también son saberes que con sus especificidades, podemos aprender de los movimientos LGBTIQ, feministas, indígenas, de la diversidad funcional.

- Poder infeccioso – Sujetos/Virus: Consiste en vivir una pedagogía que constantemente busca y forja porosidades, espacios de infección, vínculos, redes y cartografías con las personas de la escuela y con las instituciones. Como mencionan Muelles y Ramírez (2014), no se trata simplemente de instrumentalizar las ideas, en este caso, las ideas deCULoniales, o utilizarlas como herramientas fijas. Se trata de poner en juego la capacidad transformadora, infecciosa, a fin de no ser fácilmente fagocitados por las lógicas neoliberales de los sistemas educativos o simplemente convertir estas ideas en un elemento decorativo/estético anexo a relaciones de poder escolares y sociales no problematizadas. La profesora o profesor se concibe como virus *cu*, que colectivamente construye poder infeccioso y desestabilizador de las estructuras de poder. Un virus con cuerpo teórica e ideológica que no permite su uso domesticado para apariencias externas por parte del sistema escolar (Muelles y Ramírez, 2014).

Pero esta problematización de la realidad, sureada por estos seis conceptos no tendrá sentido si estos no se contextualizan de acuerdo a las características materiales y económicas de las y los sujetos con quien dialogamos e intentamos construir Nostredad. Esto se hace más complejo cuando pensamos en cómo articular estos tránsitos al montón de conceptos, temas y altas cargas de currículo que

debemos abordar en la escuela. Puedo resaltar un breve ejemplo en mi área que es la enseñanza de la biología. Sobre el mundo vegetal soy obligado a abordar un sin número de conceptos y temas que van desde fotosíntesis, evolución de las plantas, ecología, alimentación con vegetales, diversidad de la flora, Etc. Evidentemente una pedagogía deCUlonial no se limita a abordar estos conceptos, más bien se propone negociar e infectar el currículo como espacio de poder, abordando situaciones que tratan de nuestra realidad.

Pensando que me encuentro en el estado de Santa Catarina (Brasil), puedo hacer esta negociación abordando, por ejemplo, la cuestión del trabajo infantil y la esclavitud familiar en las plantaciones de tabaco, situación cada vez más latente en el interior del estado (Conde, 2012). Como negociación con los conceptos del currículo hegemónico, puedo utilizar el tabaco como pretexto para aproximar mis estudiantes al tema “plantas” vinculando a cualquier otro tema como relaciones ecológicas, partes de las plantas... Con esta situación podría problematizar colectivamente con mis estudiantes cómo alrededor de una planta, funciona todo un sistema explotador capitalista que favorece que multinacionales propongan metas de producción y colecta mensual de tabaco a pequeñas familias para obtener un injusto valor en dinero en cambio. Puedo discutir cómo esta situación obliga a la familia a reproducir una estructura nuclear para que se involucren todos

sus miembros en la labor manual, con roles binarios, cis-heteronormados rígidos y definidos desde temprana edad. Se refuerza de esta manera el control de las sexualidades y del tiempo para el entretenimiento de las niñas, los niños y las mujeres, principalmente.

También podría problematizar con esta situación cómo el blanqueamiento por el que pasó Santa Catarina en el siglo XIX con la llegada masiva de migrantes europeos, que muchos de ellos recibieron tierras, y el desplazamiento de pueblos indígenas y *quilombolas*, estuvo motivado por un ideal de que esas cuerpos blancas estaban cristianamente domesticadas y educadas en actitudes de “valorar” el trabajo duro, el progreso y el desarrollo, en cuanto indígenas y pueblos afro eran vistos como resistencia, obstáculos al desarrollo o no merecedores de la tierra y de los frutos del “progreso”. Hoy estas familias explotadas están constituidas principalmente por sujetos blancos que se ven sometidos a jornadas extensas de trabajo, que obligan a los menores de edad a trabajar desde temprana edad, en las vacaciones y en el tiempo que pasan fuera de la escuela, condicionando sus realidades y subjetividades en el espacio escolar (Conde, 2012). Podría abordar también las resistencias de los Guaraní ante estos modelos capitalistas, así como los valores simbólicos y espirituales que dan al tabaco más allá de un uso comercial. El tabaco aquí deja de ser únicamente un ser biológico a ser problematizado desde un lente científico occidental y pasa a ser negociado como eje articulador *cu* para la problematización

de la realidad material de las cuerpos con las que convivo y con las que me identifico como clase.

Al igual que este ejemplo, puedo referenciar otros que abordan uno o varios tránsitos de la pedagogía deCULonial, negociando con conceptos hegemónicos de los currículos e infectando prácticas. Evidentemente estos ejemplos muestran recortes de procesos mucho más largos en esfuerzo y duración. Reis y Pinheiro (2017), pensando la educación en química para los derechos humanos, propusieron una secuencia didáctica abordando la temática del átomo y su invisibilidad relacionando con la problematización de la invisibilidad del genocidio del pueblo negro en Brasil. Kohen y Meinardi (2016) pensando en la importancia de dismantelar el currículo oculto e infectar concepciones de profesoras y profesores, propusieron un conjunto de actividades de formación para docentes de diversas disciplinas en relación al tema embarazo, permitiendo la reflexión sobre roles y relaciones de poder que marcan las experiencias de género y de sexualidad en la vida de la escuela, a través del teatro. Scanavaca (2016) problematizó la manera en que los temas biodiversidad y biomas aparecen en libros didácticos, resaltando y denunciando legados coloniales que no consideran las relaciones socio-históricas de las comunidades humanas en los territorios. Bioma y Biodiversidade como conceptos que refuerzan lógicas capitalistas y que son utilizados/ enseñados para invizibilizar pueblos racializados, sus vidas y sus resistencias.

Consideraciones TRANSitorias

En estas páginas intenté tensionar la pedagogía *queer* y la pedagogía decolonial como propuestas pensadas desde lugares y en momentos diferentes, pero que pueden dialogar y contribuir a la problematización e intervención sobre estructuras sociales que marcan las cuerpos del sur como herencia de legados coloniales todavía vigentes. De esa manera, la pedagogía DeCULonial nace como propuesta de este diálogo y como posibilidad de construir colectivamente caminos sinuosos con/desde/para las cuerpos sur con perspectiva anticapitalista, antirracista, y en sí, anticolonial.

Los tránsitos aquí destacados están más pensados para la escuela formal, pues es el escenario en el cual me desempeño, por el cual pasamos la mayoría de las personas en nuestra infancia, adolescencia, e inclusive en la vejez y vida adulta, y al cual todavía le apuesto como espacio de transformación. Con esto no desconozco la escuela como institución que invizibiliza, cosifica, despolitiza o “neutraliza” saberes contra-hegemónicos, saberes *cu*. Pero dar la espalda a la escuela no va a llevar a que desaparezcan sus efectos sobre la realidad material y simbólica de los pueblos que la frecuentan. No reconozco a la escuela como único espacio de transformación social o acción deCULonial, pero sí como un lugar estratégico para construir suelos

fértiles para discutir las construcciones históricas de estructuras coloniales, disputar discursos y epistemologías, y pensar otras formas de organización social.

La perspectiva anticapitalista y antirracista aquí destacada nos mantiene alertas a no caer en suelos movedizos y prácticas pedagógicas que se presentan como democráticas, inclusivas y/o progresistas, pero que en realidad no desafían la colonialidad del poder, del saber y del ser que nos marcan a las cuerpos sur. Olvidarnos de una lucha anticapitalista y antirracista nos puede cegar a reconocer que este sistema solo permite que seamos “escuchados”, “reconocidos” o “incluidos” cuando tengamos capacidad de consumo, cuando representemos capital y capacidad de mercantilización de nuestras cuerpos y de nuestras identidades, a cambio de aceptar un contrato que naturaliza la degradación ambiental, la esclavitud o trabajo en pésimas condiciones de personas racializadas, y la manutención de un modelo familiar nuclear y rígido que construye a la disidencia sexual y de género como amenaza. Como ejemplo, puedo traer las palabras de Hija de Perra (2014) y en alguna medida, discordar un poco de ellas cuando menciona:

Seguiré soñando e implorando al universo que la educación latinoamericana cambie y que desde el origen de la formación humana se usaran este tipo de conocimientos, para que nuestros niños, limpios de impurezas genéricas impuestas, se

formen libres de estigmas sociales, como lo que realizan actualmente los jardines infantiles de Suecia y esta idea de aprender en un ambiente con neutralidad de género, erradicando los estereotipos y la desigualdad, se desparrame tan fuerte como las ideologías místicas y llegue a todo el mundo (Hija de Perra, 2014:8).

Debemos compartir y luchar por el mismo sueño de Hija de Perra para que la educación en Latinoamérica cambie y que las niñas, niños y niños puedan vivir una realidad libre de estructuras genéricas y de sexualidad coloniales. Esta es parte de nuestra esperanza y utopía. Lo que deberíamos problematizar es si es posible aprender esto de Suecia, o colocarlo como ejemplo, sin desconfiar de que su educación necesariamente está vinculada a lógicas capitalistas y colonialistas que piensan la “inclusión” dentro de una blanquitud predominante, con miedo a las y los migrantes y a la diversidad racial, en una realidad histórica y económica favorable construida con la explotación y esclavización de cuerpos racializados en las Antillas (San Bartolomé y Guadalupe) y con la creación de multinacionales y grandes marcas que hoy se encuentran por todo el mundo y que ya se han visto involucradas en escándalos de trabajo infantil y racismo. Como es el caso de la multinacional *Hennes & Mauritz* (H&M) productora de ropa de moda “barata y sustentable”, que muchos sujetos *queer* de clase media y alta tal vez utilicen y compren, que refuerza el trabajo infantil en las periferias del mundo¹⁷ y el racismo en sus campañas publicitarias¹⁸.

Esto no desconoce que evidentemente podamos dialogar con las prácticas pedagógicas de Suecia y algunos de sus elementos, pero esto probablemente no tendrá sentido para nuestras realidades si no lo ponemos en diálogo con las necesidades, resistencias, demandas, transgresiones, epistemologías y saberes *cu* desde el sur. No se puede

pensar una pedagogía *queer/cu* en el sur sin ser anticapitalista, antirracista y anticolonialista, no se puede pensar una pedagogía decolonial sin pensar la cuerpo como arte, sin pasar esta propuesta por el *cu*. Por eso la importancia de transitar una pedagogía desde el culo del mundo, una pedagogía DeCUlonial.

Notas

1 Licenciado en Biología por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). Mestre em Ensino de Ciências e Matemáticas, por la Universidad Federal do Acre (Rio Branco, AC, Brasil), y estudiante del Doctorado en Educación Científica y Tecnológica en la Universidad Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil). Integrante de los Grupos de Investigación BER UD (Biología, Enseñanza y Realidades) y DiCITE UFSC (Discurso da ciência e da Tecnologia na Educação). E-mail: apmusicomano@gmail.com

2 Me permito usar la palabra cuerpo en este texto como una oportunidad de disputa en el plano discursivo del lugar de nuestras cuerpos. También como un reclamo e inconformidad con la opresión patriarcal ejercida histórica y colonialmente hacia las cuerpos femeninas y afeminadas a través del lenguaje y también a través de una mirada científica que siempre colocó estas cuerpos como objetos y como territorios de conquista.

3 Utilizo el verbo negrear, en lugar de verbos como iluminar o aclarar. Tomo este término acuñado inicialmente en portugués “*enegrecer*” por la brasileña Sueli Carneiro (2003), como herramienta para señalar la identidad blanca, cisgénero y occidental que corporifica las teorías y epistemologías con las cuales acostumbramos nortear nuestras investigaciones. Y también como verbo que implica un posicionamiento político de comenzar a pensar con epistemologías otras racializadas y transgresoras de las normas binarias-heteronormalizadas.

4 Es importante negrear la importancia entre la interculturalidad y la multiculturalidad/pluriculturalidad (o multiculturalismo neoliberal). Para ello sugiero la lectura del texto: WALSH, C. (2007). Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. In: Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

5 Utilizaré varias veces aquí la expresión Latinoamérica, sin desconocer que es un concepto problemático, que como menciona Nadal (2003), supone un espacio “homogéneo y coherente, una criatura de laboratorio, un experimento mental, producto de una mirada foránea”. Y que con este término estoy reuniendo realidades diversas, heterogéneas y complejas. Sin embargo, me niego a utilizar el romanticismo semántico “*Abya Yala*” acuñado en autoras decoloniales como Walsh (2013), porque es un término ancestral construido en luchas de las cuales actualmente conozco poco y no me parece cómodo éticamente utilizar en mi caso.

6 Concepto propuesto por la filósofa Djamilia Ribeiro (2017) en dialogo con la escritora Grada Kilomba, haciendo un llamado a de que es necesario escuchar por parte de quien siempre fue autorizado para hablar.

7 Utilizo esta expresión para hacer alusión a las formas colonizadas de producir conocimiento en América Latina por medio de la importación de teorías blancas del norte global. Con esto no niego posibilidades transgresoras e intentos descolonizados en la academia, ni tampoco pretendo mencionar que lo que hoy conocemos y denominamos como *queer* solo existe en el sur a partir de esta importación.

8 Transformista y artista escénica chilena (1980-2014).

9 Entiendo que desde una perspectiva biologicista del mestizaje, todas y todos seríamos mestizos en Latinoamérica. Pero no entiendo raza y etnia aquí desde una perspectiva biológica y filogenética, y si, como una condición estructural y cultural de opresión en la sociedad latinoamericana que aun fundamenta la división racial del trabajo, la construcción de la identidad y la distribución de la desigualdad social en el capitalismo. En ese sentido, es honesto llamar algunas autoras y autores del giro decolonial de “blancos” a pesar de que en su fenotipo puedan reconocerse como mestizos. Pues mientras ellas y ellos realizan un trabajo intelectual y consiguieron estudiar en los Estados Unidos, cuerpos negros e indígenas realizan trabajos más precarios debido a una herencia colonial que favorece y legitima esta distribución. Es decir, nuestros fenotipos mestizos clareados nos facilitan ocupar los lugares de esta sociedad construidos y reservados en la colonialidad para las cuerpos blancas.

10 Aunque Fanon hace referencia explícita a las cuerpos negras debido al contexto donde realizó su trabajo (Sobre las personas negras en la Isla Martinica de las Antillas del Caribe), podemos extender estos enunciados a cuerpos afrodescendientes, afro-indígenas, indígenas y mestizos menos claros de Latinoamérica.

11 Debo ser insistente en que no pretendo desmerecer, deslegitimar o restar importancia y potencia a las propuestas de estas y estos autores. Pretendo problematizar una posible repetición de una estructura colonial de producción del conocimiento que protege la blanquitud y la cisgeneridad, y que puede limitar el campo de acción de la propuesta decolonial cuando se piensa en la realidad material y simbólica de las cuerpos de la diversidad funcional y disidentes del género y de la sexualidad.

12 Estructuras que reafirman y reproducen el capacitismo, como discriminación y opresión hacia las cuerpos de la diversidad funcional.

13 Situación que ha venido cambiando en universidades latinoamericanas gracias a la lucha y conquistas de movimientos sociales de personas negras, afrodescendientes, indígenas, trans, travestis, feministas, de la diversidad funcional...

14 Utilizo este término en lugar de palabras como nortear u orientar, con la de reafirmar la importancia de sentir hacia el sur.

15 Digo blanqueada porque en muchos casos se invisibiliza la importancia que tuvieron dos hermanas travestis migrantes y racializadas en alzar esta lucha y construir esta memoria, Marsha P. Johnson y Sylvia Rae Rivera.

16 Destaco el trabajo de la Colectiva NO TENGO MIEDO en Perú que construye material

de divulgación rescatando la historia ancestral de las cuerpos disidentes de las normas occidentales del género y la sexualidad, desde los inicios de la colonización. Material disponible en: https://www.notengomiedo.pe/chuquichinchay?fbclid=IwAR0xOOCm1_SIYWggSHzn46L6RQXzskMknUAhkp3QzhWhOM1f7NGHsnfkjA (10/07/2019)

17 Fuente: Diario de noticias, (2016). Disponible en: <https://www.dn.pt/sociedade/interior/criancas-sirias-encontradas-a-trabalhar-nas-fabricas-da-hm-e-next-5012769.html> (10/07/2019).

18 Fuente: Exame (2018). Disponible en: <https://exame.abril.com.br/marketing/hm-e-acusada-de-racismo-em-foto-de-menino-de-moletom/> (10/07/2019).

Bibliografía

BRITZMAN, D. (1995). Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Education Theory*, 45(2): 151-165.

CAMPUZANO, G. (2009). Andróginos, hombres vestidos de mujer, maricones... El Museo Travesti del Perú. *Bagoas*, 4: 79-93.

CARDOSO, L. (2017). A branquitude acrítica e as críticas. En: MULLER, T. y CARDOSO, L. *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris.

CARNEIRO, S. (2003). Mulheres em movimento. *Revista Estudos Avançados*, 17(49): 117-132.

CASTRO-GOMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: CASTRO-GOMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

CASTRO-GOMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: CASTRO-GOMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

COLECTIVA NO TENGO MIEDO. (2016). Disponible en: <https://www.notengomiedo.pe/nuestracolectiva> (28/06/2019).

CONDE, S. (2012). *A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense*. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

DINIS, D. (2013). Por uma pedagogia queer. *Itinerarius reflectionis*, 2(2).

GOMES, N. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

GROSFOGUEL, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula rasa*, (4): 17-46.

HIJA DE PERRA. (2014). Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca , pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. *Periodicus*, 2:1-8.

HOOKS, B. (1994). *Teaching to transgress*. Education as the practice of freedom. Nova York/Londres: Routledge.

JUNIOR, D. y OSWALD, M. Em defesa de uma pedagogia queer: reimaginando corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. *Textura Canoas*, 18(38): 123-142.

KOHEN, M. y MEINARDI, E. (2016). Las situaciones escolares en escena: Aportes a la formación docente en educación sexual integral. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71): 1047-1072.

LUGONES, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25: 61-76.

MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTRO-GOMEZ, S. y GROSGOUEL, R. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

MARIN, Y. *Nossos conhecimentos: Barulhos desde o cu do mundo mal chamados de decolonialidade*. Disponible en: <https://ectdecolonial.blogspot.com/2019/07/nossos-conhecimentosbarulhos-desde-o-cu.html> (20/07/2019).

MIGNOLO, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

MUELLE, C. y RAMIREZ, A. (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 49: 19-32.

NADAL, E. (2003). Los estudios poscoloniales y la agenda de la filosofía latinoamericana actual. Herramienta. *Revista de Debate y Crítica Marxista*, 24.

OLIVEIRA, M. (2017). *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

PELÚCIO, L. (2014). Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? *Revista Acadêmica Periódica*, 1(1): 68-91.

PELÚCIO, L. (2014). O Cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. *Iberic@l, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 16: 123-136.

PEREIRA, P. (2015). Queer decolonial: quando as teorias viajam. *Contemporanea*, 5(2), 411-437.

PÉREZ, G. y SARRATE, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16(1): 85-104.

PRECIADO, P. B. (2009). Terror Anal: apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual. En: HOCQUENGHEM, G. *El deseo homosexual*. España: Ed. Melusina.

QUIJANO, A. (1998). "La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana". En: Roberto Briceño-León y Heinz R. Sonntag (eds.). *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.

RAMALLO, F. (2019). La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la

Pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2): 217-236.

RAMOS, E. Y REIS, P. (2017). *El proyecto We Act como marco para formar ciudadanos competentes a través del activismo colectivo basado en la investigación*. X Congreso Internacional Sobre Investigación En Didáctica De Las Ciencias. Sevilla, España.

REIS, E. Y PINHEIRO, B. (2017). Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio do povo negro, ambos invisíveis? *Revista da ABPN*, 9(22): 191-205.

RIBEIRO, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento.

RODRIGUEZ, C. y WAYAR, M. (2018). *Hacia una teoría traza trans sudaka*. Colectiva Lohana Berkins. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aMSHaA5Cf8U> (10/07/2019).

SÁEZ, J. y CARRASCOSA, S. (2011). *Por el culo: Políticas anales*. España: Egales.

SCANAVACA, R. (2016). *Pela superação da colonialidade do saber: o conceito de biomas em livros didáticos de ciências*. Trabalho de Conclusão de Curso, como requisito para conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, UFSC.

SCHUCMAN, L. (2012). *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

VERGUEIRO, V. (2015). *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação de Mestrado Programa Multidisciplinar de PósGraduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia.

WALSH, C. (2007). *Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial*. En: Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

WALSH, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En: Walsh, C. (Ed) *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I, Serie Pensamiento decolonial.

WAYAR, M. (2007). La visibilidad de lo invisible. En: BERKINS, L. *Cumbia, copeteo y lágrimas*: Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros. A.L.I.T.T. Asociación de lucha por la identidad travesti-transexual. Buenos Aires.

WAYAR, M. (2018). *Travesti: Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Editorial Muchas Nueces.

**La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones,
promiscuidades y urgencias**
**The cuirization of our pedagogical environments: imperfections,
promiscuities and urgencies**

María Marta Yedaide¹

Francisco Ramallo²

Luis Porta³

Resumen

El siguiente artículo es el resultado de una conversación a propósito de tres oportunas contribuciones⁴ a la *Primera Jornadas de Estudios sobre Pedagogías Cuir* coorganizadas por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación y el Departamento en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. En esta oportunidad esperábamos tensionar no sólo los aportes de la ya instalada teoría cuir sino también las embestidas cada vez más frecuentes e ineludibles que los movimientos sociales traen hasta la orilla de la academia como provocaciones punzantes. Se hacía urgente entonces, como lo es ahora, explorar las condiciones institucionales y su grado de hospitalidad para las múltiples transgresiones que lo cuir motiva. ¿Es posible habitar unas

Summary

This article revolves around some conversations triggered by three lectures at the *First Seminar on Queer Pedagogies* held at Mar del Plata State University, Argentina, and co-organized by the Education Department and the Centre of Multidisciplinary Research on Education of the School of Humanities. In such Seminar we had expected to revise not only the contributions of queer pedagogies and theories but also the production of the many social movements which insistently shatter the long-ago-erected walls of academic life. In such context, the revision of actual opportunities for harboring transgression in our institutional settings becomes urgent. Is it feasible to conduct educational research and teacher education in queer terms?

pedagogías cuir en la educación docente y la investigación educativa? Para abordar esta pregunta—sustantiva al momento de trascender el discurso instituido y comprometernos performativamente con la habilitación de otros mundos—tomamos algunas imperfecciones como columna vertebral de nuestro análisis. Siendo este un constructo que perturba las matrices epistemológicas de la modernidad/colonialidad en el tono irreverente de lo cuir, deseamos sumergirnos en los territorios, fecundos en yuxtaposiciones, que son inmediatos a nuestra experiencia para profundizar nuestra comprensión de los gestos que nuestras pedagogías resistentes y re-existentes (Walsh, 2013) urgentemente reclaman.

Palabras clave: Pedagogías cuir; Imperfecciones; Educación docente; Investigación educativa

To address this question we have resorted to certain imperfections as the backbone of our analysis and have undertaken a path where decolonial and queer stances breed new ways of resisting and re-existing in our academic communities.

Keywords: Queer Pedagogies; Imperfections; Teacher Education; Educational Research

Fecha de Recepción: 16/05/2019
Primera Evaluación: 17/06/2019
Segunda Evaluación: 15/07/2019
Fecha de Aceptación: 01/08/2019

Introducción: La imperfección como resistencia y re-existencia (o un intento de hacer el mundo respirable)

Hablar de imperfecciones en esta contribución debe entenderse en clave irreverente—incluso epistemológicamente subversiva—como un primer movimiento hacia la descomposición de las tramas pedagógicas (narrativas) que pugnan por instituir ontologías respecto de lo educativo en nuestras comunidades académicas. Representa una moción a la vez descolonial y cuir, nítidamente divergente de los sistemas perceptuales instituidos en la modernidad/colonialidad y reeditados con especial eficacia naturalizadora (Lander, 2001) en la ciencia social y los ritos y rituales de las universidades contemporáneas.

Su marca más interesante, no obstante, no radica en las piruetas intelectuales y/o discursivas que pueden alimentar el trabajo de docentes e investigadores sino fundamentalmente en su potencial para desestabilizar y desanclar prácticas que colaboran con la alienación, la necropolítica y la dificultad para crear condiciones hospitalarias para la vida. En otras palabras, pensar en términos de imperfecciones—y en actuar el mundo en estos términos—nos conduce a una metamorfosis de las atmósferas que hoy asfixian el deseo y la pulsión vital a la que se enlaza.

Comenzaremos, entonces, por

proponer unas imperfecciones a modo de provocaciones respecto de lo instituido, inscriptas en este primer momento en el territorio de lo que vamos componiendo como “pedagogías cuir”. Intentaremos luego sostener una tesis respecto de la promiscuidad de lo descolonial y lo cuir, tal como se manifiesta en la común propensión a des-componer, des-articular, des-pertenecer (Halberstam, 2018) y des-esencializar para re-existir y re-fundar vida. Finalmente, expondremos los modos en que el ensayo de estas pedagogías en la academia nos afectan y nos deleitaremos en las potestades creativas que habilitan para pensar en nuevas metáforas en las cuales anidar los “nuevos” relatos.

Tres (im)perfecciones (o tres imperfecciones)

Tres (im)perfecciones, creemos, son oportunas para estudiar a la pedagogía cuir —el objeto, sujeto y ambiente de este Dossier—. Para esto apelamos a una primera premisa que ofrece contenernos: las pedagogías cuir pueden pensarse como una praxis de la (im)perfección en la que actúan como una mixtura ecléctica lo bello, lo feo y lo que está en el medio (Bryson & de Castell, 2018). Podría también tratarse de imperfecciones (sin paréntesis para el prefijo) si fuera evidente ya la obstinación en nuestra intención de contradecir el mito de lo perfecto—un mito que, como desarrollaremos más adelante,

tiene origen y razones funcionales que explican su oportuna gestación.

Se trata, a su vez, de tres (im) perfecciones que descreen del valor de componer una (única, monoglosica, esencial) pedagogía cuir en nuestros enclaves institucionales, al mismo tiempo que asumen, desde la investigación narrativa, la pertinencia que revisten y la vocación continua para la perforación y descomposición de las prácticas de producción y circulación del conocimiento científico-académico en la comunidad universitaria que nos alberga. En este enclave, en y por el incesante juego de (des)normalización, lo cuir no sólo interpela sino que pugna a la vez por institucionalizarse. La narrativa que se cuiriza, entonces, oscila entre espacios de ruptura y tensiones hacia la continuidad de lo instituido. No puede—no quiere ser—una teoría pedagógica perfecta.

En este juego es interesante recordar que las pedagogías cuir no descansan en los textos sino más bien en las lecturas que realizamos de ellos (Britzman, 2000). Además, no se trata solo de los textos académicos, sino que cobran centralidad las producciones vitales (materiales e inmateriales, si es que la distinción sigue siendo admisible) de las culturas y formas de vida de la disidencia (sexual). Por tanto, estas pedagogías en realidad no remiten a ese origen único de las discusiones sobre el género iniciadas en la academia norteamericana, con Butler o Sedgwick o la tradición post-estructuralista en los estudios de las sexualidad con Foucault, sino que admite lecturas más allá de estas enunciaciones—y más próximas

a nuestros con-textos vitales. En otras palabras, si se buscan pedagogías cuir, es tan factible encontrarlas en un baño como en una biblioteca.

En sintonía con la rebeldía de las narrativas (grandes relatos) de la academia para definir lo cuir, Lorenzo Bernini (2015) critica la “usacentralidad” de las discusiones e incluso pondera sus aspectos apocalípticos como teoría antisocial y negativa de los movimientos sociales de la disidencia sexual. Buscando una desmarcación similar, Joao Manuel Oliveira (2017) propone pensar a las pedagogías queer desde “genealogías excéntricas” que no sólo no refieran a un único punto de origen, sino que además no se propongan confluir en ningún relato lineal y centralizado. A partir de lo que llamó las “mil maneras de lo queer”, invita como Wilchins (2004) a pensarlas en videoclips, obras de danza, películas y otras producciones cultural asociadas a las comunidades de la disidencia (sexual).

Las pedagogías cuir viven en la riqueza de todo el abanico de las relaciones sensoriales con el mundo y su interpretación, más que en la lectura “recta” (Britzman, 2016) de las instituciones académicas.

Una segunda imperfección también íntima con la imposibilidad de cerrar una definición y encerrarla en un aula—cuestiones que posibilitarían la quietud de la que gustan las instituciones sociales. El término original, “queer”, no reviste una traducción al español exenta

de traición (habría que preguntarse si alguna traducción puede evitarlo); sin embargo, esta “desgracia” –tal como la define Paulo Preciado (2004, 2011)—deviene para nosotros en una potente necesidad nihilista de redefinir constantemente los contextos de su uso y, sobre todo, de movilizar los cambiantes lenguajes que construyen abyectos. Unas pedagogías cuir se advierten entonces transgresoras en su polifonía múltiple, inmediata y localizada. Refinadas con lo normal, lo legítimo y lo dominante, no hay nada en particular a lo que necesariamente se refieren (Halperin en Flores, 2017). No obstante, en su indecibilidad radica su potencial para poner en discusión, una y otra vez, nuestras certezas.

Las lecturas desde el sur están marcadas por su propia inscripción de lo “queer” (cuir, kuir, huir). Larissa Pelúcio (2016), por ejemplo, nos invita a resistirnos a higienizar el contexto latinoamericano, especialmente en Brasil; en cambio, propone una lectura afectiva de nuestro modo de leer a estos autores del norte y una recuperación de una genealogía o una cartografía local desprendida (en términos de Mignolo, 2015) de la pulsión colonial. En el mismo sentido, Diego Falconi Travez invita a re-sentir lo cuir, desde el sur, como un volver a sentir situado y Catherine Rea (2018) ha propuesto traducir lo cuir para el pensamiento africano, en la potencialidad de culturas yorubas en los cuales las invenciones de mujeres y de hombres supieron componer una

transmodernidad no binaria.

Una última imperfección implica abandonar el ámbito (ficcionalmente) aséptico y disectante de la disciplina para implicarse en la riqueza heurística, “natural”, de la vida. Un primer desvío consiste en reconocer—como lo hacen Britzman (2000; 2016), Luhmann (2018), Trujillo (2015) y Flores (2008; 2017^a; 2017b), entre otros—que las pedagogías cuir no son atribuibles a un solo ámbito disciplinar, sino que extienden su campo de inteligibilidad a textos y discursos no inscriptos en la pedagogía, las ciencias de la educación o algún otro dominio cerrado del saber científico. Ni siquiera se limitan al lenguaje referencial. Sedgwick (2018), por ejemplo, en su *Tocar la fibra (performatividad, afectos y pedagogía)* propone percibir la intimidad entre el tocar y el sentir, entre las texturas y las emociones, como “un proyecto que analiza algunas herramientas y técnicas que pueden ser útiles para seguir desarrollando un pensamiento y una pedagogía no dualistas” (año, p.3), además de escribir un interludio pedagógico que define su escritura como una pedagogía. Del mismo Judith Butler (2016) apela a la performatividad del género como práctica de una pedagogía cuir y Paul Preciado pensó su *Testo yonki* como una auto-pedagogía (Preciado, 2008), mientras que Donna Haraway (2014) postula su *Manifiesto cyborg* como una forma de acabar con los modos de corrupción de menores que la enseñanza del cristianismo promueve.

Podríamos sin lugar a dudas continuar enunciando (im)perfecciones;

nos proponemos, en cambio, más bien tomarlas como (in)comodidades, o más aún, posibilidades (¿imposibilidades?) para su tan anhelada descomposición. La tensión persistirá—magistralmente predicha por la voz de Teresa de Lauretis cuando renunció, luego de utilizar formalmente por primera vez el término en la academia en 1991, a la intención de instituir un campo de estudios sobre lo cuir—.

¿Qué es posible, más bien realizable, en nuestros contextos de educación docente e investigación educativa sosteniendo esta tensión, sin sucumbir a las tradiciones tranquilizadoras de la modernidad/colonialidad que ofrecen su estabilidad y certezas al elevado precio de una des-sensibilización y unas necropolíticas? (Porta & Yedaide, 2017). Los diálogos con las pedagogías descoloniales y cuir, a veces más y a veces menos normativamente, nos dejan en la proximidad de la idea de descomposición de lo que hemos construido como ciencia, aceptando una cierta desorganización de nuestro modo de conocer, ser y saber a partir de una serie de renunciaciones (principalmente aquella que atañe a aceptar que la narrativa no es un método científico, sino que la ciencia es un (tipo de) narrativa entre otras). También implica conducir la docencia y la investigación ligándolas a las artes, en posturas que abrazan lo nómada, lo inestable, lo débil y la condición vulnerable de/para nuestros saberes. No buscamos verdades trascendentes en conocimientos disciplinares, sino más bien la movilización de conocimientos

inestables que nos permita componer una narrativa de la educación más amable con la vida, en la que todos los cuerpos importen y en la que todas las formas de amar colaboran en un convivir a la escucha de la experimentación constante de otros modos posible de existencia.

Cuerizar la práctica de la investigación en estas coordenadas conlleva una serie de decisiones y pautas concretas asociadas. En principio se hace necesario fundar los proyectos en relaciones vinculantes, que se acerquen tanto como puedan a la intención que Rita Segato (2015) propone para la antropología. En otras palabras, se trata de imaginar y hacer posible una investigación por demanda (Yedaide, 2016) que ceda su justificación a las urgencias de los colectivos sociales participantes y que genere epistemologías co-participativas (Llamazares, 2013) fertilizadoras de despliegue de lo que Lorena Cabnal nombra como autoridad epistémica (Cabnal, 2019). Consiste, como se puede advertir, de un movimiento de renuncia a investigar por ambiciones credencialistas o incluso voluntades solidarias que siguen mirando al otro a través de la lupa – las metodologías carroñeras de Plummer, 2012—y actuando como si no fuera capaz de producir conocimiento para sí (sostenida en la metáfora de Rudyard Kipling de 1899, vigente aunque nadie se animaría a manifestarlo, que piensa en “mitad-demonios, mitad-niños”).

Luego, estas opciones investigativas deben comprometerse con lo que Susan Nordsstrom (2018) propone como antimetodologías, es decir, movimientos que pueden combinar la territorialización de las prácticas en los *loci* significantes autorizados por la academia alternando con gestos desterritorializantes, más fieles a las condiciones resbaladizas de los “objetos” que deseamos comprender y/o transformar. Parte de esta parcial insurgencia frente a las tradiciones, tanto en la elección de los problemas como en la relación con los otros participantes y los modos de proceder, se encuentra una exigencia de proximidad: necesitamos formular investigaciones capaces de afectar(nos) en el contexto inmediato de nuestras comunidades y abandonar tanto el anhelo de cambiar todo el mundo como la pretensión de trasplantar saberes generados en un contexto a otro. Es así que el último gesto consistente con estas posturas cuir sale en busca de unas autenticidades educativas y catalíticas (Kincheloe & McLaren, 2012) en lugar de perseguir la Verdad y la validez investigativa.

Para la educación docente—es decir, esas interrupciones que deseamos provocar en los procesos permanentes y ubicuos de (re) configuraciones identitarias fluidas e impermanentes, múltiplemente condicionadas por relatos sociales de diversa índole—el imperativo mayor consiste en re-erotizar(nos). Lo erótico

y la erótica suelen estar significados en relación al sexo (sobre el que diremos algo más abajo) y de hecho deben ser leídos en las claves que esos sentidos habilitan: conexión con lo vital, sensibilidad, fuerza y energía creativas (Ferrera-Balanquet, 2015). Si creemos, como lo hacemos, que la educación implica una serie de relaciones (entre sujetos, entre sujetos y saberes, entre saberes), entonces la (re) erotización es una recuperación de su condición abierta, fluida, inestable e impermanente—condición que adquieren en la composición “natural” de lo vivo.

También será imprescindible en esta propuesta de educación docente la inclusión de lenguajes alternativos a la palabra escrita y la lectura “recta” del mundo que inspira (Britzman, 2016). No sólo es deseable una reutilización del lenguaje escrito para la incursión en universos poéticos y líricos (que permitan la inauguración de posibilidades creativas y artísticas) sino también la bienvenida a lenguajes musicales, visuales, teatrales, etc., que habiliten la captación de sentidos en los pliegues pre-discursivos y no-discursivos de la experiencia social (Bourdieu, 2008; Wacquant, 2005). Esta disposición mixturante responde finalmente a un imperativo ético: buscamos que la estética promueva la conmoción de la sensibilidad que hace posible la em-patía pero también la simpatía que nos moviliza a favor del otro y de lo otro (Boal, 2004). En concurrence, las pedagogías pueden significarse como prácticas de (auto) arrogación y (re)autorización de poder público—definición que amplía y radicaliza la

original concepción de las mismas como “prácticas de (auto) arrogación y (re) distribución de autoridad discursiva” (Yedaide, 2017) — y disponer los tiempos-espacios para que los actores devengan, en el mismo acto, autores.

Finalmente, esta propuesta de educación docente inspirada por las transgresiones de las pedagogías cuir entiende al aprendizaje como aquello que se compromete con la exégesis de los textos educativos (comprendidos en forma extensiva a lo no-discursivo o pre-discursivo, pero también a las escenas y no sólo a sus productos o artefactos) y también con su transformación. En estos enclaves parece haber fertilidad para propiciar la re-escritura (inacabada) de las referencias para el ser docente.

Entonces, ¿debemos crear, instituir, institucionalizar pedagogías cuir? ¿Debemos apostar por un campo de estudios dentro de la disciplina pedagógica de lo cuir —por supuesto que se ocupe ya no sólo de pensar las sexualidades, las afectaciones y las corporalidades abyectas sino también la discusión de sus binomios y de sus certezas? ¿Debemos tener expectativas o esperanzas sobre lo que la institucionalización de las pedagogías cuir podría generar en nuestra comunidad?

No lo sabemos, aunque si reconocemos que estas tres (im) perfecciones, (im) posibilidades, (in) comodidades rápidamente aquí compartidas vehiculizan su descomposición y nos dejan en las manos un puñado de prácticas posibles

para la investigación y la enseñanza. No es poco para quienes estamos pensado cómo la pedagogía puede dejar de ser saber técnico, planificador, estratégico, sistémico, asimilacionista y representar una vieja y nómada narrativa de la educación, que nos enseñe que todo acto de vida es un acto educativo, que siempre que nos encontrarnos con otro—o con nosotrxs mismos—vivimos una experiencia educativa y que la educación es mucho más que el objeto de la pedagogía.

Pedagogías cuir y pedagogías descoloniales: promiscuidades

Antes de emprender la difícil tarea de argumentar respecto de las relaciones entre estas dos construcciones (pedagogías cuir, pedagogías descoloniales) es menester recordar que sólo nominalmente y ficcionalmente pueden congregarse los desarrollos a propósito de cada una bajo sendos rótulos aglutinantes. Se trata en estos casos, en cambio, de trazos narrativos (performativos), con vocación por la institución o re-institución de ontologías, que huyen de la unicidad y esencialismo propios de la modernidad/colonialidad y del Humanismo (así con mayúscula), su artefacto evangelizador predilecto. Con menor y mayor condensación en los circuitos académicos, lo cuir y descolonial, respectivamente, exhiben una idéntica repulsión por las esencializaciones y las pulsiones homogeneizantes, universalizantes y

generalizantes de la ciencia moderna. No logran, por supuesto, completa soberanía – ambición que implicaría un entusiasmo por lo absoluto heredero de los sistemas perceptuales de los que intentan escapar—pero se deleitan en desarmar, desaprender y dislocar aquello que ha ignorado (en el sentido de Sedgwick, 1998, como efecto de un conocimiento) conocimientos divergentes, reduciéndolos a desperdicios (Santos, 2003) y/o relegándolos al territorio de la negación ontológica o la magia. Estas estrategias de silenciamiento que han hecho posible una/la gran fábula sobre una Humanidad, cimentadas en los dos mitos fundantes de la modernidad/colonialidad (Lander, 2001), son precisamente las fuerzas catalizadoras de reivindicaciones epistémicas que dan existencia (en el sentido de re-existencia) a lo que funcionalmente agrupamos bajo la etiqueta (provisoria) de pedagogías cuir y descoloniales.

Habiendo hecho esta salvedad, a la vez que reconocemos los lazos aun eficazmente estructurantes de nuestros relatos sobre el mundo, nos animamos a sostener—en el lenguaje provocador y divertido, “fiestero” (5) de lo cuir—que estos dominios pedagógicos están manteniendo en la actualidad relaciones carnales. Conscientes de que hablar de sexo es por sí solo disruptivo en nuestros contextos, creemos no obstante importante nombrar el universo de representaciones que se encuentra

en los pliegues de su uso cotidiano a la vez que ensayamos modos otros de significarlo. La mención del sexo suele convocar imágenes relativas a la lujuria, el desenfreno, la animalidad, la carnalidad (todos contrapuntos en pares binómicos que jerarquizan el culto a un control y racionalidad humanos de muy intermitente y ocasional materialización en los escenarios sociales actuales); en la epidermis del cotidiano implica claramente un modo de tramitar el poder a partir de mandatos de masculinidad en tramas de patriarcado de alta intensidad (Segato, 2010; 2015). Es así que en los cánticos que abundan en los estadios de fútbol y en las producciones humorísticas que circulan por fuera de la academia—mientras construyen con (mayor) eficacia el tejido primordial del sentido social—el sexo aparece como modo de sujeción y humillación de un otrx.

En contrapunto y contraculturalmente, pensar en los múltiples intercambios sexuales entre adherencias a estos mundos pedagógicos (es decir, entre narrativas que podrían inscribirse en lo descolonial y lo cuir) quiere significar plenitud, conexión espiritual, ampliación sensorial, plurales afectaciones sensibles, placer—atributos también vinculables al sexo aunque con mucha menos publicidad. La disidencia que caracteriza a las “pedagogías cuir” (que es sexual sólo en un principio), su rebeldía, su irreverencia y vocación por des-identificar, desaprender, disolver, difuminar, descomponer y des-pertenecer es maravillosamente oportuna en el contexto de las búsquedas descoloniales

por refundar ontologías “por fuera” (sin plena identificación) de la modernidad/colonialidad. Podríamos incluso aventurar que es por la recuperación de otras cosmogonías—de ningún modo en estado “puro” ya, sino mixturadas con las texturas que la contemporaneidad ha suscitado—que se hace pensable y decible, y entonces posible (Angenot, 2012), imaginar proyectos de vida alternativos fundados en la ambigüedad, las imprecisiones, lo contradictorio y lo mixturado—todas cualidades de la experiencia vital que habían sido enterradas en la mirada higiénica de una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005) tras la (imposible) figura del testigo modesto (Haraway, 1997).

Pero el intercambio sexual entre los dominios epistémicos de lo que llamamos “pedagogías cuir y descoloniales” no sólo es comprensible a partir de sus fugas y sus búsquedas sino fácilmente constatable en la materialidad de las líneas de investigación en la academia. El texto que Raún Moarquech Ferrera-Balanquet compila en la colección *El desprendimiento* de Walter Mignolo en 2015 bien puede ilustrar esta tendencia a la mixtura. Llamado *Andar Erótico Decolonial*, el libro se rebela contra ciertas ficciones modernas—particularmente la colonialidad del placer y del sentir—para legitimar el poder erótico (un poder que siempre ha acompañado a la experiencia vital en las dimensiones sensoriales, afectivas y emocionales pero que ha sido disminuido y destrutado en la institucionalidad euro-gestada y euro-entendida). La co-optación de

la sexualidad es una intervención castrante de la relación sujetos-cosmo; su liberación se sentipienza en términos de *ts’aak*, es decir, sanar (Ferrera-Balanquet, 2015).

Este texto no es excepcional; las producciones iniciadas desde una actitud descolonial fácilmente se mezclan con los abordajes cuir y producen descendencias a modo de creatividades, artefactos (imaginados) vitales. Entre lo “decolonial” y “queer” y lo “descolonial” y “cuir” se han abierto caminos transitados con mapas solidarios: un modo de reconstruir atmósferas vitales en el Sur, con el Sur y para el Sur suficientemente hospitalarias para los caminantes y también los (otros) habitantes. Un gesto aun (y siempre) en construcción, que no debe comprenderse como una nueva síntesis sino como una expresión de una epistemología *ch’ixi* (Cusicanqui, 2017)—una yuxtaposición (imperfecta, desobediente) de matices que pueden dar la impresión de un todo cuando se trata de singulares aportes a una trama común.

Como en toda relación sexual, los campos de las “pedagogías descoloniales y cuir” se cruzan y se fertilizan recíprocamente. Se afectan. Además, están excitados, produciendo en cantidad textos de tipos muy distintos en muchos lenguajes, y se muestran curiosos y ávidos por saborearse uno al otro. También se contagian, de los mismos modos en que las relaciones sexuales contagian pero en los sentidos menos difundidos:

hay intercambio de entusiasmo, de esperanza, de alegría y plenitud vital. En los ámbitos en que las pedagogías cuir y descolonial confluyen las atmósferas se vuelven respirables.

A propósito de las pedagogías cuir y su promiscuidad, a pesar de las imperfecciones (y a favor de unas pedagogías uterinas)

Nómade, desordenado, disperso, ambiguo, indefinido, impermanente, incluso carnavalesco... Estos son algunos de los adjetivos que deberían significar, ineludiblemente, al menos a una porción de nuestras prácticas de enseñanza e investigación bajo el signo de estas “pedagogías descoloniales y cuir”. A esto deben sumarse las excentricidades, extravagancias e impertinencias que suponen, y su carácter anárquico y transgresor. Cualquier lector atento identifica ahora mismo un núcleo de dificultad que podría hacer claudicar las mejores intenciones.

¿Qué resulta, entonces, tan importante como para semejante esfuerzo de inscripción epistemológica? En primer lugar, las pedagogías cuir y descoloniales parecen ser uno de los destinos necesarios de la ruptura epistemológica que han ocasionado los giros lingüísticos y hermenéuticos. Cualquier intento serio por probar los alcances de estos giros deviene en una necesaria discontinuidad de las operaciones semióticas

estructurantes del sistema perceptivo que llamamos modernidad/colonialidad. En este panorama, en el nivel de las argumentaciones teórico-conceptuales, el sostenimiento de la Verdad (con mayúsculas), la certeza y la definición precisa, así como la generalización y absolutización de las sentencias se hace imposible. Pero además de los avatares de este académico Post-Humanismo, en la sensible piel de la vida humana cotidiana los colectivos están activamente reinventando, reimaginando y resignificando sus mundos, como forma de resistencia y re-existencia frente a los diversos despliegues del dolor social que los acucia. Componen, con mayor celeridad y contundencia, nuevas coreografías de sentido que exponen aún más obscenamente las vocaciones necropolíticas de instituciones como la ciencia y la universidad. Como respuestas posibles desde la academia, las pedagogías descoloniales y cuir preservan—además de un creciente corpus de nuevas categorías teóricas—una sensibilidad y apertura a las voces del cotidiano y a los cuerpos y afectaciones que concurren con las prácticas intelectuales en las escenas universitarias. Podríamos decir que la responsabilidad que la enseñanza y la investigación universitarias ejercitan al hacer extensión hacia adentro (Santos, 2016) las transforma en pedagogías nobles, que buscan el camino de la ética a propósito de la estética, fomentan el cuidado de sí y de lx otrx y agregan sim-patía (pasión con) a la empatía que deviene del contacto con lo que sufre.

Se trata de pedagogías que conducen a enseñar e investigar con el corazón en la palma de la mano.

Podríamos en este punto arrogarnos la potestad de fabricar nuevas metáforas (esas patas del lenguaje (Kirby & Kuykendall en Murriss, 2016) que nos trasladan a los mundos que somos capaces de fundar en nuestra compartida condición humana) y proponer “pedagogías nobles” o “pedagogías del corazón” como nuevos significantes. Y si bien hablar de pedagogías del corazón resulta por sí mismo disruptivo en los ámbitos universitarios—en los cuales el amor se gestiona encubierto o se tramita a lo sumo como amorosidad bajo estricta vigilancia—proponemos tensionar aún más lo instituido y pensar en la metáfora del útero, e imaginar entonces la posibilidad de hablar (imaginar, componer) unas “pedagogías uterinas”. El útero no solamente representa un órgano de maravillosa potencialidad para alojar lo vivo; también danza con los ritmos de todo lo viviente, muere y nace repetidamente (es capaz no sólo de contener sino también de soltar, haciendo de lo impermanente su rasgo constante), y se estremece en el placer y en el padecimiento. Representa para todos los seres vivientes una atmósfera vital primigenia y posibilitadora.

Notas

1 Docente, investigadora y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente e investigadora en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMDP. Doctora en Humanidades y Artes con mención

(Para tranquilidad de los lectores más conservadores, que temen una de-formación de las grandes narrativas que sostienen la Ciencia, tal vez sea propicio recordar que de la mano de los giros lingüístico y hermenéutico no hay nada por fuera de la representación y, consecuentemente, nada se exime del dominio de las metáforas).

En las epistemologías *ch'ixi* (Cusicanqui, 2017) que las pedagogías descoloniales y cuir dibujan para nuestros contextos, a la antigua ambición por la acumulación y transmisión de conocimientos verdaderos contraponemos nuevas aspiraciones. Cimentadas en la cercanía semántica de las palabras aspirar y respirar, advertimos que nuestras aspiraciones a conquistar una vida soportable son, en efecto y finalmente, una lucha por tener dónde respirar. Se trata, entonces, de ejercitar nuestra labor con el compromiso político y la responsabilidad que implica jugar a favor de las soberanías ineludibles de nuestras existencias en estas cronotopías (Arfuch, 2005) que co-configuramos y nos hospedamos. Un movimiento que sentipensamos urgente.

en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Directora Asociada de Revista Entramados-Educación y Sociedad. Correo electrónico: myedaide@gmail.com

2 Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Correo electrónico: franarg@hotmail.com

3 Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España), Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de la Especialización en Docencia Universtiarria. Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

4 Dichas contribuciones, denominadas La investigación y la educación docente bajo el signo de “lo queer”: afectaciones (y afecciones), promiscuidades y vocaciones políticas, ¿Pedagogía queer? Un elogio a su descomposición y Cronotopías profanas. Biografía y Performatividad ante la percepción/el padecimiento/-y el disfrute—de María Marta Yedaide, Francisco Ramallo y Luis Porta, respectivamente—se inscriben en el Proyecto de Investigación “Formación del Profesorado VIII. Narrativas y autobiografías otras. Políticas de formación, identidades docentes, prácticas memorables y pedagogías queer”. Director: Dr. Luis Porta. GIEEC (2018-2019).

5 Cualquier incomodidad con el uso de este término en una publicación académica amerita dar continuidad a la lectura de esta sección, puesto que nada representa con mayor fidelidad estos movimientos (micro-movimientos en realidad) para comprender de qué hablamos cuando lo cuir ingresa a la vida académica.

Referencias

- ANGENOT, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- ARFUCH, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. ARFUCH, L. (Coord.). *Pensar en este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. España: Paidós.
- BERNINI, L. (2015). *Apocalipsis queer: elementos de teoría antisocial*. Barcelona: Egales.
- BOAL, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba editorial.
- BOURDIEU, P. (2008). *El sentido práctico*. Barcelona: España Editores.
- BRITZMAN, D. (2000). Curiosidad, sexualidad, curriculum. Lopes Louro, Guacira (comp.) (2001) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte.
- BRITZMAN, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. Revista de

Educación de la Facultad de Humanidades N°9, Año 7. 13-34. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897/1836

BUTLER, J. (2016). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.

BYSON, M. & DE CASTELL, S. (2018). Pedagogía cuir: La práctica hace la im/perfección. Herczeg, G. & Adelstein, G. (traductoras). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fé: Bocavulvaria.

CABNAL, L. (2019). *Feminismos comunitarios y epistemologías otras*. Conferencia organizada por el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Mar del Plata, 9 de abril.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CUSICANQUI, S. (2017). Historias Debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui. *Canal Encuentro*.

FERRERA-BALANQUET, R. (Comp.). (2015). *Andar Erótico Decolonial*. CABA: del Signo.

FLORES, V. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hétero)normalización. *Revista de Trabajo Social UNAM N°18*. 14-21. <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19514/18506>

FLORES, V. (2017a). *Interrupciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. Córdoba: Asentamiento Fernseh.

FLORES, V. (2017b). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.

HALBERSTAM, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Madrid: Egales.

HARAWAY, D. J. (1997). *Modest_Witness@*. New York, London: Routledge.

HARAWAY, D. (2014). *Manifiesto Ciborg: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. Buenos Aires: Puente aéreo.

KINCHELOE, J. & MCLAREN, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. DENZIN, N. & LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.

LANDER, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.

LLAMAZARES, A. (2013). *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

LUHMANN, S. (2018). ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. HERCZEG, G. & ADELSTEIN, G. (traductoras). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fé: Bocavulvaria.

MIGNOLO, W. (2015). Prefacio. FERRERA-BALANQUET, R. (Comp.). (2015). *Andar Erótico Decolonial*. CABA: del Signo.

MURRIS, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy and picturebooks*. New York, NY: Routledge.

NORDSTROM, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative*

Inquiry Vol. 24 (3) 215-226.

OLIVEIRA, J. M. (2017) Genalogías excéntricas: os mil nomes do queer. *Periódicus* N°6, Vol. 1. Pp-01-06.

PELÚCIO, L. (2016). O cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. *Iberic@J: Revue D'études Ibériques et Ibéro-américaines*, Paris, n. 9, p. 123-136, printemps, 2016.

PLUMMER, K. (2012). Humanismo crítico y la teoría queer: Vivir con las tensiones. Denzin, N. & Lincoln, Y. (comp) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa.

PORTA, L. & YEDAIDE, M. (Comps.) (2017). *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEM.

PRECIADO, P. (2004). Género y performance: 3 episodios de un cybermanga feminista queer trans. *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria* N°54. 20-27

PRECIADO, P. (2008). *Testo yonqui*. Madrid: Espasa.

PRECIADO, P. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Madrid: Anagrama.

SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

SANTOS, B. (2016). Hay que empezar de nuevo. La Diaria, 11 de mayo de 2016. Disponible en <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/5/hay-que-empezar-de-nuevo/>

SEDGWICK, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La Tempestad.

SEDGWICK, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.

SEGATO, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

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

TRUJILLO, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. Bagoas. Educ. Pesqui, Sao Pablo V.41, n°especial. Pp-1527-1540.

WACQUANT, L. (2005). *Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*, Oxford University Press, New York and Oxford, 2004. *Qualitative Sociology*, V. 20, N° 3, summer 2005.

WALSH, C. (2013). *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Serie Pensamiento descolonial.

WILCHINS, R. (2004). *Queer Theory, Gender Theory*. Los Angeles: Instant Primer.

YEDAIDE, M. (2017). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

YEDAIDE, M. M. (2016). Condiciones para una investigación narrativa por demanda. III Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación en Educación. Mar del Plata, 27 y 28 de junio.

La Queerización de Emily: Enseñando Poesía del Siglo XIX en la Clase de Literatura Comparada
Emily's Queerization: Teaching 19th Century Poetry in Comparative Literature Class

Fabián O. Iriarte¹

Resumen

Emily Dickinson construyó varias personas en su obra; aunque en muchos de sus poemas abundan los signos convencionales que indican el binarismo sexo-genérico tradicional, en otros poemas estas personae no coinciden con el sexo femenino ni con sus signos usuales, sino más bien constituyen posiciones distintas y flexibles dentro de un espectro genérico amplio. Estas construcciones han sido consideradas las “actuaciones de otredad” (performances of alterity) de Dickinson. Varios/as teóricos/as y críticos/as de la obra de Dickinson (A. Rich, S. Juhasz y C. Miller, M. Bengoechea), al advertir esta característica, leyeron su obra poética en clave queer, así como algunos/as poetas (P. Legault, P. Lockwood) la recrearon en esa misma clave.

Palabras claves: Poesía; Emily Dickinson; Queerización; Género.

Summary

Emily Dickinson created several poetic personae in her work; even though many of her poems feature the conventional signs indicating the traditional gender division between male and female, in other poems these personae do not match the usual signs of female sex, but constitute instead alternative, flexible positions within a broader gender spectrum. These constructions have been referred to as Dickinson's “performances of alterity.” Several theorists and critics of Dickinson's work (A. Rich, S. Juhasz and C. Miller, M. Bengoechea), aware of this characteristic, have read her poems in a queer key, while some poets (P. Legault, P. Lockwood) recreated them in the same key.

Keywords: Poetry; Emily Dickinson; Queerization; Gender.

Fecha de Recepción: 31/07/2019
Primera Evaluación: 01/08/2019
Segunda Evaluación: 09/08/2019
Fecha de Aceptación: 16/08/2019

Enseño Literatura Comparada desde 2003. La asignatura es parte del Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés (Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata). Desde ese año, he diseñado tres programas de estudio (“syllabus”) diferentes. El tercero, que comencé en 2014, comprende la lectura y análisis de las obras poéticas de dos escritores fundacionales de la literatura norteamericana, Emily Dickinson (1830-1886) y Walt Whitman (1819-1892).

Las/los estudiantes (que provienen de las carreras de Inglés y Letras) leen conmigo, en primer lugar, sus poemas en inglés y en segundo lugar (después de efectuar un análisis llamado “close reading”), todas las versiones disponibles de los poemas en traducción al español ibérico y latinoamericano (comprendido, entre todas estas variantes dialectales, el español argentino), a fin de examinar, entre otras, la cuestión de la traducción según el método de comparación & contraste.

Desde el principio, tuve en cuenta el tema de la diversidad sexo-genérica, ineludible en el estudio de las obras de estos dos poetas. En esta ocasión, expondré el modo como hallé los modos en que teóricos/as y críticos/as de la obra de Emily Dickinson leyeron su obra poética en clave queer, y los/las poetas la recrearon poéticamente en esa misma clave.

No se trata, en ningún caso, de un “secuestro” o “apropiación” (hijacking) llevado a cabo por medio de la lectura

(o por la traducción), sino de modos de aproximación que las mismas obras invitan a hacer, pero que se fueron desarrollando lentamente, quizás porque otras épocas no tenían al alcance ni estrategias ni vocabulario para hacerlo, o simplemente por miopía (involuntaria) o prejuicio (voluntario y perjudicial).

Adrienne Rich empezó a cuestionar ciertas lecturas de la obra de Dickinson en un ensayo de 1975: “Vesuvius at Home: The Power of Emily Dickinson”. Considero este ensayo el comienzo de la “queerización” de la poeta: el cambio de perspectiva (no siempre asimilado) respecto del género del yo lírico (poetic persona) que habla en sus poemas. Rich prologa su ensayo haciendo un comentario sobre las biografías de Dickinson, que eran en su mayoría “condescendientes, clínicas o sentimentales” (Rich, 1978:157); por otra parte, “virtualmente toda la crítica de la obra de la poeta se resiente por el silencio literario e histórico y el secreto que rodean las intensas relaciones entre mujeres—un elemento central en la vida y en el arte de Dickinson” (Rich, 1978: 157).

El ensayo de Rich se centra en los poemas de la autora en que el volcán es la imagen central, metáfora indicativa de una vida interior en ebullición, más rica que lo que se pueda observar a simple vista, que se expresa en un lenguaje distinto que el que constituyen las palabras del idioma (J175/F165; J601/F517; J1146/F1161; J1677/F1743; J1705/F1691; J1748/F1776). El poema J1748 usa la expresión, precisamente,

“el volcán reticente”.

Me parece, sin embargo, que todavía más interesante es el programa que Rich sugiere para “queerizar” la lectura y corregir así la miopía, el prejuicio o la mala voluntad a que me referí anteriormente: “La crítica lesbiana/feminista tiene el poder de iluminar la obra de cualquier artista mujer, más allá de probar que es una ‘lesbiana practicante’ o no. Esta crítica hará preguntas que antes eran escamoteadas; no buscará de manera obsesiva el romance heterosexual como la clave de la vida y la obra de una mujer artista; preguntará cómo ella se transformó en sí misma y cómo se identificó con la cultura de las mujeres, cómo pudo usar la tradición de las mujeres; y qué significó la presencia de otras mujeres en su vida. Identificará imágenes, códigos, metáforas, estrategias, puntos de preocupación, todavía no revelados por la crítica convencional, que trabaja desde la perspectiva masculina de la cultura establecida” (Rich, 1978: 158).²

La publicación de la obra de Emily Dickinson fue lenta hasta que las/los lectoras/es tuvieron acceso a la obra completa. Cada edición parecía revelar una escritora diferente, que complementaba (e inclusive parecía contradecir) la imagen de autora de la anterior: la Dickinson sentimental de las ediciones de 1890, 1891 y 1896, preparadas por Mabel Loomis Todd y Thomas W. Higginson; la Dickinson vanguardista y precursora del Imagismo, del volumen *The Single Hound*, preparado por Martha Dickinson Bianchi (sobrina de Emily e hija de Susan) en 1914; la

Dickinson expresiva y emocional de 1945, como aparece en *Bolts of Melody*, el volumen de 668 nuevos poemas hasta entonces desconocidos dados a imprenta por Millicent Todd (la hija de Mabel), hasta llegar a la Dickinson aparentemente “completa” de las obras completas (1955-1960).³

Las críticas literarias Suzanne Juhasz y Cristanne Miller parten de las dos afirmaciones siguientes en su ensayo sobre la “performance” de género en la poesía de Dickinson: que “tanto el género sexual como el poema lírico constituyen, en sí mismos, actuaciones” y que “leer un poema lírico interpretativamente [...] también constituye una actuación” (Juhasz y Miller, 2002: 107).⁴

Continúan diciendo que “Dickinson procede tanto a construir alternativas a un sistema binario de géneros, fijo y tradicional (hombre/mujer), como a abrir oportunidades para que el/la lector/a actúe construcciones de género alternativas” (Juhasz y Miller, 2002: 107).⁵ Las teorías sociales construccionistas de la performatividad critican la verdad o inclusive la existencia misma de la identidad y la noción de género sexual como un aspecto fijo y estable del yo. “La identidad puede ser entendida como una ‘actuación’, o el compuesto de actuaciones que ponemos en acto para indicar, y por lo tanto poseer, género y otras marcas de identidad” (Juhasz y Miller, 2002: 107).⁶ Entonces, “así como uno/a no es simplemente un cuerpo sino que más bien uno/a hace el cuerpo propio, del mismo modo el/la hablante de un poema lírico no es tanto un yo

como un yo que es hecho—puesto en acto, actuado por el/la lector/a” (Juhasz y Miller, 2002: 108).⁷ Así, la lectura misma (silenciosa o en voz alta, en ocasión de clase o independientemente del ámbito académico) es, o se vuelve, una actuación queer.

Hay que aclarar que el “yo” del poema no tiene un referente empírico fuera del poema mismo; se trata de una construcción ficcional (hecha con el pronombre personal de primera persona singular) que comparte un lugar anfibio tanto con la voz contenida (en potencia) en el poema como con la voz (en acto) de quien lo lee. En inglés, “yo lírico” se dice poetic persona, usando la palabra que en latín significa “máscara”. Tradicionalmente, se da por sentado que, en un poema, el género del/de la hablante coincide con el género del autor o de la autora (el sujeto empírico que escribió el poema). Así decimos, al comentar un poema de Whitman: “El poeta afirma que...” y al comentar un poema de Dickinson: “La poeta aquí afirma que...” (insisto: no me refiero al sujeto empírico, sino a la construcción ficcional llamada “yo lírico”).

Naturalmente, muchos/as poetas juegan a “cambiar de sexo” en su obra, en una especie de travestismo escriturario; estas ocasiones dan lugar a revelaciones de cuestiones de género, ricas en cuestionamientos de todo aquello que ha sido establecido y (supuestamente) aceptado.

Emily Dickinson construyó varias personae en su obra; aunque en muchos

de sus poemas abundan los signos convencionales que indican el binarismo sexo-genérico tradicional (vestidos, flores, actividades domésticas, etc.), en otros poemas estas personae no coinciden con el sexo femenino ni con sus signos usuales, sino más bien constituyen posiciones distintas y flexibles dentro de un espectro genérico amplio. Juhasz y Miller se refieren a estas construcciones como las “actuaciones de otredad” (performances of alterity) de Dickinson (Juhasz y Miller, 2002: 113).

Una de las facetas queer de Emily es la de un conde (“earl”, un antiguo título nobiliario inglés) en el poema “The Malay – took the Pearl – (J452/F451), escrito ca. 1862:

The Malay – took the Pearl –
Not – I – the Earl –
I – feared the Sea – too much
Unsanctified – to touch

En este triángulo amoroso, en que la perla (metonimia que Dickinson usó varias veces para referirse a Susan Gilbert) es el objeto de atracción, el buceador malayo gana el premio por atreverse a zambullirse en el océano, en contraste con el pasivo conde, que teme el mar (metáfora quizás de los miedos que podía sentir una mujer, en aquella época, de hacer pública su atracción por otra mujer). Sin embargo, el nivel fónico sugiere que el Conde (Earl) y la Perla “suenan” mejor juntos, porque “riman” (se hacen eco) entre sí.

Otro poema, “I’m ‘wife’ – I’ve finished that –” (J199/F225), escrito ca. 1860, es

en la superficie una celebración del rito de pasaje de niña a mujer casada:

I'm "wife" – I've finished that –
 That other state –
 I'm Czar – I'm "Woman" now –
 It's safer so –
 How odd the Girl's life looks
 Behind this soft Eclipse –
 I think that Earth feels so
 To folks in Heaven – now –
 This being comfort – then
 That other kind – was pain –
 But why compare?
 I'm "Wife"! Stop there!

Aunque con su declaración inicial la hablante parece sentirse feliz, se advierte que el tono era irónico desde el comienzo a medida que el poema desarrolla el encadenamiento de su silogismo. Sobre todo, en cuatro instancias: primero, cuando califica al matrimonio de "blando (o suave) eclipse" y de "comodidad" (en contraste con la "pena" de ser una muchacha virgen, no desposada) y afirma que resulta "más seguro"; y después, cuando termina el poema (es decir, no lo termina) con su reticencia a proseguir la explicación: "¿Para qué comparar? / ¡Detengámonos ahí!" El otro detalle extraño (queer) es que, como "esposa", ella se siente "Zar", un título nobiliario masculino, cuando podría haber elegido "zarina". El estado de casada parece conferir poder (un poder equiparable al patriarcal), pero al rehusar continuar las comparaciones, se sugiere que hay cierta ambigüedad de sentimiento al respecto.

Hay otro poema que sigue la tradición del epitalamio (poema de bodas) griego, pero con un "giro queer": "Ourselves were wed one summer – dear –" (J631/F596), escrito ca. 1862:

Ourselves were wed one summer
 – dear –
 Your Vision – was in June –
 And when Your little Lifetime failed,
 I wearied – too – of mine –
 [...]
 'Tis true, Your Garden led the Bloom,
 For mine – in Frosts – was sown –
 And yet, one Summer, we were
 Queens –
 But You – were crowned in June –

Trata sobre la boda (¿metafórica?) de dos reinas durante el transcurso de un verano auspicioso que no se repite. El poema es jubiloso, pero a la vez es un planto melancólico, ya que esa ocasión no se repite. Varios signos indican la imposibilidad de "reinar" juntas: mientras la hablante está en la oscuridad, parece que la amada está en la luz; los futuros de ambas suceden en épocas diferentes; sus lugares de residencia están en ubicados en las antípodas; el jardín de una florece, mientras que el jardín de la otra se cubre de escarcha. A pesar de todo, queda el recuerdo de ese verano en que ambas fueron coronadas monarcas al mismo tiempo. Ese recuerdo sostiene a la poeta.

Un cambio de sexo y género ocurre en el poema "A narrow Fellow in the Grass" (J986/F1096), escrito ca. 1865,

que pertenece a la serie de los llamados “riddle poems” (poemas-adivinanzas), en la vieja tradición de las adivinanzas poéticas anglo-sajonas.⁸

A narrow Fellow in the Grass
Occasionally rides –
You may have met Him – did you not
His notice sudden is –
[...]
He likes a Boggy Acre
A Floor too cool for Corn –
Yet when a Boy, and Barefoot –
I more than once at Noon
Have passed, I thought, a Whip lash
Unbraiding in the Sun
When stooping to secure it
It wrinkled, and was gone –
[...]

El poema ha sido sometido a muy diversas interpretaciones, algunas en clave sexual (Karl Keller interpreta “spotted shaft” del verso 6 como una erección masculina que espanta tanto como atrae al (o a la) hablante; el “látigo” del verso 13 también se presta a la interpretación fálica; John Cody vio en las zonas anegadas del verso 9 una metáfora de los genitales femeninos; etc.), pero lo que más asombra es que la hablante se llama a sí misma “boy” (verso 11). Una anécdota da cuenta de ese modo de referirse al período de libertad de su infancia que tenía Emily. Usó esa misma frase en una carta a su hermano Austin, cuando ella tenía 23 años: “Bueno, todos fuimos chicos una vez” (“Well, we were all boys once”, 5 de enero de 1854).⁹

El ensayo de Mercedes Bengoechea, “Emily Dickinson, leída y traducida desde la diferencia sexual”, profundiza y radicaliza la lectura de Adrienne Rich, partiendo de las versiones al español de las traductoras Ana Mañeru Méndez y María-Milagros Rivera Garretas, *Poemas 1-1600: Fue – culpa – del Paraíso* (Editorial Sabina, 2012). “Ninguna edición española anterior de los poemas de Emily Dickinson nos la había acercado tanto, ni nos había ofrecido una lectura e interpretación que guiase nuestro descubrimiento de sus poemas”, afirma Bengoechea (2014: 78).

Un dato ciertamente no menor que guió el trabajo de las traductoras es el siguiente: “casi trescientos poemas de Emily D. están dirigidos y dedicados expresamente a Susan Gilbert” (Bengoechea, 2014: 79), que había sido su compañera de colegio, de la que Emily se enamoró por siempre, y que terminó casándose con el hermano mismo de Emily, Austin Dickinson. El matrimonio Dickinson se estableció en The Evergreens, en la casa contigua a la de Emily y su familia, The Homestead, y desde entonces y hasta el final de su vida, diariamente, la poeta le envió a su cuñada, a quien consideraba además una excelente crítica literaria, misivas que contenían poemas. “Lo asombroso es que este hecho parece carecer de importancia para otros y otras traductoras”, ironiza Bengoechea (2014: 79). Bengoechea elogia, además, dos rasgos de estas versiones: en primer lugar, que renuncian a “buscar infatigablemente posibles romances

fallidos con hombres varios” (2014: 86), tal como había señalado Rich, y en segundo lugar, que “realizan la inscripción de la diferencia sexual en la lengua de llegada” por medio de un “proceso de interrogación sobre el género gramatical, algo ineludible en las lenguas románicas” (2014: 87-88). Por ejemplo, en el poema “With thee, in the Desert –” (J209/F201), Mañeru Méndez y Rivera Garretas traducen “Leopard” como “leoparda”; en el poema “God permits industrious Angels –” (J231/F245), traducen “my schoolmates” como “mis compañeras de clase”, y así sucesivamente, de modo persistente e infalible.

Finalmente, debo mencionar los modos en que dos escritores estadounidenses contemporáneos continúan lo que llamo la “queerización” de Emily Dickinson, esta vez no con actividad teórica ni crítica, sino con la misma práctica de la escritura poética.

En 2012, el poeta Paul Legault publicó un curioso libro, *The Emily Dickinson Reader*, que contenía sus “traducciones” (del inglés al inglés) de los poemas completos de Dickinson. El modo como presenta a la antes llamada “bella de Ahmerst” indica de inmediato la perspectiva queer desde la que Legault lee a Dickinson: “la vampira lesbiana más infame del siglo XIX” (2012: 7).¹⁰ Su cómica estrategia consiste en transformar inclusive los poemas más complejos de la autora (aquellos cuya exégesis ha producido decenas, sino centenas, de ensayos interpretativos) en una oración, afirmación o párrafo que reduce drásticamente el contenido puramente

semántico (lo que los/las profesores de literatura llamamos sarcásticamente “el mensaje”, con un profundo odio y/o desprecio por semejante reducción del objeto poético a una función meramente informativa).

Por ejemplo, el célebre poema “One Sister have I in our house” (J14/F5), escrito en 1858, es resumido del siguiente modo: “I am in love with my brother’s girlfriend. I am as fond of her as I am of my younger sister, though I do not want to have sex with my younger sister. My brother’s girlfriend’s name is Sue, and I want to have sex with her.” (Legault, 2012: 11).

El volumen de poemas de Patricia Lockwood, *Motherland Fatherland Homelandsexuals* (2017), contiene uno titulado “The Father and Mother of American Tit-Pics”. Allí, Lockwood aparece a Dickinson y Whitman y les atribuye la parentalidad de un género fotográfico de la pornografía: la foto de una persona con el pecho al descubierto (“en tetas”). Metafóricamente (y queermente), el poema reafirma la idea (ya establecida, de alguna manera) de Dickinson y Whitman como los antecesores de la moderna poesía de Estados Unidos. Lo hace desde un ángulo humorístico y sin pedir perdón, sin pedir permiso (“unapologetically”), como algo dado e indiscutible.

Esta metáfora fotográfica —el poema mismo contiene la aseveración “metaphors are dangerous” (Lockwood, 2017: 60)— se basa en la analogía de las fotografías con las claves contenidas en

los poemas acerca de las sexualidades de ambos poetas, que generaciones han tratado de ignorar o suprimir: “The father and mother of American poetry are back from the dead for just one day. They are standing up out of their graves, turning to each other, exchanging their tit-pics, and then retreating back into the earth and their silence, and the handfuls of dust all over them that were not their tits at all. // Thank God they were able to do this, or we might never have known what the tits of them looked like. // When you want to say a poet is mysterious, say, ‘Very few tit-pics of him exist,’ or Reading his letters and

journals, we are able to piece together a pic of his tits —they loved butter and radishes and were devoted to his sister.’ // [...] // Emily Dickinson was the father of American poetry and Walt Whitman was the mother, suckling grizzled wild dogs at his teats.” (Lockwood, 2017: 57-58).

No hay modo de volver atrás. Quizás alguna vez pueda comenzar mi clase de Literatura Comparada diciendo: “Emily Dickinson fue la padre de la poesía estadounidense y Walt Whitman fue el madre.” Y la queerización continúe.

Notas

1 Doctor en Humanidades (University of Texas at Dallas, 1999); Profesor Asociado de Literatura Comparada en el Profesorado de Inglés, Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. E-mail: < iriarte@mdp.edu.ar >.

2 En el original: “Lesbian/feminist criticism has the power to illuminate the work of *any* woman artist, beyond proving her a ‘practicing lesbian’ or not. Such a criticism will ask questions hitherto passed over; will not search obsessively for heterosexual romance as the key to a woman artist’s life and work; will ask how she came to be for-herself and how she identified with and was able to use women’s culture, a women’s tradition; and what the presence of other women meant in her life. It will thus identify images, codes, metaphors, strategies, points of stress, unrevealed by conventional criticism which works from a male/mainstream perspective”. (Las traducciones al español son mías).

3 Leiter, 2007: 371-373.

4 En el original: “both gender and the lyric poem in and of themselves constitute performances” y “reading a lyric poem interpretively [...] also constitutes a performance”.

5 En el original: “Dickinson both constructs alternatives to a traditional, fixed binary gender system (woman/man) and opens opportunities for the reader to perform alternative genderings”.

6 En el original: “Identity may be understood as a ‘performance,’ or the composite of performances that we enact to indicate, and hence possess, gender and other markers of identity”.

7 En el original: “even as one is not simply a body but rather one *does* one’s body, so the speaker of a lyric poem is not so much a self as a self that is done—enacted, performed by the reader”.

8 Este poema está asociado a una anécdota entre cómica y triste. Es uno de los diez

(solamente) que Dickinson dio a publicación, con cierta reticencia, o le pidieron para publicar. Los editores cambiaban la gramática y la puntuación excéntrica y personal de Dickinson para adecuarlos a los lectores y las lectoras de su época. En este caso, sin advertir la estupidez del gesto, publicaron el poema con un título, "The Snake" (La víbora), que revelaba la respuesta a la adivinanza. (Leiter, 2007: 37).

9 Leiter, 2007: 37-38.

10 En el original: "the most infamous lesbian vampire of the nineteenth century".

Bibliografía

BENGOECHEA, M. (2014). "Emily Dickinson, leída y traducida desde la diferencia sexual". En DUODA Estudios de la Diferencia Sexual / Estudios de la Diferencia Sexual 46. 78-96

DICKINSON, E. (1959). *Selected Poems & Letters of Emily Dickinson*. Edited by Robert N. Linscott. New York: Anchor Books.

DICKINSON, E. (1960). *The Complete Poems of Emily Dickinson*. Edited by Thomas H. Johnson. Boston / Toronto: Little, Brown and Company.

DICKINSON, E. (2011). *Letters*. Selected and edited by Emily Fragos. New York: Everyman's Library Pocket Books / Alfred A. Knopf.

JUHASZ, S. y C. MILLER (2002). "Performances of Gender in Dickinson's Poetry". En *The Cambridge Companion to Emily Dickinson*. Edited by Wendy Martin. Cambridge: Cambridge University Press. 107-128.

KENNARD, J. E. (1984). "Ourself behind Ourself: A Theory for Lesbian Readers". En *Signs*, Vol. 9, No. 4, *The Lesbian Issue*. 647-662.

LEGAULT, P. (2012). *The Emily Dickinson Reader: An English-to-English Translation of Emily Dickinson's Complete Poems*. San Francisco: McSweeney's.

LEITER, S. (2007). *Critical Companion to Emily Dickinson: A Literary Reference to Her Life and Work*. New York: Facts On File, Inc.

LOCKWOOD, P. (2017). "The Father and Mother of American Tit-Pics". En *Motherland Fatherland Homelandsexuals*. London: Penguin Books. 57-64.

NELSON, C. D. (2002). "Why Queer Theory Is Useful in Teaching: A Perspective from English as a Second Language Teaching". En *From Here to Diversity*. 43-53.

RICH, A. (1978). "Vesuvius at Home: The Power of Emily Dickinson (1975)". En *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966-1978*. New York / London: W. W. Norton & Company. 157-183.

Resumen

En este texto intentamos realizar un recorrido interseccional sobre aquellas miradas, aportes, teorías y construcciones que nos permitan -como investigadorxs docentes de universidades públicas argentinas- pensar desde lugares propios de enunciación y contribuir con la escritura de una pedagogía propia. Desde esa necesidad proponemos un recorrido que parte de lo descolonial, pasa por los feminismos locales, comunitarios, populares e interpela las posibilidades que los aportes cuir podrían realizar en ese sentido. Planteamos también algunos recaudos al respecto (camas de Procusto) y concluimos en priorizar todas las posibles interseccionalidades que nos ofrezcan herramientas de fisura sobre las poderosas construcciones heteronormativas que gobiernan nuestro pensamiento para habilitar sentidos feministas, emancipatorios, colectivos y libertarios de vida.

Summary

In this text we try to go through different views, theories, constructions and contributions that allow us –as teachers and researchers at Argentine public Universities- to think from our own place of enunciation, and make in this way, contributions to build our own local Pedagogy. On this basis, we propose to start by analyzing descolonial thought and then move through local, community and popular feminism, to consider later about possible queer contributions in the same sense. We also express some doubts and concerns (Procrustes' bed) and finally we conclude in the importance of giving priority to all different kinds of intersectionalities, which offer us tools to disrupt the powerful heteronormative constructions that govern our mindset, and work to enable a feminist, emancipatory, collective and libertarian sense of life.

Palabras clave: Pensamiento descolonial; feminismos locales; herramientas cuir; posibles interseccionalidades

Keywords: decolonial thought; local feminisms; queer tools; possible intersectionalities

Fecha de Recepción: 19/07/2019
Primera Evaluación: 17/08/2019
Segunda Evaluación: 30/08/2019
Fecha de Aceptación: 02/09/2019

Introducción

Participar de la producción colectiva de un Dossier sobre Pedagogías Cuir resulta un desafío que activa/motiva el deseo; genera tensiones y entusiasmo a compartir el debate para quienes -desde este lugar nuestro, descolonial, sursituado- nos venimos planteando habitar la militancia feminista en interseccionalidad con la academia como modo de construcción y resistencia.²

Intentaremos, entonces, en este texto realizar un breve recorrido por algunas construcciones epistemológicas, que sentimos/pensamos contribuirían a enunciarnos desde el territorio local, entendiendo por tal al territorio de Abya Yala, y particularmente ubicándonos nosotrxs al interior de ese espacio. La intencionalidad está puesta en poder comprender/nos desde nuestra identidad feminista, siempre dinámica, siempre en construcción para desde allí pensar pedagogías que incluyan estas miradas.

En ese devenir surgen afortunadamente muchos interrogantes en relación con los diálogos, que decidimos incorporar a nuestra tarea como docentes investigadorxs de universidades públicas. Es en ese marco, que en los últimos años hemos abrazado la idea de enunciarnos desde voces propias, de permitirnos pensarnos en primera persona, de intentar descolonizar nuestras lecturas como un primer paso hacia deconstrucciones de formaciones recibidas que necesitábamos interpelar.

La búsqueda: un “ir de camino”

El proceso comienza entonces con el acercamiento a la perspectiva de la Colonialidad del Poder y con ella a la posibilidad de vivenciar una ruptura en el pensamiento crítico, los modos de hacer ciencia y de comprender la realidad. La invitación genuina vino de su creador con su conocida frase “es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos” (Quijano, 2000); frase que nos desafía a pensar y a ser protagonistas activxs de una nueva/propia racionalidad liberadora.

El sociólogo y teórico político peruano escribe a fines del siglo XX y nos propone como eje central la descolonización de las estructuras de poder, condición para él imprescindible si es que queremos pensar en una real democratización de la sociedad latinoamericana. Esta epistemología *otra* supera al eurocentrismo, desde el cual se construyeron históricamente las ciencias sociales y nuestros modos de pensar; la propuesta es construir una epistemología concebida desde y para Latinoamérica pero en relación con el poder hegemónico mundial. Hacer una nueva lectura de la historia, que reconozca y considere la heterogeneidad de la realidad latinoamericana tanto en lo económico, como en lo político, social y cultural. La idea es sostenida en relación con la convicción de Quijano respecto a que esa realidad no puede ser totalmente aprehendida ni desde las categorías marxistas, ni desde las ideas liberales modernas. Este pensamiento es clave en su teoría y nos encamina a la hora de buscar/construir nuevas herramientas de análisis. Del mismo modo, es también clave hoy para nosotrxs poder distinguir

cuáles pueden ser los bordes donde buscar claves que nos permitan desaprender y conflictuarnos y cuáles son los territorios donde quisiéramos habitar y construir.

La propuesta de Quijano –a quien le enorgullece explicitar que retoma a Mariátegui- encuentra a su vez continuidad en Walter Mignolo (2019, 2014), Catherine Walsh (2017, 2014, 2010), María Lugones (2014), Enrique Dussel (2001), Castro Gómez (2014), y otrxs. Todxs ellxs comparten la esperanza de la posibilidad cierta que expresa Quijano en su convicción de que en América Latina hay elementos más que suficientes para configurar una racionalidad alternativa. La explicación radica en que la lógica del capital y su razón instrumental no fueron capaces de anular totalmente aquellos sentidos históricos que asombraron –y modificaron para siempre- a los europeos colonizadores.

Desde estas ideas lxs autorxs descoloniales encaminan sus búsquedas y se nutren, precisamente, de lo que consideran local, propio, que a su entender dará lugar a una nueva racionalidad histórica producto de experiencias sociales exitosas, que deben ser reconocidas como un modo opuesto a la razón instrumental, ya que

...las prácticas sociales constituidas con la trama de la reciprocidad, de la equidad, de la solidaridad, de la libertad individual, de la democracia cotidiana, han probado contra muy adversos factores, su aptitud para ser parte de

los nuevos tejidos de una racionalidad liberadora. (Quijano, 2000, p. 31)

Ahora bien, dos ejes centrales de este pensamiento descolonial podrían plasmarse en dos advertencias que ayudarían a revisar todas nuestras construcciones epistemológicas antes aprendidas. Por un lado, darnos cuenta –tal nos lo señala Castro Gómez (2014, p. 89) que “El colonialismo, a contrapelo de lo afirmado tradicionalmente por la teoría social moderna, no es un fenómeno puramente *aditivo* sino *constitutivo* de la modernidad”.³ Es decir, hay una relación genética entre el nacimiento de las ciencias humanas y el nacimiento del colonialismo moderno y estas ciencias se construyen y sostienen sobre la opresión y subalternización de otras voces. Se acompaña así a la expropiación territorial con la expropiación epistémica. Por el otro lado, y para que estas construcciones de ciencia puedan sustanciarse es que se le da color y género a la razón, es decir, se crean las nociones de raza y género que transversalizarían todas las demás construcciones. Tal lo fundamenta Rita Segato (2015), desde el comienzo mismo de América se asoció al trabajo no pagado o no asalariado con las razas dominadas porque eran inferiores; la inferioridad racial justificaba así a la explotación. La invención del concepto de raza permitió a los europeos el control del trabajo y con ello la naturalización de las jerarquías, desde allí se da valor a los sujetos y a los productos afectando los más diversos ámbitos. Desde ese patrón colonial se articulan todos los binarismos derivados de civilizado-

primitivo; son los casos de Oriente-Occidente, tradicional-moderno, mágico-científico, irracional-racional. Sobre el cimientado de la raza se construyen todos los demás; eurocentrismo y racismo epistémico serían así, dos nombres para el mismo gesto colonial y para Quijano el patrón de raza se reproduce de manera idéntica con el de género. A partir de allí, todos los saberes que se generaran no podían sino ser racistas y reproductores de desigualdad; esos saberes jerarquizarían los géneros y declararían ineptos a otros saberes.

La urgencia y gravedad que implica la herida colonial y el crecimiento que en los últimos tiempos han tenido las fuerzas conservadoras con sus discursos descriptos por Segato (2016) como moralistas, cristianos y familistas, nos fortalecen en la convicción respecto a buscar las respuestas en nuestro propio espacio. Nuestros anclajes estarán entonces en nuestro territorio, en nuestras voces, en estas cosmogonías y en las historias y resistencias de nuestros pueblos.

Las múltiples interseccionalidades con el Feminismo, seguir dialogando

Desde estas ideas, el vínculo se vehiculiza directo y vuelve necesario abordar al feminismo como movimiento activista y como campo de construcción en lo académico. Se vuelve entonces necesario reconocer cuál ha sido el camino epistemológico recorrido y cuáles serían las interseccionalidades que propician diálogos con el pensamiento

descolonial.

Primero, la necesidad de amarrar ahí la construcción identitaria. La necesidad de **nombrarnos** feministas. El compartir con Diana Maffía (2008) esa construcción apoyada en tres principios, los cuales compartimos porque dan tranquilidad y confianza plena en una de las únicas certezas que parece viable enunciar: la de ser y estar, o mejor aun la de *estar siendo* feminista, con toda la posibilidad dinámica que el movimiento mismo nos ofrece. Ella argumenta esta identidad a partir de dar respuesta a tres preguntas. La primera tiene que ver con cuestionarnos si las mujeres -no importa en qué rol o lugar social- estamos en iguales condiciones que los hombres. Este principio es descriptivo de la realidad, por tanto, puede aportar datos, estadísticas e información suficiente para argumentar que no importa en qué sitio de la escala social, edad o pertenencia étnica, profesional, etc. focalicemos la mirada, siempre encontraremos que las mujeres estamos en inferioridad de condiciones. La segunda pregunta tiene que ver ya con un principio prescriptivo de esa realidad; compete con ver si nos parece justo que así sea; si es que hay algún sentido de justicia en esta desigualdad generalizada que vivenciamos las mujeres. Muy probablemente la respuesta va a ser mayoritariamente contestada por la negativa. Finalmente, enuncia su tercer principio, al cual llama principio de la praxis y el cuestionamiento que realiza tiene que ver con preguntarnos, cada quien desde su lugar en la sociedad (maestrxs, madres, médicxs,

jubiladxs, arquitectxs, etc.) estamos dispuestxs a hacer algo por revertir esa injusticia visibilizada y enunciada? Las dos primeras respuestas negativas y la última afirmativa habilitan en el razonamiento de Maffia a sentipensarnos feministas. Es esa tercera construcción, basada en la idea de praxis, la que nos construye en la posibilidad y el compromiso descolonial/feminista de la deconstrucción/construcción constante y dinámica. Pero es también, la que me permite (aquí sí en lo personal) como mujer, docente e investigadora visitar algunos de los bordes que recorreremos en este texto.

En ese discurrir por los bordes algunas veces éstos nos convocan a visitas breves, otros nos seducen a estancias temporales y en otros, tal vez habitemos ciertas permanencias. Son aquellos en los que nos permitiremos alguna construcción, siempre feministamente compartida con otrxs, claro.

Aquí el diálogo me acerca al pensamiento epistémico de las feministas indígenas de Nuestramérica. Voces como las de Lorena Cabnal (2014, 2010), Cristina Guzmán (2019, 2014), Julieta Paredes (2014), Lolita Chavez (2018) nos invitan a interpelar desde el espacio cuerpo y territorio las opresiones patriarcales históricas; a valorar su lucha en torno a los recursos naturales, contra la dominación racista, capitalista y patriarcal; y a repensar la opresión en nuevas claves, conceptos y categorías. Son nuestras *vidas vividas*, son las historias de nuestras ancestas, que en las voces de estas mujeres nos invitan a

acuerparnos con ellas y habilitan rebeldía, transgresión, organización y posibilidades emancipatorias. Todos estos se enuncian como puentes de vinculación directa con las construcciones descoloniales antes planteadas.

En esas interseccionalidades discurre sin dudas muy cercano el pensamiento de Catherine Walsh (2014) cuando nos habla de la necesidad de *pedagogías descoloniales*, a las que describe excediendo los límites de las instituciones educativas y atribuyéndoles posibilidades de sembrar algo distinto. La autora refiere a estos procesos como serpentinos, no lineales, continuos, pensados desde un profundo autorreconocimiento del lugar propio con sus luchas y procesos. Retoma a Freire por pensar/actuar en una educación para lxs oprimidxs, pero también por la posibilidad y valentía del maestro brasileiro de interpelar su propia teoría, cuando comprende que era necesario complementar las cuestiones de clase incorporando las miradas de lo que implicaba el racismo y el machismo. Walsh valora precisamente ese carácter dinámico del desaprender, visitar, darse el permiso de cambiar y reconocer la necesidad de modificar sus construcciones anteriores. Ella a su vez, fortalece la idea plural; no es *un autor, una receta, un pensamiento único*. Lo descolonial implica la pregunta permanente, el caminar continuo de la construcción, el poder reconocer la estructura de poder todavía colonial, todavía moderno, con sus estructuras racializadas y sumamente patriarcales; estructuras que implican jerarquías

donde la mujer es colocada por debajo del hombre, con la mujer racializada debajo del hombre racializado, y él debajo del hombre blanco/europeo/heterosexual/propietario. El pensamiento colonizante tiene color y género nos dice Walsh y coincide allí una vez más con lo que antes enunciáramos en las voces de Quijano, Segato, Castro Gómez.

Catherine Walsh (2017) trae en sus reflexiones a Fals Borda y con él a las posibilidades sentipensantes y su honestidad de manifestar haberlas tomado/aprendido de las comunidades, haberse apropiado de lo propio. Nos invita Walsh a vivenciar el mismo proceso, a aprender, desaprender y volver a aprender; a conocer estas Pedagogías de la Felicidad en el concepto del Buen Vivir y llevarlas a nuestras universidades de Abya Yala. Poder incorporar la idea de estar bien en lo colectivo, en armonía con las otras personas, con los seres vivos, con la naturaleza y con nuestrxs ancestrxs. Poder integrar el cuerpo y ver nuestro territorio no como *recursos naturales*, sino como un *ser parte* de la naturaleza, con memoria colectiva, con auto cuidado; tomar, en definitiva, pedagógicamente esos saberes y seguir desde allí construyendo otros.

Podemos seguir acercándonos, seguir visitando bordes, conjunciones, interseccionalidades que hasta aquí dialogan y parecieran enlazarse, fortalecerse, abrazarse. Podemos llegar entonces a los feminismos populares y con Claudia Korol (2016; p. 142) compartir su modo de definirlos como “un abanico diverso

de movimientos de base territorial que interactúan con movimientos de mujeres que no necesariamente se definen como feministas y participan de organizaciones populares mixtas”, todos ellos con una fuerte demanda de despatriarcalización, que a su entender da lugar a una renovada pedagogía feminista e interpela fuertemente a las jerarquías vigentes en las organizaciones de izquierda. También estos saberes resultan hermanables con los anteriores, recuperar sus voces nos seguiría acercando a la convocatoria inicial de Quijano.

¿Y lo cuir? ¿Cómo?

Ahora bien, en la necesidad inicial planteada respecto a interpelarnos y deconstruirnos, a aprender a encontrar nuestras naturalizaciones más soterradas y profundas hemos podido advertir la relevancia que tiene el lenguaje y su proceso de construcción. Las pedagogías críticas ya nos habían acompañado al respecto aportándonos desde las categorías de currículum oculto en relación con la construcción de pensamiento hegemónico; la importancia de comprender tiempos y espacios, hábitos, recurrencias y diferentes procesos para hacer previsibles las conductas de lxs sujetxs. En esas desnaturalizaciones pudimos comprender que el lenguaje jugaba un rol primordial. Sin embargo, en este profundizar las búsquedas resulta interesante visitar lo que algunas autoras locales –retomando por

supuesto a Judith Butler- reformulan respecto a las teorías/perspectivas/enunciaciones queer (o cuir tal lo propone este dossier) y la importancia de las performatividades.

Moira Pérez (2016) se aproxima a lo queer⁴ precisamente desde el potencial que estas ideas podrían aportar para pensar nuestras propias prácticas y la incidencia que queremos lograr en lo que nos rodea. En ese sentido, rescata la potencialidad que tiene lo queer en sí por haberse apropiado de ese término y haber realizado una resignificación que le da poder desde el uso del lenguaje. Es interesante ver en este punto la fortaleza que adquieren estos términos cuando son tomados por el sujeto al que nombran. Tal vez sea ésta la primer herramienta que ofrece lo cuir, mostrar un posicionamiento político disidente fuertemente apoyado en lo que puede construir el lenguaje. Si un grupo social era visto como “raro” por no enmarcarse en la heteronorma, entonces, ese mismo grupo interpela el término, lo toma y lo carga de una semántica propia. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando negros hablan de negros, o lxs sudacas nos enunciamos desde allí, o lo que hace Sonia Sánchez con la palabra “puta”, volviéndola desde la performatividad del lenguaje su herramienta de lucha más poderosa.

Otra herramienta importante que podría ofrecernos esta visita a los estudios cuir tiene que ver con que éstos, desde sus inicios, abrevaron en la filosofía, las ciencias sociales, la política entre otras; es decir en intentos de cruces,

interseccionalidades y construcciones integradas. Nace, además, señala Pérez, como una crítica al feminismo heterosexista y a los estudios gay-lésbicos por ser androcéntricos y ciegos a factores como raza y clase. Del recorrido antes realizado, podemos ver aquí otro acercamiento importante a aspectos anteriormente señalados como cruciales para el pensamiento descolonial.

Retomando a la autora, rescata a lo queer como una “caja de herramientas” (Pérez, 2016, p.191) y considera que éstas pueden ser aplicadas a muchas situaciones que van más allá de lo sexo genérico dando posibilidades de intervenir en el mundo de manera diferente. Por eso cree, sin desmerecer el canon, en una *perspectiva queer*, una estrategia interpretativa que sirva para abordar, comprender y quizás resolver problemas que nos interpelan a partir de instrumentos para abordar el mundo que nos rodea. Dentro de esas herramientas, tal vez la más importante sea comprender el valor de las performatividades para pensar sujetxs e identidades. Desde esta perspectiva, el discurso produce los objetos que nombra (el ser varón, el ser mujer, por ejemplo) y esto no se construye en un acto singular sino a través de múltiples repeticiones reiterativas y referenciales donde se naturalizan prácticas; prácticas que a su vez referencian a otras que les son anteriores.

A su vez, cuando la autora argentina Valeria Flores (2017, p.113) explicita el lugar desde donde escribe, se nombra docente de escuela pública, activista

política, lesbiana feminista queer lo cual incluye para ella un deambular entre la calle, la academia y su propio cuerpo. Sentimos que su mirada aporta a las interseccionalidades que venimos planteando ya que Flores considera que toda experiencia involucra cuerpo, voz e identidad en una cadena de discontinuidades e intervalos y que es en esas “interrupciones y descalces narrativos y representacionales donde las subjetividades se van produciendo de manera más compleja y provocativa”.

En el énfasis puesto en la incorporación e involucramiento intencional del cuerpo, -y también desde las exclusiones sufridas por explicitar su orientación sexual- es fuertemente crítica de lo académico y los distanciamientos que habitualmente se realizan de la propia sexualidad, lo que a su entender está siempre invisibilizado, opacado y tiene consecuentes efectos epistemológicos y políticos que distancian los cuerpos de los discursos que se enuncian. Se construye lo que ella llama entonces un “conocimiento desencarnado” (Flores, 2017, p. 116) que coloca a la heterosexualidad en un sitio de pseudo neutralidad lograda desde el silenciamiento y la autoinvisibilización. De ese modo

La heterosexualidad no es considerada como una práctica sexual sino como un régimen político que, a través de discursos, prácticas, instituciones, normas, formas de sentir, etc. regulan el uso de los cuerpos y establecen formas legítimas de vivir las

relaciones y los placeres, convirtiendo a otras en patológicas o anormales. (Flores, 2017, p.116)

Al recorrer estos bordes, donde quienes escriben se enuncian y sienten cómodas nombrándose desde identidades queer, no podemos menos que reconocer la importancia de sus aportes para lo que al inicio de este texto explicitáramos como búsqueda a recorrer/construir. Los pensamientos de Pérez (2017) y Flores (2016) en este caso comprendemos que ofrecen potenciales interseccionalidades con los antes visitados en este recorrido y claramente enriquecen el entramado con posibilidades de profundización.

Aportes desde el interior del territorio

Tal vez, sea necesario entonces, seguir avanzando y ver que la agenda feminista local ha tomado en los últimos tiempos dinámicas y voces propias para deconstruir heteronormatividades y enunciarse desde revoluciones históricas y cotidianas. Todas ellas también invitan a un aprovechamiento pedagógico y epistemológico de sus acciones. Llegamos de este modo a otro borde, el de mayor inmediatez en territorio y tiempo. Este interseccionaliza también y es muy nuestro, lo habitamos y nos habita, y cruza, a nuestro entender todos los bordes mencionados. Tal vez por eso también, se nos dificulta más su lectura, su caracterización. Sin embargo, quién duda, por ejemplo, sobre la influencia que ha tenido en el feminismo argentino el colectivo trans. Cómo no detenernos

en lo transformativo y disruptivo de lo construido por Lohana Berkins. Debemos mencionar en este punto que su lucha siempre fue desde el feminismo y desde convicciones abolicionistas (invisibilizadas hoy por algunos colectivos feministas). Trabajó mucho tiempo en vínculo con la académica Diana Maffía; militó con la Campaña Abolicionista; tuvo un rol protagónico en la creación de la cooperativa Nadia Etchazú y la escuela secundaria Mocha Celis, pensada para que sus compañeras accedan al derecho a la educación. Y coronando todo eso, es imperioso mencionar su batallar incansable en ALITT⁵ hasta lograr la ley de identidad de género reconocida como una de las más avanzadas del mundo por anteponer por sobre toda otra autoridad a la identidad autopercibida. Quienes militaron la redacción de esta ley lograron un texto que se corre de miradas mercantilistas o farmacológicas que priman en otros lugares del mundo, en los cuales ser trans hace que las personas tengan que optar heteronormativamente por *parecer* varones o mujeres, forzándoles a intervenciones quirúrgicas para enmarcarse en los estereotipos de género socialmente establecidos. Como expresa Ernesto Meccia (2012) la ley suma nuevas identificaciones sociales en lugar de exigir sumarse a las ya disponibles de varón o mujer, no hay *un umbral que cruzar*. Logran que el estado reconozca nuevas corporalidades. Como lo explica Lohana (2012, p.5) en Argentina “el travestismo vuelve a dar un salto de interpelación. Entonces,

no es que nosotras nos acomodamos a la norma, sino que rompemos con lo establecido. Atacamos medularmente aquella cuestión binaria”.

Producto de todo ese activismo, se conforma en los últimos años una identidad travesti argentina que no se encasilla en nominaciones externas y surge lo *trava* con una fuerza y unas características que son únicas, particulares y nuestras.

Es necesario aclarar, no obstante, que este colectivo sigue siendo fuertemente excluido y marginado de derechos laborales, sociales y de políticas públicas que garanticen sus derechos. El comprometido activismo –y el vínculo con la academia fuertemente valorado por Lohana- les ha llevado a avanzar en construcciones que ayudan a comprender, por ejemplo, por qué las identidades trans son mucho más resistidas para el pensamiento conservador que las orientaciones sexuales gays o lésbicas. Sus respuestas radican precisamente en la imposibilidad de encasillarlx como hombres o mujeres, el travestismo argentino rompe el imaginario del sentido común, no entra en los parámetros de “lo posible”. Podríamos decir que actualmente los medios han vuelto más cotidiana la homosexualidad. Hay mayor “tolerancia” -con todo lo perversa, jerárquica y soberbia que la tolerancia siempre resulta- porque los cuerpos que allí se ven soportan la binaridad. Además, como aclara Mario Pecheny (2014), han podido incorporarse a la sociedad mercantilizada y de algún modo insertarse desde el consumo y encontrar

ese lugar social que el neoliberalismo exige, mientras que lxs trans aun siguen mayoritariamente condenadx a la prostitución y a la pobreza.

En esto de irrumpir con identidades propias se vuelve necesario también mencionar a otros movimientos o colectivos emergentes en nuestro país. Es el caso de la identidad *torta* y la identidad *marica*, por ejemplo, que realizan una explícita reapropiación de los términos y los resemitizan en una postura de ruptura, que es ni más ni menos que un claro ejemplo del uso de la herramienta performativa antes descrita.

Otro párrafo deberíamos dedicar a la recientemente denominada *Generación Glitter*, a los movimientos *Ni una Menos*, al *Yo te creo hermana*,⁶ a los *PIM* (Paro Internacional de Mujeres) que se conformaron en diferentes lugares del país a partir del primer paro del 8M, y así podríamos seguir con una lista que se re-escribe y no para de crecer, de modificarse, de construirse en su propia dinámica de movimiento. Vemos surgir así grupas, colectivos, bandas, agrupamientos de índole diversa que tienen en común el poderoso deseo y necesidad de juntarse, de aunar búsquedas, de organizarse y activar por sus derechos, de acompañarse, cuidarse y transitar juntxs.

¿Cómo no encontrar interseccionalidades entonces entre estos colectivos y los puntos nodales del pensamiento descolonial? ¿Cómo

no incorporar allí como aportes la visita a los bordes cuir, a las identidades trava, torta, marica, +⁷? ¿Cuál sería el sentido de excluir, de fragmentar, de escindir?

Es en esa revisión de lo identitario, en esa búsqueda sobre quiénes somos y cómo nos caracterizamos como movimiento feminista desde este lugar de Nuestramérica donde hemos colocado el nudo de esta reflexión/invitación a co-pensar/nos.

Algunas reflexiones sobre este recorrido

En los bordes por los que hemos discurrido hemos podido visitar feminismos diversos y ponerlos en diálogo con el pensamiento descolonial; hemos podido anclar momentáneamente la búsqueda en ubicarnos en y con las voces de nuestrxs sujetxs, en las vidas vividas, sufridas, sentidas, emancipadas. Todas nuestras. En el recorrido nos acompañaron académicas y activistas; propusimos interseccionalidades entre autorxs del pensamiento descolonial con el feminismo comunitario, popular, urbano. Repasamos construcciones consideradas vanguardistas del movimiento trans argentino y reconocimos identidades emergentes como tortas, travas y maricas que se enuncian con voces y lecturas propias. Hemos podido inclusive abordar autoras que pueden ser identificadas/nombradas desde miradas cuir y encontrar en ellas importantes aportes para pensar nuestras pedagogías.

Mencionamos colectivos con nombres que han adquirido reconocimiento en diferentes lugares del mundo; citamos

otros con fuerte protagonismo de adolescentes y estudiantes secundarixs, algunos nombrados de modos con los que ni siquiera sabemos si se sienten identificados, pero que reflejan la espontaneidad, la fortaleza y la alegría con la que sus luchas tomaron la calle y se aunaron a la irrefrenable ola verde que hoy nos enorgullece.

Las performatividades discursivas se perciben múltiples y diversas; las discusiones emergen y se manifiestan; interpelan las prácticas, el lenguaje, las jerarquías, los cuerpos, las instituciones, las certezas todas; y lo que es más importante, se nutren precisamente de toda la genealogía que el movimiento ha recorrido y hoy puede brindarles.

Tenemos, no obstante, un recaudo con lo cuir y sentimos lo honestidad académica y militante de manifestarlo. Le tememos a lo que Rita Segato (2016, p. 40) describe como “camas de Procusto”. La autora define así al enorme esfuerzo que hemos hecho durante tanto tiempo desde este lugar de enunciación nuestro, en tratar de adaptar las categorías teóricas nacidas en el Norte para aplicarlas a nuestras realidades latinoamericanas. Al igual que el posadero de la mitología que terminaba con las vidas de sus huéspedes en el afán por adaptar sus cuerpos al tamaño de la cama en que los alojaría, corremos el enorme riesgo de forzar adaptaciones en construcciones pensadas en y para otro contexto de análisis. No podemos evitar el temor a generar una vez más opresión categorial como consecuencia de la colonialidad del saber y la subjetividad.

Tenemos a favor la tranquilidad de una identidad propia que se manifiesta últimamente fortalecida y muy poderosa. Tenemos también, producto de la lucha feminista, un importante marco legal que debemos defender y exigir se aplique. Tenemos a favor pañuelos verdes y su genealogía de pañuelos blancos; tenemos 33 Encuentros Nacionales de Mujeres y tenemos marchas del orgullo desde 1992; tenemos gigantas de más de 80 años que siguen marchando al frente de la Campaña Nacional por el Aborto Legal Seguro y Gratuito y que simbolizan/expresan y acuerpan nuestra historia; tenemos las poderosas mujeres de la Campaña Abolicionista; tenemos el legado trans de las tallas de Lohana Berkins y Diana Sacayán; tenemos a Marlene Wayar; tenemos nombres de una academia prestigiosa y que además tiene en algunas de ellas vínculo directo con el activismo con nombres como Diana Maffía, Eva Giberti, Dora Barrancos, Rita Segato, Graciela Morgade.

Entonces, en el desafío inicial de este texto sobre poder pensar los aportes cuir en la educación, hemos comprendido que lo cuir puede ir más allá de interpelar cuestiones sexo genéricas. Coincidimos en que puede transformarse en un recurso que aporte para comprender que la heteronormatividad normaliza mucho más que los deseos corporales y emocionales. La heteronormatividad es el principio organizador de todas las relaciones sociales, políticas, culturales e institucionales (Pecheny, 2008). Tal lo advertido por las miradas descoloniales y por nuestras autoras

feministas locales antes citadas, es precisamente éste el basamento sobre el que se asentarán todas nuestras construcciones y modos de pensar. Entonces, todo cuanto se encamine hacia la posibilidad de perturbar esas estructuras, desestabilizarlas y visibilizar construcciones de ruptura, debe ser bienvenido. Es así como lo comprendemos al interior de las pedagogías emancipatorias que estamos pensando/ transitando/ investigando/construyendo/viviendo.

Por ello, y en esta necesidad -tal vez aun moderna- de concluir con algún tipo de reflexión final, nos quedamos con todo el legado de estas voces que

se enuncian y denuncian desde un lugar común de intersección: el de la exclusión y la injusticia. Desde aquí nos proponemos seguir deconstruyendo, caminando, cambiando. Reconocemos, no obstante, que aun sentimos –tal vez por una cuestión generacional- la necesidad de explicitar que nos permitiremos visitar todos los bordes, pero que pondremos particular pasión en seguir construyendo nuestro propio territorio de feminismo Sursituado; y que en ese devenir, elegiremos **acompañar** la construcción, porque ese es -hoy al menos- el lugar desde donde creemos que la academia mejor puede aportar a este transformarnos juntxs, diversxs, amorosxs y ojalá felices y libertarixs.

Notas

1 Doctora en Humanidades y Artes mención Educación (Universidad Nacional de Rosario). Docente en Práctica Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Directora del Proyecto de investigación “Diseño de materiales de enseñanza de educación sexual integral en clave descolonial y feminista desde las Ciencias Humanas”. Directora e integrante de proyectos y acciones de extensión universitaria vinculados con sexualidades y géneros. Correo electrónico: ssiderac@hotmail.com Orcid 0000-0003-1861-4775

2 La escritura de este texto en primera persona del plural tiene que ver con la convicción feminista que me lleva a sentir y pensar que a todas las construcciones que hoy me acompañan las he hecho de manera colectiva.

3 Idea ésta seguramente cimentada en la hipótesis de Quijano sobre lo que él denomina “el reordenamiento de la historia” donde invierte el orden de precedencia de la historia, es América la que inventa Europa y no a la inversa. Los metales extraídos de América fueron la base de acumulación de capital, a partir de la *conquista* se conforma el mercado mundial. Es decir, a partir de América se reconfigura el mundo y se origina el vocabulario con el que se narra esta historia (Europa, España, América, indio, negro, blanco).

4 Usaremos aquí “queer” y no cuir como veníamos haciéndolo para respetar la elección de la autora.

5 Asociación de Lucha por la identidad travesti y transexual.

6 Coincidimos aquí con la costarricense Monserrat Sagot en la necesidad de marcar la diferencia con el *Me too* y otras formas posteriores surgidas en el Norte que homogenizan a las mujeres como víctimas de las mismas formas de violencia omitiendo un análisis según su condición de clase, de raza, de edad, de condición migratoria que sufren las latinoamericanas.

7 Usamos + para dejar abierta la posibilidad de incorporaciones nuevas y para todas aquellas que ya existen pero no hemos mencionado en el texto.

Referencias bibliográficas

- BERKINS, L. & MECCIA, E. (2012). "Ley de identidad de género, nuevos deberes" Revista Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires, N° 81, pp. 4-10. Agosto 2012.
- CABNAL, L. (2014). "Documento en Construcción para aportar a las reflexiones continentales desde el feminismo comunitario, al paradigma ancestral originario del "Sumak Kawsay" Buen vivir" en Escuela Itinerante, mujer y minería. Disponible en <https://escuelamujerymineria.wordpress>.
- CABNAL, L. (2010). *Feminismos diversos. El feminismo comunitario*. Guatemala: Asociación para la Cooperación con el Sur.
- CHAVEZ, L. (2018). Entrevista "Las multinacionales no entienden que lleguemos a dar la vida por defender el derecho a existir de la tierra" disponible en <https://www.elsaltodiario.com/saltamontes/entrevista-a-lolita-chavez->
- DUSSEL, E. (2001). Eurocentrismo y modernidad. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: El Signo.
- FLORES, V. (2017) "Entre la experimentación y la implicación. Explorando articulaciones entre pedagogías y sexualidades" pp. 113-130 en Flores, V. *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile, Editorial Palinodia.
- GUZMÁN, A. (2019). "Decido ser una lesbiana aymara en el feminismo" Diario Femenino 4, 2019 13:26 <https://diariofemenino.com.ar/adriana-guzman/>
- KOROL, C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: Ediciones América Libre, Chirimbote, El Colectivo.
- LUGONES, M. (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. Mignolo, W. (Comp.) (2008). *Género y descolonialidad. Colección Pensamiento crítico y opción descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MAFFÍA, D. (2008). *Sexualidades migrantes. Género y Transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- MIGNOLO, W. (2019). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MIGNOLO, W. (2014). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- PAREDES, J. y A. GUZMÁN (2014). *El tejido de la rebeldía. ¿Qué es el feminismo comunitario?* La Paz: Mujeres Creando Comunidad.

PECHENY, M. (2014). Derechos humanos y sexualidad: hacia la democratización de los vínculos afectivos en la Argentina. *Sudamérica*, N° 3-2014. pp.119-136.

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>.

SEGATO, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.

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

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir.

Melgarejo, P. (Comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACyT - Plaza y Valdés, México.

WALSH, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: Editorial En cortito qu'es pa'largo.

WALSH, C. (2017). "Pedagogías descoloniales" entrevista en Programa Uniminuto de la Universidad Andina Simón Bolívar

Un balance de la “teoría queer” en educación: silencios, tensiones y desafíos¹

On the balance of “queer theory” in education: silences, tensions and challenges

Thiago Ranniery²

Traducción: Mauricio Vouilloz³

Resumen

A partir de indicios empíricos de la producción académica sobre la teoría queer en la educación en los últimos quince años, este texto explora cómo los sentidos de lo queer proyectan esperanzas sobre el estatuto político de la educación y cómo el evento de la teoría queer se convierte en una negociación de instancias que abren los objetos ambivalentes de pesquisas. Se argumenta que, por un lado, la articulación para hacer posible la incorporación de la “teoría queer” en el campo de la educación ha funcionado para territorializar su espectro de acción como sinónimo de pesquisa en género y sexualidad. Por otro lado, se hizo posible que género y sexualidad fuesen incorporados en la agenda. La actualización de categorías como “conocimiento” y “enseñanza” se ha convertido en experimento de la “teoría queer” refractario a las organizaciones normativas de la educación. A pesar de la defensa de que las marcas son abiertas y problematizadas, lo que ocurre es como si solo hubiese una identidad posible para

Summary

Based on empirical evidences of academic theoretical production on queer theory in the discipline of education in the last fifteen years, this article explores how the understanding of queer theory projects hope on the political status of education and its role in negotiating ambivalent research objects. The incorporation of “queer theory” in education helped territorialize its action spectrum as a synonym for research on gender and sexuality, allowing these themes to enter the field. Conversely, the update of categories such as “knowledge” and “teaching” has made the experiment of “queer theory” refractory to normative education initiatives. Despite the idea that social markers are open and problematized in education, it is as if there was only one possible identity for education.

la educación.

Palabras clave: teoría queer; educación; conocimiento; enseñanza; identidad.

Keywords: queer theory; education; knowledge; teaching; identity.

Fecha de Recepción: 20/07/2019
Primera Evaluación: 25/07/2019
Segunda Evaluación: 05/08/2019
Fecha de Aceptación: 20/08/2019

Balancear fue uno de los verbos asociados al movimiento promovido por la emergencia de la “teoría queer” y su progresivo movimiento en el campo de la educación en Brasil. El año era 2001. GuaciraLopesLouro(2001)firmaba *Teoría Queer: uma política pós-identitária para a educação*, aquel que sería considerado como el marco inaugural de la entrada de la “teoría queer” al país. Pasada poco más de una década, la producción se popularizó considerablemente. El incremento a lo largo de los últimos 15 años se comprueba a través de ciertos indicios encontrados, por ejemplo, en el premio de tesis ofrecido por la Coordinación de Perfeccionamiento de la Enseñanza Superior (Capes) para el área de educación, que premió/ condecoró, en 2014, una producción de perspectiva queer (Silva, 2013). Poco tiempo después, el mercado editorial académico anunciaba la primera revista para los estudios queer en Brasil, la *Periodicus*, que en su segunda edición dedicó un dossier especial a la Educación. A propósito, César y Setti (2012) sostuvieron que los estudios de género en la educación brasilera se consolidaron a partir de los abordajes post-estructuralistas y foucaultianos y que la progresiva incorporación de la “teoría queer” hizo de la sexualidad un objeto de estudio en el campo educacional.

Desde entonces, se sabe poco acerca de cómo se ha venido constituyendo la inteligibilidad de la producción académica bajo la rúbrica de la “teoría queer” en educación. Explícito entre comillas porque el término ha sido usado como

si describiese de forma autoevidente los objetos de la investigación, obviando que, casi siempre, contiene un discurso múltiple y fracturado. Mantengo en el horizonte la siguiente pregunta: ¿es posible manejar la producción discursiva escrita desde su entrada oficial al país, que se inicia con una obviedad aparente —el carácter contestatario— para cuestionar el riesgo de describir a la investigación en género, sexualidad y educación como homogénea? Este interrogante se traduce en una preocupación con la estabilidad de la “teoría queer” de modo que pueda permanecer resistente a la circunscripción. Es, de este modo, un experimento tentativo que hace eco con la pregunta de Colebrook (2009): ¿sería la “teoría queer” una reflexión sobre lo que significa ser queer o la reflexión “queer” cambia los modos sobre los cuales teorizamos? De forma análoga, la “teoría queer” funciona como una reflexión sobre la educación o cambia los modos de teorizarla. Intento, pues, señalar cómo los sentidos de queer proyectan esperanzas sobre el status político de la educación y como el evento de la teoría “queer” se convierte en la negociación de instancias que abren objetos de investigación híbridos.

Estas inquietudes se desagregan en un argumento doble. Por un lado, la articulación para hacer que la “teoría queer” se incorpore al campo de la educación ha funcionado para territorializar su espectro de acción como sinónimo de género y sexualidad. Por otro lado, se volvió

posible que género y sexualidad fueran incorporados a una agenda de investigación. La actualización de categorías como “conocimiento” y “enseñanza” acabó por recolocar su carácter fundacional en el discurso pedagógico. En ese sentido, mi deseo no es tanto explorar la constitución de la “teoría queer” en Brasil sino cómo se asumió de forma muy rápida aquello que Peter Taubman (2007) llamó lenguaje de la pedagogía; señalada como el lugar de una orquestación normativa refractaria a los “nuevos mapas de género y (trans)sexualidad” (Ranniery & Santos, 2010). A pesar de la defensa de que ciertas marcas son abiertas y problematizadas, lo que ocurre es como si solo hubiese una identidad posible para la educación. Este artículo gira, por lo tanto, en torno a la cuestión de saber “qué tan queer es la teoría queer” (Eng, Halberstam y Muñoz, 2005), cómo se la trata en educación en busca de hacer una apelación a abrir la imaginación pedagógica para otros futuros.

Se trata de una especie de apelación a partir de algo que llamaría una futuridad queer de la educación, torciendo la imaginación política de Muñoz (2009). Defiendo que es productivo abordar la relación entre “teoría queer” y educación con escepticismo al respecto de la idea de ruptura para no oscurecer las continuidades y los hibridismos teóricos utilizados. Por lo tanto, este artículo mantiene el énfasis en algunas rutas y entramados

teóricos de la producción académica, permitiendo arrojar luces sobre cambios y apropiaciones en el campo de la educación en Brasil. Corriendo, indudablemente, el riesgo de exclusiones, opero a partir de indicios empíricos extraídos de esta producción teórica, en especial centradas en el campo del currículo o en dialogo con él, sin ninguna pretensión de describir de forma total o abarcadora la superposición de la educación con la “teoría queer” en el país. La selección de estos indicios tienen como punto de partida la circunscripción de textos académico-científicos y de divulgación producidos tanto por sujetos que se constituyen como investigadores en educación como por investigadores en “teoría queer” que se acercan a la educación en virtud de su actuación en la representación de los campos intelectuales en juego en este entramado.

Al tomarlos como objetos de estudio, es pertinente entender cuál es la productividad de las asociaciones de la “teoría queer” y abrir su significación no como una etapa posterior de desarrollo, sino como una indagación de sus posibles reconfiguraciones. Destaco también que, si oscilo entre hacer o no mención a los autores, limitando las citas a momentos específicos, se debe a una presunción de que todos enuncian y reciben, de algún modo, los discursos que pueblan este campo de investigación. Por lo tanto, dividiré el texto en tres partes.

En la primera, apunto a que existe una asociación entre “teoría queer” e investigación en género y sexualidad, cuya evidencia despierta un extrañamiento. Las dos partes siguientes exploran cómo

la producción de unidades conflictivas han vuelto inteligible el significado de “teoría queer” en educación, acompañada de un aparato material y político, de movimientos históricos e instituciones, por medio de los cuales conceptos asociados a ella son sometidos a la gramática de la educación. Apunto, en la última parte, a cómo la producción asociada con la “teoría queer” se encuentra históricamente impregnada y empíricamente incorporada a categorías como “currículum”, “conocimiento” y “enseñanza” que circulan incuestionablemente. Concluyo, al fin, que hay, sin embargo, una sensación ambivalente en cuanto al efecto, pues existen un conjunto de desafíos y tensiones que alimentan un conflicto movilizador con los límites constitutivos de lo que se ha venido llamando “teoría queer” en educación.

En los umbrales de la “teoría queer”

Que en Brasil sea el campo de la Educación el que haya acogido a la “teoría queer”, según Miskolci (2012: 36), puede estar ligado “a la entendible sensibilidad crítica de nuestros educadores en relación a las fuerzas sociales que imponen, desde muy temprano, modelos de comportamiento, patrones de identidad y gramáticas morales a los estudiantes”. Esta recepción se dio en un momento de inflexión de la política sexual brasileña, en un campo amplio y dinámico de acción y lucha que involucra actores como el movimiento social, las universidades y el Estado (Miskolci, 2011). Tal entrada es simultánea al impacto del post-

modernismo y del post-estructuralismo que, sumado a las reconfiguraciones políticas y culturales marcadas por las actuaciones de los movimientos sociales y por las territorializaciones de la alteridad, resignificaron, por un lado la educación como parte de una lucha radical contra las discriminaciones y por otro lado, tomaron el currículum de asalto para hacer una crítica de como este artefacto pedagógico tomó un lugar en la reproducción de relaciones de poder.

La entrada de la teoría queer se da de modo especial a partir del campo de las discusiones acerca de la currícula en Brasil. Tomaz Tadeu da Silva (2001), en una importante obra sinóptica de campo, ya había dedicado un capítulo a la productividad de la “teoría queer”. El currículum vuelve a aparecer como objeto en la reconocida obra de Guacira Louro (2004a), además de ser notable, en el ámbito internacional, la insistencia de William Pinar (1998, 2001, 2004) por la productividad de la “teoría queer” en el campo curricular. Sin embargo, el límite que bordea el campo viene siendo producido por una serie de “conversaciones complicadas” (Pinar, 2004), en las que la “teoría queer” es apenas una de las múltiples líneas de potencial crítico para el pensamiento curricular. Dicha “teoría” ha sido descrita como parte de un amplio conjunto de perspectivas que promovieron, no sin reacciones por parte del cardenalato epistémico nativo, una serie de rupturas en el pensamiento educativo crítico

(Paraíso, 2004).

Si Moreira (1990, 2003) argumentó que el pensamiento curricular brasileiro está marcado por una considerable influencia teórica norteamericana, en una entrevista reciente (Moreira, 2011a), se mostró aprensivo con respecto a una posible “filosofización” del campo curricular en Brasil en contraposición a la entonces producción sociológica de inspiración marxista. Como Butler y Scott (1992) enfatizan, la resistencia al post-estructuralismo, categoría bajo la cual se acostumbra incluir a la “teoría queer”, se volvió un espacio de inquietud – general sobre la pérdida del dominio cognitivo – uno de los temas que sobresale en el discurso educativo contemporáneo.

Delante de la hegemonía de la teoría crítica del currículum (Lopes & Macedo, 2003), fue necesario asociar “teoría queer” con otras corrientes teóricas de tinte post-estructural en torno a la progresiva migración hacia los debates sobre cultura, tanto para permitir la inserción de las cuestiones de género y sexualidad en la educación como para representar al currículum como un elemento culturalmente implicado en la producción de género y sexualidad. Este fue un viraje en consonancia con el pasaje de una matriz naturalizadora y biológica hacia referencias socio-culturales de construcción del género y de la sexualidad en la producción académica en educación (Vianna, 2012). Se puede, de hecho, tomar

esas asociaciones como articulaciones para fomentar la fertilidad de objetos de investigación y construir problemas teórico-metodológicos derivados de ellas, especialmente para un área en la que género y sexualidad venían siendo denunciados como “campos de silencio” (Santomé, 2010).

No obstante, en el momento en el que la hegemonía del pensamiento marxista empieza a decaer en los estudios curriculares, con una fuerte incorporación de perspectivas post-estructurales (Macedo, 2013), aun pudiéndose hablar de un incremento de las investigaciones sobre género, sexualidad y educación en Brasil por lo menos desde la década de 1990 (Vianna et al., 2011; Ribeiro & Xavier, 2014) “queer” no llega a constituir un efecto más allá de para la consolidación de una agenda de investigación en género y sexualidad. Tal afirmación proviene del hecho de no interrogarse sobre cómo se han venido conservando y recludiendo fundamentos para la educación, los cuales, alejados de sus contingencias son tomados como verdades absolutamente necesarias.

La evidencia misma del término “queer” abarca un elenco significativo de cuestiones que inciden principalmente sobre el enfoque en una tematización específica. A fin de cuentas, como menciona Jagose (1996), una de las potencialidades del término “queer” está en su resistencia a la circunscripción. Ranniery (2013), en un mapeo de la producción en educación, destacó que el uso del término “teoría queer” como categoría de búsqueda en el banco de

Tesis y Disertaciones de Capes exhibe rápida abundancia, dadas las múltiples referencias obtenidas. Esta dilución se da de forma paralela al modo en el que han venido funcionando para describir la combinación entre los temas de sexualidad, género y educación. Una incorporación que facilita su dispersión. Es posible, de hecho, sugerir que la configuración de algo que podríamos denominar “estudios queer” es sustancialmente diferente a lo que existe en Estados Unidos. Facchini, Danialukas y Pilon (2013) destacan que existe una complejidad en la producción académica alrededor del género y la sexualidad en Brasil, en la que la “teoría queer” es una de las varias áreas de estudio entrelazadas en dicha complejidad, pese a su popularización y al progresivo reconocimiento en Brasil en el mapa de la “teoría queer”. Esta aparente paradoja entre su significado como sinónimo de investigación en género y sexualidad en educación, y su imprecisión ya resuelve un problema sobre sus articulaciones.

A mi entender, sin embargo, la imprecisión puede ser útil. Una claridad en sus usos puede ser mistificadora y remitir a esencialismos contra los cuales la “teoría queer” se ha enfrentado, pudiendo ser asociada con una idea de univocidad y de autoridad incuestionable. Sin embargo, esta correspondiente dispersión trae una serie de cuestiones: ¿se ha llegado a un momento en el que los efectos de lo “queer” ya se hacen tan presentes que no tiene más sentido mencionarlos? ¿O ha sido preferible abandonarlo para mantenerlo abierto? Comúnmente basadas en las obras escritas u organizadas por Guacira

Lopes Louro (2001, 2004a, 2004b, 2008, 2007, 2010, 2012), las incorporaciones de “teoría queer” para discutir género y sexualidad en relación con la educación han producido unidades conflictivas – una operación que, si logra constituir su propia categoría, también se dirige para su esparcimiento.

Usar el término “queer” como un término paraguas puede, según Halperin (2000), tener un efecto de representar la producción queer como una gran familia feliz en la que la articulación con otras perspectivas haría sonar una convivencia armoniosa. Si hay un horizonte político común, la misma Louro (2007) destaca que con mucha facilidad las afinidades políticas llevan a tensiones teóricas y metodológicas. Si tales tensiones permanecen invisibles, se insiste en que la “teoría queer” en educación solo puede darse en la medida en la que sea capaz de poner en escena una serie de presupuestos no cuestionables.

En los límites de la construcción social

Frente al riesgo del prejuicio de parecer reduccionista, Louro (2004b) señala como la “teoría queer” es asociada a los estudios de género, sexualidad, feminismos, estudios gays y lésbicos, estudios culturales y corrientes post-estructurales con el fin de destacar el carácter

construido, social y culturalmente, de la sexualidad y el género. Sin ser raro, en lo que respecta al campo de investigación de género y sexualidad, se afirma que “en el interior de las comprensiones teóricas [existen] más concordancias que divergencias, desperdiándose energía y produciéndose ilusiones de incompatibilidad allí donde existen más elementos comunes para reunir que disenso” (Souza Filho, 2007:6).

El límite está en perder de vista cómo se sugiere una integración de las posiciones en un todo único al tratar teorías distintas de forma unificada, sin considerar especificidades o disminuyendo su fuerza. No se trata de negar la importancia de estos campos para la “teoría queer” o incluso para las luchas políticas contemporáneas en el campo de la educación, ni el descrédito intelectual, sino tal vez de advertir sobre la tendencia a ponerlos al mismo nivel. Esta no es, sin embargo, una defensa en pos del retorno a la disciplinarización, delimitando hasta dónde llega el alcance de cada una de las perspectivas teóricas, sino, por el contrario, es sobre el valor de subrayar las vicisitudes para que no sean obliteradas en nombre de las negociaciones acerca de las posibilidades de investigación. En este sentido, no se está proponiendo insistir en la “ambigüedad” de

determinados textos, sino explicitar contingencias.

En asociación casi unánime con la definición de género de Joan Scott (1995) en *Genero: uma categoria útil de análise histórica*, aunque a veces matizada por las lecturas de Guacira Louro (2004b, 2008a, 2007), Linda Nicholson (2007) o incluso Judith Butler (2010a, 2010b), la posición según la cual género es una construcción social ha sido considerada teóricamente productiva, en especial cuando se toma la educación como espacio de construcción, a veces de múltiples formas -y otras no tanto- de masculinidades y feminidades. Este capítulo del libro *Gender and the Politics of History*, publicado en 1988 (Scott, 1999a), tuvo un considerable impacto en el campo de la educación, precisamente al ser traducido por la propia Guacira Louro y revisado por Tomaz Tadeu da Silva, siendo publicado en la revista *Educação e Realidade*. El rechazo a trabajar con definiciones de género universales y atemporales para todas las culturas, sugiriendo que no son atravesadas por procesos históricos y culturales, le permitió a Scott (1995) defender el género como forma de conocimiento cultural de las diferencias sexuales, un conocimiento que regresa a los significados y a los valores histórica y culturalmente asociados a lo masculino y femenino.

En otros textos menos utilizados, Scott (1999b, 2002) viene a proponer conclusiones que expanden el concepto de este ensayo clásico, pero, en un texto reciente (Scott, 2010), vuelve a señalar que, en medio de varios desacuerdos en torno a las relaciones entre sexo y género, continua vivo el sentido de que género es

la construcción de significados sociales y culturales sobre las diferencias sexuales organizadas, a su vez, como datos biológicos. Importantes diferencias entre las varias vertientes feministas, destaca Haraway (2004), encuentran en la noción de género como construcción social una confluencia para contrarrestar la naturalización de la diferencia. Mientras tanto, Vianna et al. (2011) resaltaron que una producción académica expresiva que se propone discutir género en la educación apenas pone en foco a las mujeres de manera descriptiva, lo que también coincide con las conclusiones de Carvalho (2004) de que existen lagunas expresivas en educación en cuanto a la discusión sobre hombres y masculinidades. Dentro de estos límites epistemológicos, cuando se equipara la “teoría queer” con la perspectiva de construcción social, los límites de inteligibilidad de género con el cual se opera puede limitar el trabajo, agotando su campo de significación.

Las inequidades de sexo han sido interpretadas como un fenómeno universal, sobre el cual se erige el género, y de las cuales el currículo y las escuelas no participan. A pesar de que se trate el género dando significado a las relaciones de poder en la educación, el concepto ha sido utilizado (de modo) prescindir de sus efectos de poder en la propia teorización. Al afirmar que los aparatos educativos construyen – comúnmente recurriendo a la gramática del enseñar y el aprender – el género como masculino o femenino, se evita preguntar sobre si este movimiento es suficiente para

saber en qué condiciones se hace que emerjan sujetos en una “matriz generificada de relaciones”, usando la expresión de Butler (2010a). Es la misma Butler (2010b) quien juzga que los estudios en torno de la construcción social son los más propensos a una rectificación en términos naturalizados de matriz epistemológica que articula oposiciones jerárquicas entre los géneros. La dimensión de género tal y como la explora Butler (2004) permite iluminar como, una vez asumida, la producción discursiva de lo masculino y lo femenino es tan universalizada que se ha vuelto teóricamente difícil imaginar una alternativa por la cual pueda ser contrastada, haciendo fallar, paradójicamente, los principios de contextos históricos y culturales asumidos por la perspectiva de la construcción social.

La fusión de género con su expresión normativa restringe el campo semántico, apuntando hacia un silencio con respecto a la relación entre educación y otras formas de género difícilmente agotables en lo binario masculino/femenino. Cuando se asume que el género, desde siempre, significa exclusivamente la matriz binaria, se omite que la producción de este binario es contingente y que las permutaciones de género que no se adaptan a él son también sus partes constitutivas. Una vez asumida tal universalidad, problematizar cómo es que otras formas de género son constituidas por los discursos pedagógicos es, como mínimo, una imposibilidad. Los implica

en la producción de género, tanto en sus versiones binarias – como en la producción de los “géneros increíbles” (Butler, 2010a) – como en su construcción – y como en su desmontaje - es el tipo de afirmación llevada al campo de lo ininteligible. Esos “otros” de la matriz de género son tan otros que solo pueden ser descriptos como “los otros”, aquellos que de tan “anormales” solo pueden presentarse como vías de escapes o accidentes de viaje en la tan clara y objetiva normatividad que la educación tanto se esmera en producir.

Según parece, la performatividad de género fue de algún modo equilibrada con el construccionismo social. Es posible dar crédito a esta superposición por la forma en las que las traducciones de textos muy diferentes entre sí se dieron al mismo tiempo y se forma superpuesta. En *O corpo educado*, por ejemplo, libro organizado por Guacira Louro, en 2001, la “Introducción” de *Bodies that matter* (1993) figura al lado de capítulos de Jeffrey Weeks y Richard Parker. Mientras tanto, en este texto Butler (2010b: 161) argumenta que la performatividad de género implicaba la movilización de otro registro teórico sobre “los tipos de omisiones y exclusiones por los cuales la construcción del sujeto [...] no es más construccionismo, pero tampoco es esencialismo”. Y, no sin razón, insiste en lo problemática de la confusión entre construcción cultural y efectos performativos,

ya que la “performatividad funciona, cuando funciona, contra cierta presunción metafísica de las categorías culturalmente construidas y llama la atención para los diversos mecanismos de esa construcción” (Butler, 2010c:149). Allí, Butler (2010b:162) marca que no se trataba de afirmar que todo es construido, y señala como “la construcción debe significar más de lo que [...] una simple inversión de los términos”.

No tengo, por ahora, pretensión de mapear los meandros de esta argumentación en la obra de Butler, solo señalar que la presuposición según la cual todo es construido culturalmente con solo invertir la posición de los términos naturaleza y cultura, que la performatividad de género intenta desplazar, aun subyace fuertemente. Quiero sugerir, a su vez, que la noción de construcción social se volvió inteligible en virtud de su aproximación a las perspectivas que ya circulaban en educación, señalando la dimensión socialmente construida de las selecciones de conocimiento involucradas en las tramas de poder del currículum (Macedo, 2011). Sin embargo, esta equiparación entre construcción social y performatividad permitió actualizar los fundamentos del sujeto voluntarista – tanpreciado para el campo educativo – sea obedecer la norma, sea enfrentándola, sea perpetuándola – tanto como rehabilitar el carácter metafísico de la educación, ahora transformada en un proyecto irrefutable de una normatividad universalizada a ser enseñada a todos.

Esta fusión tiene como uno de sus dos efectos la lectura de la sexualidad

como homosexualidad, aun al proponer una forma de crítica política del binario homo/heterosexualidad como constitutivo de la orden sexual. Tal indicación puede ser una pista del porque el género aparece más en el área de educación que en la de sexualidad (Vianna et.al., 2011; Vianna, 2012; Moreira, 2011b), ya que la adhesión conceptual a esta última tiende a ser asociada con la homosexualidad o, de modo más amplio, a los LGBT. Una crítica a la producción del conocimiento centrada en sujetos tratados como desviados desde el punto de vista de la matriz heteronormativa ha sido movilizada, desde la génesis de la teoría “queer”, para argumentar que una serie de normas es puesta en acción por un régimen dual que promueve la hegemonía heterosexual, creando y manteniendo sus límites “negativos” por medio de la homosexualidad.

Al constituir la homosexualidad como un objeto de investigación privilegiado y sobre el cual se debe hablar cuando se habla de sexualidad, “la heterosexualidad se constituye también como instancia privilegiada del conocimiento – como la propia condición para conocer – de ese modo evitando convertirse en un objeto de conocimiento o en un blanco de críticas” (Miskolci & Pelúcio 2011:55). Un silencio sobre la heterosexualidad como objeto de investigación es, de este modo, alimentado. Cuando aparece, se conecta con la llamada “dimensión relacional” de género que,

al intentar desnaturalizar la presuposición según la cual hombres y mujeres están respectivamente destinados unos a los otros, repite la existencia de hombres y mujeres como las únicas “cosas” sobre las cuales la educación puede llegar a producir. En juegos de contrastes: al paso en que la heterosexualidad, tan aparentemente próxima al género, es paradójicamente vista con sospecha o como una versión ideal del deseo normativo, la homosexualidad, a su vez, es colocada en una especie de exterioridad absoluta, fuera de las normas y del orden sexual, sin instituciones sociales, como la escuela, que le den soporte.

Esta singular emergencia se debe mucho a las conjunciones con lecturas de Michael Foucault, especialmente *História da Sexualidade I* (Foucault, 2010). A pesar de ello, se omite en gran medida su idea, basada en una arqueología de las ciencias humanas, sobre como los saberes acerca del hombre (Foucault, 2008) materializan normas cuya explosión discursiva en torno a la homosexualidad, como una especie de sujeto identificable, no es una liberación de las normas, sino una puesta en escena de un complejo dispositivo de poder. Este “sistema”, designado de “heteronormatividad”, advierte que la producción de conocimiento con respecto a género y sexualidad en la educación no es ajena a sus efectos. En otras palabras, aquellas estructuras de comprensión y estilos de pensamiento del que hablan Berlant y Warner (2002) no solo hacen que la heterosexualidad parezca coherente en la producción exclusiva de lo masculino y femenino y

sea privilegiada, en la medida en que se constituya como silencio, sino que también, en la medida en la que tales dimensiones pasen desapercibidas, la heterosexualidad aparece como un idioma básico en la producción de conocimiento cuando se trata de género, sexualidad y educación.

Estos cruces integran las estrategias por medio de las cuales el género y la sexualidad regulan la producción de conocimiento al volverse los objetivos de investigación. En este panorama, género permanece como una categoría para entender la escolarización, procesos de enseñanza y aprendizaje, y socialización de niñas y niños en las escuelas (Paraíso, 2010, 2011; Reis, 2011) –una categoría del ámbito público, quizás– casi siempre apartada de la sexualidad, la cual es usada para debatir las cuestiones de las expresiones homosexuales – una categoría, quien sabe, del ámbito privado.

Estos términos sugieren más que solo considerar una distinción teórica entre los efectos de los estudios de género y los estudios sobre sexualidad. Al retomar los argumentos de Rubin (1998) de que la sexualidad y el género, a pesar de estar relacionadas, no son lo mismo y forman dos escenarios distintos de la práctica social, Butler (1994) vuelve a plantear la falacia que sería pensar a la sexualidad fuera de la regulación de género y que es necesario complicar el esfuerzo de realizar una simple

separación. Sea cual sea el modo por el cual ciertas formas de sexualidad solo son inteligibles dentro de la matriz generificada, sea esta la respuesta sexual de las normas de género, objetos de análisis pueden estar siendo omitidos, una vez que se insiste en mantener al género y a la sexualidad no solo distantes sino también internamente cohesivo.

Sobre categorías identitarias entre normas y violencias

Cuando la homosexualidad recobre el campo de significación, el foco que le es dado crea también una especie de norma que replica la división entre categorías identitarias. Aun cuando se problematizan aquellos deseos de regulación de identidad, Butler (2004: 22) recuerda que la “teoría queer” no es otro nombre para la expansión de la política de identidad, sino que procura insistir en que “la sexualidad no se resume fácilmente ni se unifica a través de cualquier categorización”. De manera que en las ocasiones en las que se está enfrentando a las fisuras de género y sexualidad, la recurrencia a versiones que autonomizan escapes atribuye a los sujetos una especie de “capacidad heroica de posicionarse por fuera de las normas socialmente impuestas, como si fuese posible atribuirse a sí mismo una categorización diferente de aquellas disponibles en su contexto socio-histórico” (Pelúcio & Miskolci, 2011: 256).

A pesar de la forma en la que la “teoría queer” articuló la deconstrucción de la asunción de cualquier identidad que celebre una naturaleza o una realidad cultural, ha sido considerado como

políticamente válido el trabajar con categorías identitarias como si existieran *a priori* de los procesos educativos. Esta lectura retoma las relaciones y los recorridos entre militancia y academia en la producción sobre sexualidad, ya vastamente manifestados (Simões Neto et al., 2011) y cuyos efectos, antes de que se pensarán en el conflicto, se hacen presentes en el interior de la producción. El recurso a estas categorías es evocado para ser interpretadas como escape o como rebelión a la norma, siempre de alguna forma en oposición a la respetabilidad moral del discurso pedagógico.

Se insiste, de este modo, en que no es cierto que esté “todo dominado”. “Resistencia”, “escape”, “disidencia” producen acontecimientos, que revelarían como se huye tanto de los saberes constituidos como de los poderes dominantes. El peligro se pone de manifiesto en el bloqueo a la reflexión sobre los modos por los cuales aparatos educativos forman parte de los complejos significados que constituyen la sexualidad como una unidad artificial y un ideal regulatorio, como describe Foucault (2010), en nombre de la liberación de un sujeto espontaneísta. Sentidos de “subversión” funcionan como una cortina de humo cuando defienden una conexión demasiado estrecha con una ontología de la subjetividad que toma al sujeto como capaz de representarse a sí mismo y estar libre

de la normatividad de una vez por todas.

El enfrentamiento de poderes aparece como un atributo de un sujeto que es, en suma, *dueño* de sí mismo, algo que Butler y Athanasiou (2013) llamaron individualismo posesivo. En efecto, esta “larga e íntima relación entre libertad y aprisionamiento hace imposible imaginar la libertad independiente de la restricción o la personalidad y la autonomía separadas de la santidad de la propiedad y de la noción de ser propietario de uno mismo” (Hartmann, 1997: 115). Aun después de que Foucault (2010) examine las inversiones en ciertas narrativas de libertad, cuya celebración del heroísmo es una destacable emergencia de regímenes de poder, continúa el temor de “abandonar ciertas narrativas heroicas sobre sexo y disidentes sexuales que ubican homosexuales como siendo siempre y en todo lugar, progresistas, oprimidos y enfrentándose al poder” (Halberstam, 2011: 126).

Esta afirmación implica a la educación en los modos de “enseñar” a ser hombre y mujer y en como “esa vigilancia de las normas de género cumple un papel central en la pedagogía del armario” (Junqueira, 2012: 286) para denunciar la opresión, el silenciamiento y la invisibilidad cuando se trata del ámbito de expresiones de sexualidad que escapan de la hegemonía heterosexual, dando a conocer las estrategias que revelan un estado de negación en relación a las inequidades generadas por la homofobia y por el heterosexismo en el currículum. El problema liminar que se plantea es el de imaginar la educación

como un proyecto de normatividad, contrastada por la subversión heroica, sin caer en las trampas de la totalización. En la notación de Puar (2007), independiente del nivel de los modelos de subjetividad y del nivel de consideración política, los refinamientos teóricos pueden ser limitados, en caso de que se asuma la prioridad y la singularidad del sujeto disciplinar y de su interpelación identitaria. Aún al transversalizar género y sexualidad como fundacionales para la educación, se puede llegar a una fatiga cuando se afirma la heteronormatividad como una especie de modelo al cual se debe intentar llegar y al congelar, al mismo tiempo, la educación como prescripción disciplinar de este modelo.

Pedagogía do insulto: así es como Junqueira (2012) describe las prácticas que transforman a la escuela en un espacio en el cual, a diario, circulan prejuicios que acarrear discriminación y violencia. Existe un vasto archivo documentado de cómo es que la escuela vino a convertirse en un lugar frecuentemente considerado inhabitable para las sexualidades y las experiencias de género que escapan al estrecho marco heterosexual dominante (Peres, 2010; Bento, 2011; Sales & Paraíso, 2013). Sin embargo, al igual que la invisibilidad, conquistada frecuentemente por la mímica heterosexual, demuestra ser la estrategia principal para prolongar trayectorias escolares y para que

huyan de la incomodidad de que las sexualidades LGBTs respondan por su condición (Braga, 2012), es posible asumir que la invisibilidad no es un lenguaje transparente. Considero, no sin cierta incomodidad, que es necesario extrañar esa idea que circula, según la cual, sean cuales fueran las condiciones de posibilidad, las experiencias fuera del estrecho marco heterosexual están desde ya excluidas, silenciadas y omitidas por la educación. En caso de que así fuere, la producción sobre educación y homosexualidad/LGBTs solo cobraría sentido en un marco que asumiese que no es parte de la propia política educativa de la cual, asimismo, es constitutiva y por la cual es constituida.

La producción sobre género y sexualidad, movilizándolo o no perspectivas “queers”, tomó parte en la formulación de políticas educativas. Para quedarse en el territorio “queer”, sería posible citar, apenas a modo de ejemplo, la organización del libro *Diversidade sexual e educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (Junqueira, 2009) en el ámbito de la Secretaría de Alfabetización, Diversidad e Inclusión (Secadi), cuyos capítulos no son firmados por autores que utilicen la “teoría queer” o incluso la organización de diferentes ofertas de la carrera “Género y Diversidad en la Escuela”, dirigidas en algunas universidades por grupos de investigación que, o bien se apropian, o se presentan, como formuladores de “teoría queer”. Como muestra Fernandes (2010), la producción académica en el campo del género y la sexualidad, incluyendo la “teoría queer”, participa activamente de la articulación de políticas educativas

que supervisan el combate de la homofobia en las escuelas. La excepción radicaría en un tropo discursivo en el cual la educación es aquello que se hace en el cuerpo a cuerpo de la escuela, volviendo hacia un marco realista e invocando una presencia que, según Rooke (2010), la “teoría queer” intentó deconstruir.

Cuando se evoca a la educación con el objetivo de reflexionar sobre la manera por la que las regulaciones sociales son impuestas a los sujetos, se tiende a pensar al género como si éste actuara moldeando sujetos sexuados, transformándolos en masculinos o femeninos, al paso que existiera un poder de regulación sexual – entendido como unificado y autónomo – que reprime y regula las expresiones sexuales. Esta dimensión vertical y esencial de la norma es evocada, como si el género y la sexualidad existieran con cierta anterioridad a su reiteración, dándole a la educación apenas el rol de reproducir un conjunto de normas identificables. Aun si el poder es percibido como productivo (Foucault, 2013), solo es aceptado en la condición de restricción, es decir, independientemente de la forma que tome en relación a la sexualidad y al género, tiene que ser considerado como poder de restringir aquello a lo que afecta. Tales relaciones diluyen un análisis multifacético de cómo funcionan la sexualidad y el género, al cerrarse el análisis en lo que Butler (1997b) denomina precariedad

de discurso, o Halberstam (2011) “el arte queer del fracaso”. Es impensable cualquier cuestionamiento sobre la múltiple topología de la normatividad, ya que parece poner en riesgo las formas según las cuales significamos lo que es la educación, la escuela y el currículum.

Sería necesario poner en cuestionamiento la suposición por la que el lenguaje normativo funciona desde siempre y en todos los casos, no tanto para minimizar sus efectos, sino para dejar abierta la posibilidad, debido a que Butler (1997b) nos recuerda que esta apertura es una condición para una respuesta crítica. Si la explicación de los efectos normativos excluye la vulnerabilidad de las normas, no hace otra cosa más que confirmar sus efectos totalizadores, citando de forma amplia el lenguaje normativo. No hay mejor manera de amplificar sus efectos que no sea poniéndola nuevamente en circulación, incluso en un contexto que apelaría por una posición crítica, y al hacerlo, repetir el lenguaje que critica. Si la “teoría queer”, como insiste Miskolci (2012), ha ampliamente corroborado una creciente inestabilidad en los modos en que las personas entienden y se relacionan con cuestiones de género y sexualidad, con identidades y prácticas sexuales, ¿Qué hace posible insistir en la estabilidad del *modus operandi* de la educación? Si la producción de género y sexualidad se da a través de un complejo juego de contradicciones, rupturas y negociaciones, ¿por qué se ofrece como garantía que solo hay una única forma que tomarán la política, el poder o la norma cuando se trata de sexualidad y

género en educación? Dicho de otro modo, estas preguntas son acerca de los efectos ético-políticos de una teorización que, como Goldman (2011) señaló en otro contexto y que mucho puede aportar a esta discusión,

“afirmar el carácter ‘socialmente construido’ de lo que se quiera que sea [...], concede un extraño derecho de excepción a sus propios procedimientos, así como a lo que atribuye el papel de gran arquitecto, a saber, las relaciones sociales y políticas que solo el analista tiene la milagrosa capacidad de ver” (2011: 202).

¿Se puede proveer una explicación de la normatividad operante por la educación sin reinstaurarla, sin abstraerla de sus formas inherentes y condiciones de posibilidad o resumir la constitución de los cuerpos a explicaciones totalizantes? No sin razón, Sedgwick (2003) defendió que el problema de la “teoría queer” es su propia paranoia crítica, cuyo imaginario se ha limitado a buscar y amortiguar el descubrimiento de la norma en todas partes, volviéndose progresivamente mimética con la normatividad. Esta no es, argumenta la autora, solo una característica atractiva, sino que hace que la teoría esté mal equipada para enfrentarse a la “problemática geminada de disciplina o transgresión” (Probyn,

2000: 13) que afecta a una parte significativa de la “teoría queer”.

Sin duda, la gestión de las inequidades para con la “diversidad sexual y de género” permite vislumbrar un intento de legitimar demandas en torno a políticas educativas. No obstante, Ramussen (2006) insiste en que las historias de violencia sobre estudiantes y docentes acaban por ser cómplices en el proceso de objetivación que pretenden denunciar. Tratar la relación con la educación como un juego por la supervivencia de los sujetos en relación a la norma, a pesar de elevar consideraciones fundamentales, puede maximizar de modo inesperado el efecto de la violencia al reducir al campo de la significación a la simple reproducción y a la dirección de estrategias de oposición contra un horizonte de normatividad que es concebido como vertical y homogéneo. Existe cierto peligro cuando la comprensión de los procesos educativos omiten los contextos extraordinariamente dinámicos, de múltiples ritmos y de fenómenos multidimensionales que se entretajan en las escuelas en nombre de un esquema lineal y previamente instituido.

Estos modos de esterilización de la dimensión productiva de la educación, al inducir la idea de que la única alternativa es encontrar maneras de comprobar la destructividad de la prescripción normativa, también son una forma de hacer que profesores y la gestión pedagógica asuman la responsabilidad por las normas, reinstaurando cierta ontología de “un sujeto iniciador e intencional” (Butler, 2010b:162). Nicolino y Paraíso (2014) notan como, a pesar de exponer perspectivas teóricas

y finalidades distintas, la producción sobre la escuela y la sexualidad parte del supuesto de que el espacio escolar es el “más apropiado” para el debate y la reflexión del tema, una responsabilización que implica exigir que los docentes se “capaciten”. Cuando la normatividad da lugar a la exclusión y al sufrimiento impuesto por la escuela, resaltando más las violencias que las condiciones que las engendran, se intenta mantener intacta una construcción que parece cara: la salvación ideológica por medio de la educación (Lopes, 2004). Al mismo tiempo en el que se enfrasca en la enumeración de los diferentes tipos de regulaciones estables a las que los sujetos son sometidos, esa misma dimensión trascendental permite equilibrar la “teoría queer” con la sensación de que es posible proyectar y alcanzar identidades pedagógicas que permitirían nuevas direcciones para la educación.

La ambivalencia se instaura en el momento en el que se reduce a la educación a la enseñanza de formas estables de género y sexualidad, pero hace posible afirmar que existen “formas estables de enseñanza” y “formas estables y adecuadas de enseñar” temas de género y sexualidad. Esta resonancia (torna usual) la aparentemente contradictoria asociación de la crítica a los enfoques teológicos de la Modernidad que han marcado la “teoría queer” con el argumento de que se debe trabajar para la conformación de determinadas

identidades, la crítica a los propósitos normativos del conocimiento valorizando los propósitos emancipatorios a través de ese mismo conocimiento. A pesar de la ruptura en cuanto al objeto de investigación, el agrupamiento “teoría queer en educación” no deja de actualizar el lenguaje de la pedagogía. Cuando no lo hace, funciona como el límite de lo pensable por lo cual se puede implicar la educación con las cuestiones de género y sexualidad, ya que en la medida en la que se establece un vínculo casi inexorable entre educación y normatividad, se vuelve más difícil distinguir entre horizontes imaginarios y más sólidas se vuelven las bases que convierten a la educación en una forma inequívoca de conducta normalizadora sobre la cual se puede intervenir y reformular.

Aproximaciones al currículum, enseñanza y conocimiento

Verdadeira reviravolta epistemológica – así resumió Silva (2001) la actitud *queer* en relación a la teoría curricular, “que no se restringe a la identidad y al conocimiento sexual, sino que se entiende para el conocimiento y la identidad como un todo” (Silva, 2001:107). Existen indicios de un ejercicio, también llevado a cabo por Louro (2004a), de distender los sentidos de la “teoría queer” para más allá del género y la sexualidad, inscribiéndola dentro del vocabulario pedagógico, en especial dentro de la teoría curricular. Parte de este ejercicio se debe a, como mínimo, a dos textos citados

ampliamente por ambos autores: uno de Deborah Britzman (1996), “O que é esta coisa chamada amor? - identidade homossexual, educação e currículo”, cuya traducción por Tomaz Tadeu da Silva se encuentra en la revista *Educação e Realidade*, y otro de Susanne Luhmann (1998), “Queering/Querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing”, que, sin haber sido traducido al portugués, se encuentra en una publicación estadounidense sobre “teoría queer” y educación organizada por William Pinar (1998). Ambos textos pueden ser vistos como tentativas iniciales de traer para el debate educativo la conocida discusión sobre conocimiento e ignorancia propuesta por Eve Sedgwick (1998) en *Epistemology of closet*.

Cuando Sedgwick (1998) propuso pensar la ignorancia no como falla o falta, sino más bien como un efecto de un modo de conocer, Britzman (1996) encontró una posibilidad de analizar cómo la economía política de la sexualidad produce la heterosexualidad como objeto a ser ignorado y la homosexualidad como objeto a ser conocido y estudiado en las experiencias escolares. Al afirmar que “cualquier conocimiento contiene sus propias ignorancias”, Britzman (1996:68) está enfrentándose a la necesidad de insertar a la sexualidad como parte de articulación de las identidades de estudiantes de un cuadro de análisis pautado en la relación entre conocimiento

y desigualdad social que marcaba la educación - el “trabajo, entonces, debe consistir en repensar la representación y los discursos de identidad, del conocimiento y del poder cultural que circula en las escuelas” (Britzman, 1996: 93).

Paralelamente, Luhmann (1998) propone pensar que “en vez de colocar al conocimiento correcto como respuesta o solución, la teoría y la pedagogía queer [...] proponen al conocimiento como una cuestión interminable”. Moviéndose en el ámbito de la discusión sobre *episteme* de Foucault (1996), Louro (2004: 69-71), por su parte, encuentra una forma de problematizar el binario ignorancia/conocimiento e insiste en “entender las condiciones y los límites del conocimiento de cierto grupo cultural” y en “una erotización de los procesos de conocer, enseñar y aprender”.

Esta inflexión de Louro lleva a cabo mucho de lo que Rasmussen (2006) argumenta sobre cómo es que el trabajo educativo pautado en la teoría *queer* debe cuestionar el por qué y cómo del conocimiento sexualizado y generizado. En otras palabras, para un campo cuya historia está articulada a la cuestión del conocimiento, ha sido productivo defender que el conocimiento a ser enseñado posee marcas de género y sexualidad. Por lo tanto, al permitir la incorporación de la “teoría queer” a la cadena de sentidos, se re-representa un conjunto de significados establecidos cuyos efectos actualizan la relación entre currículum, conocimiento y enseñanza. Todo se toma como si la única forma eficaz de mapear una coyuntura entre las relaciones entre género y sexualidad

fuese, para usar la expresión de Giroux (2008), accionando el currículum como “máquina para enseñar” acerca de género y sexualidad.

Es notable cómo las referencias que remiten a la “teoría queer” se dan concomitantemente a la incorporación de los Estudios Culturales en educación. Ejemplos de este movimiento aparecen en la articulación construida por las importantes recopilaciones de textos traducidos o escritos tanto por Guacira Louro como por Tomaz Tadeu da Silva, como *Documentos de Identidade* (Silva, 2001), el ya mencionado *O corpo educado* (Louro, 2010) y *Corpo, gênero e sexualidade* (Louro; Goellner & Felipe, 2013).

Esta agenda de investigación pasó de defender la relevancia de que se investigasen “otra currícula (además del escolar) que contribuyan para la formación de las personas y que disputan espacio en la producción de sentidos y de los sujetos” (Paraíso, 2007: 24). Su énfasis se desdobra para revestir el modo por el cual la regulación de las personas no se da apenas en los espacios pedagógicos institucionalizados, afirmando que, tal como la educación escolar, “otras instancias culturales también son pedagógicas, también tienen una ‘pedagogía’, también enseñan algo” (Silva, 2001: 139). En gran medida, este programa de investigación tiende a invertir los modos en que diferentes medios, tales como el cine, la televisión, la publicidad, o la música, componen una potente maquinaria de

enseñanza y/o aprendizaje sobre género y sexualidad (Louro, 2000, 2009). Si, aun así, la estrategia en juego es “mostrar lo queer en aquello que es pensado como normal y lo normal en lo queer” (Tierney & Dilley, 1998: 60), existen, como mínimo, dos ecos de estas asociaciones que pueden ser tensionadas.

La primera de ellas hace referencia al modo en el cual el énfasis en la lucha cultural corre el riesgo de refundar la afirmación de Fraser (1997:18) de que género y sexualidad deben ser tratados como un “asunto de reconocimiento cultural más que como una opresión material”. Al insistir en el género y la sexualidad como un conflicto cultural en el que se explicita la negociación de significados compartidos discursivamente, el debate con las estructuras de violencia y violación que (las) produjeron puede perder su evidencia. O sea, los efectos materiales de género y sexualidad están más en la violencia a la que se someten vidas y menos en la forma en la que hacen que la vida propia sea concebible. De este modo, es posible colocar el conocimiento como categoría fundacional de la currícula y, al mismo tiempo, denunciar efectos del silencio y violencia de las formas que estigmatiza. Incluso Carvalho (2003, 2004), por ejemplo, insistiendo en el género como un concepto con efectos que atraviesan la escolarización, reflexiona acerca de la dificultad presente en la producción académica de una aprensión más compleja de las relaciones de género para ir más allá de las relaciones hombre-mujer. Mientras tanto, si hubiese algún debate acumulado

sobre los efectos del género, el mismo no puede ser extendido a los efectos de la sexualidad que, a pesar de estar por delante de la incorporación de *Schooling Sexualities* de Epstein y Johnson (1998), emanando del corazón de los estudios culturales británicos, acaba restringido a los estudios de ciertos tipos de sujetos en el ambiente escolar.

El argumento de Butler (2000) de que la sexualidad no es considerada esencial en relación a lo más apremiante de la vida material es políticamente válido, aún si, de modo rápido y superficial, podemos decir que, en contraste con la producción de política, justicia social y democracia – temas que, como señala Lopes (2012), han ganado protagonismo en la investigación curricular – sexualidad y género están fuera del debate curricular. Esto ocurre aun cuando se está enfrentando la posibilidad de crear respuestas para las demandas de los nuevos movimientos sociales u operando con perspectivas post-estructurales. Esta resolución remite a las conclusiones de Grosfoguel (2008), para quien los estudios dedicados a los paradigmas de la economía y la filosofía política no deshacen los hilos teóricos de la crítica proveniente de los lugares subalternizados. Como afirmó Butler (2000), sería reduccionista entender la sexualidad como producción “estrictamente cultural”, una vez que se piensa que la regulación de la sexualidad y las normas de género están sistemáticamente vinculadas al

funcionamiento de la política.

El segundo desdoblamiento está en el propio cuadro de inteligibilidad de la cadena de significación con la cual la “teoría queer” ha sido articulada. En el movimiento de incorporación se forman compromisos implícitos con categorías pertenecientes al lenguaje de la pedagogía. La incorporación de la teoría queer aparece dislocada para el interior de un cuadro en el cual el conocimiento puede ser defendido como su núcleo de articulación con el currículum y la enseñanza y/o aprendizaje como su núcleo de articulación con educación. En ese sentido, se mantiene fiel a una intención ambivalente de conservar como instrumento a aquello cuyo valor es criticado.

Como asegura Pinar (2002: 123): “al trasladarse a los estudios culturales, nosotros, especialistas en la currícula, estamos preguntando, como una vez hicimos, que el conocimiento es el más válido” – una conclusión que fácilmente puede extenderse a la teoría queer en educación. Si la respuesta a la pregunta “cual conocimiento es el más legítimo” implicó una vuelta de tuerca para entender la sexualización y la generización de cualquier selección de conocimiento, es notable que no haya implicado un desplazamiento de la modalidad de interrogación. Lo que parecería, según Macedo (2012), ser la deconstrucción de la sinonimia entre currículum y conocimiento y su ligación correlativa de educación con enseñanza es una tarea urgente, porque tales sentidos tienden a volverse refractarios a las posibilidades de diferenciación y de creación. En

resumen, el currículum es pensado más en términos de reconocimiento de identidades pre-constituídas que en términos de invención de posibilidades de existencia.

Seffner (2013) y Bartolini (2012), al estudiar, por ejemplo, proyectos de “diversidad sexual” en las escuelas, mostraron cómo los resultados no son tan interesantes como se esperaba, sea por el movimiento social, por los profesores o por los mismos alumnos. A mitad de camino se encontraron con grietas, casi siempre interpretadas como “fallas”. (La prevalencia de) la definición de currículum como conocimiento puede funcionar como una estrategia sutil de poder que produce, paradójicamente, una ignorancia sobre el lugar de la sexualidad y del género en las escenas cotidianas de subjetivación que no pueden ser circunscriptas a la idea de currículum como conocimiento, o incluso de currículum como sinónimo de documento de la política de Estado. El enunciado constante de las categorías de conocimiento y enseñanza también lleva a revisar la fascinación que las mismas ejercen al punto del conflicto entre “identitarios” y “queers”, identificado por Fernandes (2010) en la política educativa brasileña, encontrar en las demandas de formación de profesores y en la producción del material didáctico-pedagógico una especie de punto de confluencia. Al final del libro de divulgación científica sobre la “teoría queer” en educación, Miskolci (2012) llega a defender la

confección de materiales didácticos para la enseñanza de género y sexualidad en la escuela. Suele cuestionarse lo que permite que perspectivas tan distintas y que marquen como tan diferentes concuerden en la defensa de ciertos fundamentos como incuestionables para la educación.

Sospecho que la “teoría queer” no se efectúa exclusivamente como otra perspectiva para la cuestión de conocimiento, lo que aseguraría la firmeza del conocimiento como postulado de la verdad. Regresar a las cuestiones planteadas por Luhmann (1998: 47) me deparó una provocación instigadora: “¿qué tal si una pedagogía queer pusiese en crisis lo que es conocido y, como nosotros, alcanzamos a conocer?” ¿Será posible llevarla por caminos tortuosos para que lo “queer” ponga en cuestionamiento el modo por el cual se viene a conocer al currículum como conocimiento? ¿Qué pasaría si aplicásemos el “mirar de mala manera” defendido por Louro (2004a) a la propia formulación de la teoría queer en educación? Si es necesario “lidiar con el hecho de que cualquier conocimiento ya contiene sus propias ignorancias” (Britzman, 1996: 116), los modos de conocer en educación, género y sexualidad tampoco producen efectos que regulan e ignoran otros modos de la “teoría queer” agenciar sentidos de currículum y educación no conmensurable al lenguaje de la pedagogía?

Presento tales cuestiones con un objetivo modesto: el de dejar en claro que este ejercicio se traduce en un esfuerzo por situar lo que dice Butler (2006:

76) sobre la necesidad de que las “prácticas subversivas tienen que explorar la capacidad de leer, tienen que desafiar convenciones de lectura y exigir nuevas posibilidades de lectura”, Tampoco procuro entender por qué resurgen preocupaciones con el conocimiento, sino preguntar, allí donde no se consiga explicar currículum sin que sea como conocimiento, cuáles formas de imperialismo epistemológico están en juego.

Exigir el conocimiento como categoría fundacional del currículum impone fronteras, de tal forma que esa imposición articula un silenciamiento de la respuesta “queer” al estatuto de educación. Ciertamente, la producción de esta identificación no se hubiera producido si no existiesen sentidos compartidos que la permitieran. Cuando se formula el problema de la educación, se hace apoyándose en determinada lógica que permite formularlos y que, por otra parte, deja afuera otras preguntas y otros sentidos como no pensables o hasta impensables. No se trata, de esta manera, de pretender librar a la “teoría queer” de los juegos de significación y poder – como si eso fuese posible – sino de aceptar como parte de su ejercicio “interrogar lo que el movimiento teórico que establece fundamentos autoriza y lo que precisamente excluye o priva de derechos [y] encontrar una manera de poner en mesa los fundamentos que es obligado a establecer” (Butler,

1998: 16-18). Lo que no quiere decir tomar otros sentidos de educación como posibles de ser anticipados. Sospecho que pertenezcan al orden de impensado en términos de especificidades históricas. Mi posición es que cualquier concepto (totalizador) de educación impedirá, en lugar de permitir, los sentidos que podrán ser enunciados a la luz del encuentro con la “teoría queer”. En esa dirección, tampoco estoy proponiendo deshacernos de la categoría conocimiento, simplemente intento aliviar un poco su peso fundacional, con el fin de presentar la educación como un lugar de disputa política permanente.

¿Futuro queer?

En la primer clase del curso *Em defensa da sociedade*, Foucault (2006) regresa al análisis de los efectos esterilizantes de las grandes sistematizaciones, comúnmente albergados bajo el rótulo de ciencias. En ese camino, redefine la genealogía al aproximarla a los saberes imposibles de unanimidad, en el ámbito de un “proyecto de inserción de los saberes en la jerarquía del poder propio de la ciencia, una especie de emprendimiento para “desujetar” los sujetos de los saberes históricos y volverlos libres, es decir, capaces de oposiciones y de lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, forma y científico” (Foucault, 2006:15). Sin embargo, en seguida, Foucault se ve inmerso en un interrogante provocador:

“¿ellos [los saberes] no corren el riesgo de ser recodificados, recolonizados por estos discursos unitarios que, después de haberlos descalificado y posteriormente

ignorado, [...] tal vez estén ahora listos para anexarlos y para retomarlos en su propio discurso y en sus propios efectos de saber y poder? (Foucault, 2006: 15).

La tentación de asociar tales consideraciones a la “teoría queer” en educación por delante de las aproximaciones que han servido para volver lo “queer” más respetable y, en consecuencia, más digerible es, en definitiva, inevitable. En este movimiento de fagocitosis, se vuelve precipitado señalar un efecto para más allá de la incorporación de género y sexualidad como pautas en la agenda de investigación en educación. Al afirmar que se exige la prescripción normalizadora como categoría central de la educación, ¿no se ha corrido el riesgo de sustentar que no puede haber producción de conocimiento que problematice esta afirmación? Al institucionalizar la producción sobre género, sexualidad y currículum, ¿está inmune a lo que ocurre con el imaginario pedagógico? ¿Cómo se puede seguir investigando con la “teoría queer” al escribir sobre educación? ¿Se puede hablar de un futuro “queer” para la educación?

Mientras reflexiono sobre eso, recupero una cita de Adorno (2003:45) sobre Benjamin: “la ley formal más profunda del ensayo es la herejía. Apenas la infracción a la ortodoxia del pensamiento hace visible aquello que la finalidad objetiva de la ortodoxia

buscaba, secretamente, mantener invisible”. El punto de es que la herejía como ejercicio teórico explicita los dispositivos de la ortodoxia. Que lo *queer* nos vuelva a dar balance. Que continúe habitando la educación para resistir la tendencia a dejarla estática, que venga a detonar “un horizonte de posibilidad cuya extensión exacta y ámbito heterogéneo no puedan, en principio, ser delimitados con anticipación. [...]” (Halperin, 2000: 65). Si no se debe abandonar al género y a la sexualidad como categorías políticas – recordando Haraway (2004) – por más que la “teoría queer” se constituya en un hallazgo incomparable para quien desea insertar género y sexualidad como categorías analíticas – parafraseando a Scott (1995) – hay razones para afirmar que lo “queer” pueda ser “extendido a lo largo de las dimensiones que no pueden ser subsumidas al género y a la sexualidad” (Sedgwick, 1994: 9), para evitar mostrarse refractaria a las orquestaciones de sentido de movimiento de la diferencia.

La “teoría queer” no solo hace una importante contribución al análisis de la normalización del género y de la sexualidad, sino que su incursión es central para una política del currículum como diferencia. En palabras de Halperin (2000: 62), “la queeridad constituye no solo una resistencia a las normas sociales o una negación de los valores vigentes, sino una construcción positiva y creativa de modos de vida diferentes”. ¿Existen otras formas de vivir diferentemente la educación que escapan al sentido de proyectar la diferencia como identidad a

ser protegida o alcanzada? Tal vez sea hora de explorar su potencial político agenciar “nuevos modos de ser, nuevas formas de vida, nuevos arreglos sociales y nuevas distribuciones de poder” (Ramlow, 2007: 137), sin expulsar la educación de la invención de esos modos de existencia. En ese camino, tiene sentido cruzar la “teoría queer” con otros discursos para tensionar la identidad y el lenguaje de lo que se ha llamado educación. Aquí, será conveniente recordar lo que se enfatizó para el uso de queer:

Si el término queer debe ser un sitio de contestación colectiva, el punto

de partida de una serie de reflexiones históricas y perspectivas futuras, tenderá a seguir siendo lo que es hoy: un término que nunca ha sido totalmente propiedad, sino más bien es siempre y solo que se retoma, se tuerce, se desvía (queer) de un sentido anterior y apunta a propósitos políticos apremiantes y en expansión (Butler, 2008: 320).

Para quien ha hecho de la vergüenza y del estigma sus plataformas políticas, no hay por qué avergonzarse. Sin embargo, cuando la “teoría queer” se vuelve innegablemente/indiscutidamente reconocida, reina una extraña (¿o sería queer?) serenidad.

Notas

1 El presente fue publicado en portugués con el título “No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios” en la Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad , n. 25 - abr. / abr. / apr. 2017 - pp.19-48

2 Profesor y Director del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Licenciado en Ciencias Biológicas, Magister y Doctor en Educación. Correo electrónico: t.ranniery@gmail.com

3 Estudiante avanzando del Profesorado en Inglés. Correo electrónico: mauriciomdp92@gmail.com

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T (2003). *Notas de literatura I*. São Paulo, Editora 34.
- APPLE, M (1993). *Official Knowledge*. London, Routledge.
- AQUINO, JG (2013). “A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico”. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 18, n. 53, p. 301-324.
- BENEDETTI, F (2013). *A bicha louca está fervendo: uma reflexão sobre a emergência da teoria queer no Brasil (1980-2013)*. Monografía, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BENTO, B (2011). “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. *Revista de Estudos Feministas*. Vol. 19, n. 2, p. 549-559.
- BERLANT, L & WARNER, M (2002). “Sexo em Público”. In: MÉRIDA JI- MÉNEZ, R. (org). *Sexualidades transgresoras*. Barcelona, Icaria.
- BORBA, R & LIMA, F (2014). “Por uma educação rizomática: Sobre as po- tências queer, a

- política menor e as multiplicidades”. *Periódicus*. Vol. 1, n. 2.
- BORTOLINI, A (2012). *Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BRAGA, D (2011). *Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre a sexualidade na constituição das sexualidades não normativas*. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- BUTLER, J (1994). “Agains proper objects”. *Differences*. Agosto 1994. Vol. 6, n. 2-3, p. 1-26.
- BUTLER, J (1997). *Excitable speech*. Nova York: Routledge.
- BUTLER, Judith. 1997b. *The physic life of power*. Palo Alto, Califórnia: Stanford University Press.
- BUTLER, J (1998). “Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*. Vol. 11, p. 11-42.
- BUTLER, J (2000). “El marxismo y lo meramente cultural”. *New Left Review*. Vol. 31, n. 2, p. 109-121.
- BUTLER, J (2008). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, J (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- BUTLER, J (2006). “Críticamente subversiva”. In: JIMÉNEZ, R. (org.). *Sexualidades transgressoras*. Barcelona: Icaria.
- BUTLER, J (2010a). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BUTLER, J (2010b). “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”. In: LOURO, G. (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.
<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.02.a>
- BUTLER, J (2010c). “Performative agency”. *Journal of Cultural Economy*. Vol. 3, n. 2, p. 147-161.
- BUTLER, J (2000). & ATHANASIOU, A (2013). *Dispossession*. Cambridge, Polity Press.
- BUTLER, J (2000). & SCOTT, J (2002). *Feminists theorize the political*. Nova York, Routledge.
- CARVALHO, MP (2013). “Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero”. *Educação e Pesquisa*. Vol. 29, n. 1, p. 185-193
- CARVALHO, MP (2004). “Quem são os meninos que fracassam na escola?”. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 34, n. 121, p. 11-40.
- CARVALHO, MP (2011). “O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009)”. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 16, n. 46, p. 99-117.
- CÉSAR, M. & SETTI, N (2012). “Corpos e identidades em jogo: dois olhares feministas”. *Labrys*. Vol. 22, p. 112-136.
- COLEBROOK, C (2009). “On very possibility of queer theory”. In: NIGIANNI, C. & STORR, M. (eds.). *Deleuze and queer theory*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- ENG, D; HALBERSTAM, J & MUÑOZ, (2005). “What’s Queer about Queer Studies Now?”. *Social Text*. Setembro 2005. Vol. 23, n. 3-4, p. 1-17.
- EPSTEIN, D & JOHNSON, R. 1998. *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- FACCHINI, R, DANIALUKAS, M & PILON, AC (2013). “Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidades e suas conexões”. *Revista de Ciências Sociais*. Vol. 44, n. 1, p. 161-193.

- FERNANDES, F (2011). *A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- FOUCAULT, M (2006). *Em defesa da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes.
- FOUCAULT, M (2008). *As palavras e as coisas*. São Paulo, Martins Fontes.
- FOUCAULT, M (2010). *História da Sexualidade I*. Rio de Janeiro, Graal.
- FRASER, N (1997). *Justitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- GARCIA, O; GROSSI, MP & GRAUPE, ME (2014). *Desafios da formação em Gênero, Sexualidade e Diversidade Étnico-raciais em Santa Catarina*. Tubarão: Copiart.
- GOLDMAN, M (2011) “O fim da antropologia”. *Novos estudos – Cebrap*. No 89, p. 195-211.
- GROSGOUEL, R (2008). “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. *Revista crítica de ciencias sociais*. No 80, p. 115-147.
- HALBERSTAM, J (2011). *The queer art of failure*. Durham, Duke University Press.
- HALPERIN, D (2000). *San Foucault: para una hagiografía gay*. Córdoba, Litoral.
- HARAWAY, D (2004). “Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra”. *Cadernos Pagu*. No. 22, p. 201-246.
- HARTMANN, S (1997). *Scenes of subjection*. New York, Oxford University Press.
- JAGOSE, AM (1996). *Queer theory: an introduction*. New York, New York University Press.
- JUNQUEIRA, RD (org). (2009). *Diversidade sexual nas escolas*. Brasília: Unesco.
- JUNQUEIRA, RD (2012). “Pedagogia do armário e currículo em ação: hete- ronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar”. In: MISKCOLI, R. & PELÚCIO, L. *Discursos fora da ordem*. São Paulo: AnnaBlume.
- LOPES, E (2004). *Da sagrada missão pedagógica*. Tese apresentada para con- curso de professor titular, Universidade Federal de Minas Gerais.
- LOPES, AC (2012). “Democracia nas políticas de currículo”. *Cadernos de pesquisa*. Vol. 42, n. 147, p. 700-715.
- LOURO, GL (2001). “Teoria *queer* – uma política pós-identitária para a educa- ção”. *Revista Estudos Feministas*. Vol. 9, n. 2, p. 541-553.
- LOURO, GL (2000). “Gênero e sexualidade: histórias de exclusão”. In: LOPES, E; FARIA FILHO, L.M. & VEIGA, C.G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO, GL (2004a). *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO, GL (2004b). “Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* como políticas de conhecimento”. In: LOPES, D. & BENTO, B. (orgs.). *Ima-gem e Diversidade sexual*. Brasília: Nojosa Edições.
- LOURO, GL (2008). “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”. *Pro- Posições*. Vol. 19, n. 2, p. 17-23.
- LOURO, GL (2007). “Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas”. *Educação em Revista*. No. 46, p. 201-218.
- LOURO, GL. (org.) (2010). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica
- LOURO, GL; GOELLNER, S & FELIPE, J. (orgs.). (2012). *Corpo, Gênero e sexualidade*.

Petrópolis: Vozes.

MACEDO, E (2013). “A noção de crise e a legitimação dos discursos curricula- res”. *Currículo sem fronteiras*. Vol. 13, n. 3, p. 436-450.

MACEDO, E (2012). “Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino”. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 42, n. 147, p. 716-737.

MACEDO, E (2011). “Curriculum as enunciation”. In: PINAR, W. (org.). *Curriculum studies in Brazil*. New York: Palgrave MacMillan.

MISKOLCI, R (org.). (2010). *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos, EdUFSCar

MISKOLCI, R (2012). *Teoria queer: aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte, Autêntica. (orgs.). *The Ashgate Companion to Queer Studies*. Aldershot: Ashgate Press.

48 Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana ISSN 1984-6487 / n. 25 - abr. / abr. / apr. 2017 - pp.19-48 / Ranniery, T. / www.sexualidadsaludysociedad.org

bro 2010. No. 225, p. 7-14. SEDGWICK, Eve. 1994. *Tendencias*. London: Routledge. SEDGWICK, Eve. 1998. *Epistemología del armário*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad. SEDGWICK, Eve. 2003. *Touching feeling*. Durham: Duke University Press.

da diferença”. In: SANTOS, L. et al. (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.02.a>

<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.02.a>

MISKOLCI, R & LEITE JUNIOR, J (2014). *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Paulo, EdUFSCAR.

MISKOLCI, R & PELÚCIO, L (2007). “Fora do Sujeito e Fora do Lugar: re- flexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis”. *Gênero*. Vol. 7, n. 2, p. 257-267.

MISKOLCI, R (2011). “Não somos, queremos: reflexões queer sobre a política se- xual brasileira contemporânea”. In: COLLING, L. (org.). *Stonewall 40+ o que no Brasil?* Salvador: EdUFBA.

MOREIRA, AF (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, Papirus.

MOREIRA, AF (2003). “The Curriculum Field in Brazil: emergence and conso- lidation”. In: PINAR, W. (org). *Internacional Handbook of Curriculum Research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.

MOREIRA, AF (2011a). “O constituir-se de um pesquisador de currículo no espaço entre a crítica e a luta por possibilidades”. In: PARAÍSO, M. (org). *Antonio Flávio Barbosa Moreira*. Belo Horizonte: Autêntica.

MOREIRA, AF (2011b). “A recente produção científica sobre currículo e mul- ticulturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões”. In: PARAÍSO, M.A. (org.). *Antonio Flávio Barbosa Moreira*. Belo Horizonte: Autêntica.

MUÑOZ, JE (2009). *Cruising Utopia*. New York: New York UP. NICHOLSON, Linda. 2000. “Interpretando o gênero”. *Rev. de Est. Fem.* Vol. 8, n. 2, p. 9-42.

NICOLINO, A & PARAÍSO, M (2014). “Escolarização da sexualidade no Estado de Goiás: o que mostram as dissertações e teses”. *Educar em Revista*. Vol. 1, no especial, p. 171-193.

PARAÍSO, MarLucy. 1995. “Gênero na formação docente: campo de silêncio do currícu- lo?”. *Cadernos de Pesquisa*. Novembro 1995. Vol. 10, n. 2, p. 23-45.

PARAÍSO, MarLucy. 2004. “Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa”. *Cadernos de Pesquisa*. Agosto 2004. Vol. 34, n. 122, p. 283-303.

- PARAÍSO, Marlucy. 2010. "O currículo entre a busca por bom desempenho e a garantia
- PARAÍSO, Marlucy. 2011. "Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender". In: LEITE, C. et al. (orgs.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.
- PELUCIO, Larissa. 2012. "Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer". *Contemporânea*. Dezembro 2012. Vol. 2, n. 2, p. 395-418.
- PERES, William. 2010. "Travestis, escolas e processos de subjetivação". *Instrumento*. Dezembro 2010. Vol. 12, n. 2, p. 57-66.
- PINAR, William (org.). 1998. *Queer theory in education*. New York: Lawrence Erlbaum.
- PINAR, William. 2001. *The gender of racial politics and violence in America*. New York: Peter Lang.
- PINAR, William. 2002. "I am a man: the queer politics of race". *Cultural studies – critical methodologies*. Vol. 2, n. 1, p. 113-130.
- PINAR, William. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah: Laurence Erlbaum.
- PROBYN, Elizabeth. 2000. "Shaming bodies: dynamics of shame and pride". *Body and Society*. Vol. 6, n. 1, p. 13-28.
- PUAR, Jasbir K. 2007. *Terrorist assemblages*. Durham: Duke University Press.
- RAMLOW, Toddy. 2007. "Queering, Crippling". In: GIFFNEY, N & O'ROURKE, M.
- RANNIERY, T (2013). "Teoria queer, educação e sentidos de currículo". In: *VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*, João Pessoa.
- RANNIERY, T & SANTOS, C (2010). "Novas de mapas de (trans)sexualidade e de gênero: pistas para pensar políticas trans e práticas pedagógicas". *Cronos*. Dezembro 2010. Vol. 11, p. 97-125.
- RASMUSSEN, M (2006). *Becoming subjects*. Londres, Routledge.
- REIS, C (2011). *Currículo escolar e Gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- RIBEIRO, C & XAVIER FILHA, C (2015). "Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd". *Revista Periódicus*. Vol. 1, n. 2.
- ROOKE, A (2010). "Queer in the Field: On Emotions, Temporality and Performativity in Ethnography". In: BROWN, K. & NASH, C. (eds.). *Queer methods and methodologies*. Londres: Asghate Press.
- RUBIN, G (1998). "Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality". In: NARDI, P. & SCHENEIDER, B. (eds.). *Social Perspectives in Lesbian and Gay Studies*. New York, Routledge.
- SALES, S & PARAÍSO, M (2013). "O jovem MACHO e a jovem DIFÍCIL: governo da sexualidade no currículo". *Educação e Realidade*. Vol. 38, n. 2, p. 603-625.
- SANTOMÉ, J (2008). "As culturas negadas e silenciadas no currículo". In: SILVA, T.T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- SCOTT, J (1995). "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação & Realidade*. Vol. 20, n. 2, p. 71-99.
- SCOTT, J (1999^a). *Gender and the Politics of History*. New York, Columbia University Press
- SCOTT, J (1999^b). "Experiência". In: SILVA, AL.; LAGO, MC. & RAMOS, T (orgs.). *Falas de*

gênero. Florianópolis, Mulheres.

SCOTT, J (2002). *A cidadã paradoxal*. Florianópolis, Mulheres.

SCOTT, J (2010). “Gender: still a useful category of analysis?”. *Diogenes* No. 225, p. 7-14.

SEFFNER, F (2013). “Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar”. *Educação e Pesquisa*. Vol. 39, n. 1, p. 145-159.

SILVA, AF. (2008). *Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas.

SILVA, AF (2014). *Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas.

SILVA, J (2013). “*Homossexuais são...*”: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir de uma perspectiva *queer*. Tese de Doutorado, Unisinos.

SILVA, TT (2001). *Documentos de identidade*. Belo Horizonte, Autêntica.

SOUSA FILHO, A (2007). “Por uma teoria construcionista crítica”. *Bagoas: Revista de Estudos Gays e Lésbicos*. Vol. 33, n. 33, p. 27-59.

SIMÕES NETO, JP. et al (2011). “A produção acadêmica sobre diversidade sexual”. *Em Pauta*. Vol. 9, n. 28, p. 65-81.

TAUBMAN, P (2007). *Teaching by numbers*. New York, Routledge.

VIANNA, C (2012). “Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica”. *ProPosições*. Vol. 23, n. 2, p. 127-143.

VIANNA, Cet al (2011). “Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006”. *Educação & Sociedade*. Vol. 32, n. 115, p. 525-545.

Lo (auto)etnográfico como territorio fecundo para una pedagogía queer: Narrativas de experiencias performáticas en el trayecto doctoral

The ethnographic (auto) as a fecundo territory for a queer pedagogy: narratives of performatic experiences in the doctoral trajet

Jonathan Aguirre¹
Claudia De Laurentis²
Matías Boxer³

Resumen

Desde nuestro prisma interpretativo, consideramos que a lo Queer hay que entenderlo como movimiento y acción, como un verbo: queerizar la escuela, la clase, el conocimiento, las metodologías y la propia investigación social. Los puntos centrales de nuestra perspectiva podrían situarse en el cuestionamiento de la normalidad, la disolución de los binarismos y la denuncia frente a formas hegemónicas de producir conocimiento que encorsetan metodologías y epistemologías en el campo educativo. En este artículo proponemos queerizar la investigación educativa desde marcos hermenéuticos y metodológicos alternativos. Así, la (auto)etnografía se configura en nuestras investigaciones doctorales, en territorio fecundo y potente para producir conocimiento y al mismo tiempo queerizar nuestra propia práctica de investigación. En este trabajo, mediante narrativas de experiencias subjetivantes en nuestros trayectos doctorales nos animamos a habitar una pedagogía queer a partir de registros (auto)etnográficos y (auto)biográficos que

Summary

From our interpretative prism, we consider Queer to be understood as an adjective and as a movement, as an action, as a verb: to queer school, class, knowledge, methodologies and social research itself. The central points of our perspective could be located around the questioning of normality, the dissolution of binarisms, and the denunciation against hegemonic forms of producing knowledge that constrain methodologies and other epistemologies in the educational field. In this article we propose to queer educational research from alternative hermeneutical and methodological frameworks. Thus, (self) ethnography is configured in our doctoral research, in fertile and powerful territories to produce knowledge, and, at the same time, to queer our own research practice. In this work, through narratives of subjective experiences in our doctoral journeys, we are encouraged to inhabit a queer pedagogy based on (auto) ethnographic and (auto) biographical records that

fuimos hilvanando en diarios y bitácoras personales. En dichos registros, nuestras emociones, sentimientos, afecciones y aprendizajes permitieron incorporar a la investigación dimensiones que el cientificismo clásico invisibilizaría o dejaría de lado. De allí sostenemos que la práctica epistémico-metodológica (auto)etnográfica se constituye en camino fértil para la habitabilidad de una pedagogía queer en investigación educativa.

Palabras clave: Pedagogía Queer; (Auto) etnografía; Investigación Educativa; Narrativas; Doctorado.

we were weaving in journals and personal blogs. In these accounts, our emotions, feelings, affections and learning allowed to incorporate into the research dimensions that classical scientism would make invisible or leave aside. Thus, we argue that the epistemic-methodological (auto) ethnographic practice constitutes a fertile path for the habitability of a queer pedagogy in educational research.

Keywords: Queer pedagogy; (Auto) ethnography; Educational research; Narratives; Doctorate.

Fecha de Recepción: 25/07/2019
Primera Evaluación: 01/08/2019
Segunda Evaluación: 07/08/2019
Fecha de Aceptación: 15/08/2019

Introducción

Las primeras Jornadas sobre Pedagogías Queer desarrolladas en la ciudad de Mar del Plata el pasado mes de junio de 2019 en el marco de la III Fábrica de Ideas organizadas por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación nos convocaron a pensar y repensar nuestras prácticas educativas e investigativas desde perspectivas que rompen las lógicas naturalizadas de la ciencia tradicional y ponen el acento en la dislocación de los sentidos binarios y normales que se han posicionados como hegemónicos en nuestro campo de acción. Movidos por estas provocaciones e invitados a participar en uno de los paneles del evento nos preguntamos sobre cuánto de la pedagogía queer había en las escrituras de nuestras tesis de doctorado. Más aún, nos animamos a interrogarnos sobre si el registro (auto)etnográfico que fuimos entramando en el correr de la investigación no constituía en sí mismo un fragmento, poco abordado hasta aquel momento, de una pedagogía queer incipiente en la investigación educativa que el grupo venía transitando.

Desde allí, y gracias a las devoluciones de nuestros colegas, tomamos la iniciativa de visibilizar estas preguntas y al mismo tiempo compartir con una comunidad más extensa, una manera particular y contextual de intentar queerizar el trayecto doctoral. Entendiendo a esta travesía no solo como una instancia que debemos recorrer para la acreditación de un título de posgrado, sino como el paso subjetivante, provocador, apasionante entre ser sujeto

lector a ser sujeto autor de la propia obra. Pasaje identitario que trae consigo un cúmulo de revoluciones emocionales que, mediante la escritura (auto) etnográfica, objetivamos y validamos metodológicamente.

En el presente artículo, en definitiva, comenzaremos esbozando algunas pinceladas teórico-conceptuales respecto al enfoque y la práctica (auto) etnográfica en investigación educativa. Posteriormente explicitaremos los cimientos metodológicos desde los cuales construimos nuestras tesis doctorales. Estos cimientos emergen desde perspectivas cualitativas, interpretativas y biográfico-narrativas. En los siguientes dos apartados compartiremos registros (auto) etnográficos que fueron parte del informe doctoral prestando atención a la singularidad de cada caso. Allí presentamos relatos que dan vida y rostro a las emociones que fuimos habitando en el devenir del camino de investigación. Finalmente retomamos los interrogantes planteados en las primeras líneas del artículo construyendo algunas reflexiones en torno a la amalgama que puede surgir entre investigación educativa y pedagogías queer.

Dimensiones colectivas, afectivas y emocionales navegan en los relatos que presentamos y nos permiten hacer del trayecto doctoral un mar de significados y sentidos que solo la escritura (auto)etnográfica puede visibilizar. Al mismo tiempo, esta práctica posibilita ciertas fisuras o grietas desde

las cuales disputar sentidos epistémicos-metodológicos a la producción académica cientificista tradicional.

La práctica (Auto)etnografía, ¿una manera de queerizar la investigación educativa?

Convocados a reflexionar sobre las prácticas autoetnográficas llevadas a cabo en los procesos de investigación doctoral en el marco de las pedagogías queer, tres preguntas centrales nos asaltan y orientan en la indagación. La primera se ocupa del espacio que esta práctica podría ocupar en la construcción de una posible pedagogía doctoral queer. La segunda, indaga en las posibles maneras en que estas prácticas se entraman con las pedagogías queer y, por último, se impone el interrogante por la medida en que estos registros implican una verdadera práctica queer.

Este recorrido inicia con la necesidad de re-pensar las pedagogías y concebirlas desde la propuesta de Britzman (2002) de construir zonas alternativas de identificación y de crítica. Estos espacios se hacen necesarios para tornar al pensamiento consciente de sus estructuras dominantes y para que nuevos deseos emerjan desde una pedagogía transgresora que cuestione, a su vez, los regímenes de normalidad, de verdad pura, de comunidades y de identidades estables, rasgos no sólo propios de las pedagogías tradicionales, sino que arrastran incluso, en ocasiones, las pedagogías críticas (pp. 198-200).

La pedagogía se concibe así en términos de “romper a través, transgrediendo,

interrumpiendo, desplazando, invirtiendo conceptos y prácticas heredadas, esas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales... [que] hacen posibles diferentes conversaciones y solidaridades (Alexander en Walsh, 2015: 2)” En este sentido, creemos con Alexander que las pedagogías tienen el propósito de intervenir en los múltiples espacios donde el conocimiento se produce. La autora propone reemplazar los límites geográficos, nacionales, epistémicos por marcos y modos de ser con un imperativo pedagógico: el de hacer del mundo un lugar inteligible para nosotros y para cada uno, en definitiva, para enseñar-nos. Entiende a la Pedagogía como un proyecto epistémico y ontológico ligado a nuestro devenir, en el sentido en el que Freire la formula, como metodología indispensable, que permite convocar saberes subordinados/subalternos/ otros y que se producen en contextos de prácticas marginales con la finalidad de desestabilizar prácticas epistémicas existentes y cruzar de esta manera las barreras ficticias de la marginación y la exclusión (Alexander, 2005: 5-6).

Pensar con Yedaide a las prácticas pedagógicas como “prácticas de autorización y distribución discrecional de legitimidad discursiva” y a la investigación como “una narrativa investida de legitimidad [...] que se constituye en un relato poderoso en la batalla por la representación (2019: 2-4)” permite entramar las prácticas autoetnográficas con la idea de una posible pedagogía doctoral queer. La

autoetnografía, es un proceso en el cual el investigador recorre el camino de la propia introspección, percepción, afectividad, emotividad, convirtiendo al investigador en objeto de la investigación (Denzin y Lincoln, 2005) en un intento de rescatar la subjetividad del investigador sumergida en el proceso de producción de conocimiento que esta pretendida legitimidad discursiva que mencionáramos, se afanaba tradicionalmente por ocultar. Este develarse en la práctica autoetnográfica, podría coincidir con el objetivo que Britzman (2002) atribuye a la teoría queer y que define como

la construcción en potencia de sujetos interesados en enfrentarse a lo que Peggy Phelan denomina el «no todo» de la representación (1993: 32). Como conglomerado no regulado de estrategias discursivas que pretenden interpretar y narrar cuerpos e historias, y como política performativa callejera que se niega a pensar unívocamente, la teoría queer se ocupa de lo que Alexander Duerman (1993:112) llama «un suplemento de impertinencia», o de la disimilitud dentro de la representación: de aquello que no puede recuperarse, decirse o entenderse; de aquello que deja de existir a pesar de la promesa de su certeza (203)

El término queer, que originalmente rondaba en torno a la enorme diversidad de significados que se relacionan con el género o la sexualidad, se desvía hacia otras dimensiones, gana profundidad y se transforma, como por ejemplo, en la manera en que “la raza, la etnia y la nacionalidad postcolonial se entrelazan con éstos y con otros discursos que

constituyen y fragmentan la identidad (Sedwick, 2002:39)”. En el ámbito de la investigación social en general, y educativa en particular, la autoetnografía desafía el discurso que consagra lo que Bourdieu denomina *visión perspectiva* que supone “un punto de vista único y fijo – por lo tanto, la adopción de una postura de espectador inmóvil instalado en un punto (de vista) — y también la utilización de un marco que destaca, circunscribe y abstrae el espectáculo mediante un límite riguroso e inmóvil (Bourdieu, 1999: 38)”. Siguiendo el análisis de Herrera (2013), esta postura configuró los campos científicos en su nacimiento, proponiendo una mirada lejana, fuera de tiempo y espacio, reduciendo lo diverso con el espejismo del pensamiento sin lugar que pone en suspenso no sólo las condiciones de producción sino el mismo cuerpo (pp. 11-27). Este espectador inmóvil investido de la identidad esencial de la objetividad científica, y que legitima y autoriza su discurso, se ve desafiado en la práctica por las crisis que provocan las decisiones que el investigador toma a diario y que encuentran un canal en la escritura performativa “donde se juntan el cuerpo y la palabra hablada, la práctica y la teoría performativa, lo personal y lo académico (Miller y Pellas, en Holmann Jones, 2015: 280)”. Esta escritura que deviene en

“un diálogo constante entre yo y el mundo respecto de interrogantes vinculados con la ontología, la epistemología, el método y la praxis: ¿cuál es la naturaleza de conocimiento;

cuál la relación entre el que conoce y lo conocido; cómo compartimos lo que conocemos y con qué resultados? [...] Este diálogo se pregunta cómo podemos, en mundos de vidas parciales, fragmentados, constituidos y mediados por el lenguaje, narrar o leer nuestros relatos como si fueran neutrales, privilegiados o de algún modo completos (Holmann Jones, 2015)”

y cómo lo queer “parece depender mucho más radical y explícitamente del particular esfuerzo de una persona, de sus actos performativos experimentales de autopercepción y afiliación (Sedwick, 2002: 39)”

Metodología. El diario autoetnográfico como pieza performática

En nuestras tesis doctorales⁴ la arquitectura metodológica asume un carácter cualitativo, hermenéutico-interpretativo y biográfico-narrativo. Apostar por abordajes cualitativos es potente ya que la relevancia contemporánea de estos enfoques radica en cuánto nos permite abordar “la pluralización de los mundos vitales” (Flick, 2004:60) que podemos visibilizar en contextos locales y situacionales. Los fenómenos a los que se dirige la investigación cualitativa buscan recuperar esta riqueza, entre los cuales encontramos: significados, prácticas, encuentros, roles, relaciones, grupos, organizaciones, acuerdos, mundos, estilos de vida (Flick, 2004). Así, en este páramo metodológico, la investigación cualitativa “implica un acercamiento interpretativo y naturalista de las prácticas sociales

desde una visión naturalista del mundo” (Denzin y Lincoln, 2015, p.154).

Inscritos en las huellas que aún perduran del denominado “giro narrativo” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) entendemos que las narrativas están presentes en todos los aspectos de la vida, abarcando desde las memorias personales hasta la literatura y la ciencia, la fotografía y el arte. Etimológicamente, entonces, narrativa combina el relato con el conocimiento y la comprensión de lo referido (Martin, 2008).

Consideramos así, que la narrativa permite, de alguna manera, habitar las experiencias epifánicas (Denzin, 2017) en materia educativa desde una perspectiva *otra* que rompe con la matriz metodológica clásica de abordaje del objeto de estudio, puesto que “la narrativa es el lugar donde la existencia humana toma forma, donde se elabora y se experimenta bajo forma de una historia” (Ricoeur, 2003: 29). De alguna manera, el enfoque narrativo en sí mismo, dentro del amplio espectro de la investigación cualitativa, permite “refutar los supuestos epistemológicos que localizan la producción de conocimiento solo en la academia y dentro de los cánones y paradigmas establecidos por el cientificismo occidental” (Walsh, 2007: 102)

La relevancia del enfoque utilizado viene dada por la ubicación del sujeto como productor de ciertos sucesos o experiencias en el contexto histórico y social más próximo a partir de la

producción de su narración. De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración (Archuf, 2010).

Desde este locus de enunciación, la (auto)etnografía presentada en forma de diario del investigador doctoral es una particular forma narrativa que encarna aspectos (auto)biográficos en relación a una etapa o experiencia particular sostenida en el tiempo. Ellis, una de las figuras fundadoras de los estudios (auto)etnográficos, sostiene al respecto que “narrativas hace referencia a los relatos que la gente cuenta; la manera en que organizan sus experiencias en episodios temporalmente significativos, por tanto la narrativa está presente en los registros (auto)etnográficos” (2004:195). En el binomio que ha formado Bochner que cubre muchas formas diferentes de relatos en primera persona y de narrativas de experiencias personales, la autoetnografía se configura como una forma de escritura, en la que conviven muchas especies de narrativas (auto)biográficas (Bochner y Ellis, 2016).

En las dos tesis doctorales que aquí abordamos, nos animamos a narrar nuestra experiencia como investigadores narrativos mediante un registro autoetnográfico. Tal escrito deviene en narrativa autobiográfica (Denzin y Lincoln, 2015). Narrativa producida por el sujeto que investiga a los efectos de poder explicitar las diversas vivencias, sentimientos, interpretaciones que va registrando y sintiendo a lo largo, no solo del proceso de investigación, sino,

particularmente, en el mismo trabajo de campo. Es, como argumentan los autores, un relato personal del investigador en donde explicita su propia subjetividad. “La narrativización de la vida en un autorrelato, textualiza la vida, textualiza las experiencias vitales y las convierte en un texto” (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001: 31).

Relatar o narrar las experiencias en el proceso de investigación es una forma desafiante y alternativa de habitar nuestros propios sentidos y nuestras propias palabras. Posibilita un sentido queer en la investigación educativa en tanto rompe la supuesta normalidad metodológica y posiciona en el centro de la indagación a las emociones, los afectos, los sentimientos del sujeto que investiga.

En el diario autoetnográfico, entendido como relato, el sujeto repiensa y reinventa sus experiencias en el campo, las interpreta tomando autoría de los hechos, y por tanto, pudiendo imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes. Allí la ruptura de la matriz clásica desde donde se concibe la voz del investigador se perfila como grieta epistémica desde la cual proponer una queerización del campo metodológico en investigaciones sociales educativas.

A partir de narrar nuestras afecciones y emociones, que en definitiva conforman nuestra propia subjetividad, nos transformamos en narradores de experiencias y prácticas de investigación. Y así, toda narración

autobiográfica ya supone en sí misma, una interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo de la propia vida (Porta y Aguirre, 2018). El diario en cuestión asume así una performatividad que potencia la investigación y la propia vida del investigador.

En las líneas que acontecen en este artículo, como sostuvimos anteriormente, habitaremos registros narrativos polifónicos de nuestras experiencias doctorales. Experiencias performáticas que nos implicaron subjetiva, corporal y políticamente. Incluso sostenemos que abrir las puertas de nuestras propias escrituras biográficas, se constituye en una pedagogía queer para la formación del posgrado. Es desde estos registros narrativos que nosotros catalizamos nuestro ser en el mundo, nuestra manera de habitar el espacio en un tiempo particular de formación como es el doctorado universitario.

En términos de codificación de las narrativas presentadas utilizaremos la sigla RA (Registro Autoetnográfico) y CA (Coda Autoetnográfica) seguido del nombres metafóricos de quienes escribimos. Metáfora que también permite la fecundidad del territorio metodológico para que una práctica queer se haga manifiesta. Elegir el nombre o el sobrenombre para identificar nuestros relatos implica asumir identitariamente la autoría de nuestras autoetnografías y al hacerlo nos permitimos romper los códigos hegemónicos de identificación de los instrumentos de recolección de datos más clásicos. Consideramos que "(auto)arrogarse la potestad de nombrar"

(Yedaide, 2018) es en sí misma una irreverente práctica queer.

El Diario Autoetnográfico como escritura *otra* de la tesis doctoral. Una forma queer de presentar el informe

Aceptando que no existen registros narrativos únicos, más bien los hay múltiples y polifónicos (Porta, 2014), es que en nuestra investigación sobre formación docente y políticas educativas, incorporamos la autoetnografía como un modo de expresar y dar cuenta de las sensibilidades, sentidos y vivencias del investigador social en el imbricado y complejo proceso de investigación. Al utilizar la autoetnografía en forma de narrativa personal, pretendemos no solo validar metodológicamente las propias reflexividades del investigador en la inmersión del trabajo de campo y en los diversos momentos del proceso emprendido, sino que buscamos habilitar una forma *otra* de escritura que coloque la propia voz y las propias emociones del investigador dentro del análisis interpretativo de la tesis doctoral. Esta apuesta político-metodológica tiende, en parte, a queerizar la escritura del informe final de investigación y lo dota de sentidos y significados que la perspectiva académica clásica y hegemónica invisibiliza o descarta.

En este breve apartado, nos centraremos en las potencialidades y riquezas que otorga el diario autoetnográfico visibilizando fragmentos del mismo que hemos ido narrando

con el correr del trabajo investigativo. Respetando la extensión del artículo nos vemos en la necesidad de plantear tan sólo algunos fragmentos narrativos del registro general realizado. De esta manera, presentamos un diario personal que se transforma en documento narrativo en la medida que lo objetivamos y al volver sobre la narración, le otorgamos diversos y múltiples sentidos (Suárez, 2017).

Asimismo, reflexionar sobre las implicancias del diario autoetnográfico como una de las técnicas metodológicas que utilizamos en nuestra investigación, implicó también, reflexionar sobre el estudio mismo de la narrativa y sobre la propia subjetividad del investigador social. De esta manera, como primera aproximación, podríamos decir que el diario autoetnográfico representa, justamente, la forma en que el investigador experimenta, siente, piensa y vive el proceso de investigación. El diario autoetnográfico es en sí mismo una narrativa (Denzin y Lincoln, 2015). Es, como argumentan los autores, un relato personal del investigador en donde explicita su propia subjetividad “La narrativización de la vida en un autorrelato, textualiza la vida, textualiza las experiencias vitales y las convierte en un texto” (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001, p. 31)

“Hoy tuve la necesidad de comenzar mi diario autoetnográfico. Estoy a unas horas de concretar la primera entrevista de mi tesis, debo viajar a Buenos Aires. Qué difícil es combinar un encuentro y más aún a la distancia. Idas y vueltas, correos, mensajes. También se pone en juego mi ansiedad, creo que a lo largo de mi trabajo

de campo y de toda la investigación debo controlar esta ansiedad por ver resultados. Comienzo una etapa que aún no sé muy bien cómo terminará pero si estoy seguro que la transitaré con pasión. Continúo revisando el guion y preparando el encuentro” (RA N°1, Ulises, 27/11/2016)

“Estoy saliendo de la terminal de ómnibus y en mi rostro se dibuja una sonrisa de la satisfacción del trabajo cumplido. Por fin, luego de idas y vueltas, de mensajes y citas suspendidas pude concretar la entrevista central de mi investigación. (...) Nos juntamos en un aula cerca de las 14hs. Debo decir que me sentí mucho más cómodo que la entrevista anterior que realicé con otra informante. Quizá la calidez de Mariana y su compromiso con el objeto de estudio me dio más tranquilidad y pude indagar con mayor profundidad en la entrevista. (...) La investigación augura varios encuentros con ella, al despedirse sentí que se inició un camino prometedor y potente para ambos” (RA N°6, Ulises, 1/12/2016)

“Por momentos su voz se quebraba y por momentos volvía al tono seguro y sólido de una pedagoga profesional. Advertí que la emoción que le provocaba recordar la experiencia era también la razón de su cambio de voz. Uno no es ajeno a ello tampoco y se conmueve frente al sentir del otro. (...) De pronto, no sé cuándo ni en qué momento la entrevista se quebró para dar paso a lo

que hasta aquí fue la sorpresa más grande de mi trabajo de campo. Marilina sacó un álbum de fotos sobre una sesión plenaria de los Polos de Desarrollo [política objeto de estudio]. En este álbum aparece todo el equipo coordinador. Sentí mucha alegría porque en ese momento sabía que las fotos serían un registro a incluir en la tesis” (RA N°14, Ulises, 20/12/2016)

En el diario autoetnográfico, entendido como relato, el sujeto repiensa y reinventa sus experiencias en el campo, las interpreta tomando autoría de los hechos, y por tanto, pudiendo imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes. Es en definitiva, un registro de experiencias, un conocimiento consciente de la singularidad de cada individuo (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001), “textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural” (Richardson, 2003, p. 512). Aquí un ejemplo de vivencias personales y cuestiones sistémicas ligadas a la burocracia educativa en las instituciones,

“Estoy realmente indignado. Ahora comprendo las complejidades del trabajo de campo que nos marcaba nuestro director en los seminarios de metodología. Hoy temprano decido entrevistar a la directora de un jardín de infantes público que realizó actividades didácticas e institucionales con el ISFD N°35. Llego al jardín, me presento con la secretaria, y le comento sobre la investigación que estaba realizando, mi rol como becario de CONICET y la necesidad de hacerle una breve entrevista para recopilar datos generales del trabajo realizado. Prendo el

grabador, realizamos una conversación de 5 minutos y llama por teléfono la directora y, al enterarse de la concesión de la entrevista le prohíbe seguir hablando hasta tanto no informemos a la inspectora de nivel. Al cortar, la secretaria, de buena predisposición, me pide que confeccione una lista de preguntas para que la inspectora las vea y que vuelva en horas de la tarde. Proceso a hacer el pedido y al regresar me dicen que no he sido autorizado para hacer la entrevista. Casi con temor la secretaria me pide que borre los 5 minutos que me había hablado. (...) Mi indignación es doble. Primero porque teniendo a dos cuadras un ISFD que tiene actividades potentísimas para el jardín y sus estudiantes no lo aprovechan y segundo porque no quisieron colaborar con una investigación que busca recuperar las buenas prácticas en educación por miedo a los niveles superiores de inspección. A esto hemos llegado, una burocracia extrema, un cierre de las puertas de las instituciones. Hoy siento vergüenza del sistema burocrático que tenemos en la provincia” (RA N°95, Ulises, 15/06/2017)

A diferencia de un diario de campo, el diario autoetnográfico que utilizamos en la presente investigación recupera lo que el investigador va sintiendo, no sólo en el momento del trabajo de campo, sino a lo largo del proceso de investigación. Así, el diario se vuelve una suerte de bitácora en donde quedan registradas las emociones, ansiedades, preocupaciones, alegrías, desafíos,

decisiones que va experimentando el investigador y que juntas implican una aproximación metacognitiva del proceso de investigación. De alguna forma, estos registros conforman un montaje creativo que busca hacer inteligible la palabra dicha en respuesta a otros, devolviéndole su cualidad dialógica (Bajtin, 2011).

“Hoy de alguna manera puedo decir que la tesis ha sido concluida. Recibí el mail de Luis, mi director, dándome el Ok para comenzar a revisar el diseño y la edición final del documento. Siento una alegría inmensa. Vuelven sobre mí, recuerdos de los momentos vividos, personas que han colaborado en esta travesía y se me hace un nudo en la garganta. Sin duda no soy el mismo después de haber vivido esta investigación”. (RA N°133, Ulises, 24/05/2018)

“Siendo que mediante esta escritura voy contextualizando y objetivando la incertidumbre. El trabajo de campo y el proceso de investigación en general es una constante habitabilidad de la incertidumbre. (...) Es un constante salto al vacío” (RA N°115, Ulises, 19/11/2017)

El diario otorga la posibilidad de, una vez concluida la investigación, realizar la metacognición de la misma desde un prisma que, sin dejar de ser subjetivo y personal, aporta nuevas miradas interpretativas al objeto de estudio indagado. Es la conciencia y la consideración por parte de la propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos puestos en diálogo con la experiencia investigada (Souto, 2016). Así, reflexionar sobre la acción realizada implica, tanto la posibilidad de

mejorar el propio aprendizaje, como también la capacidad de conocer y mejorar las propias capacidades y limitaciones (Porta y Aguirre, 2018).

“Siento que fue la entrevista más difícil que me tocó hacer. Nos medimos de entrada. ¿Hasta dónde estaba dispuesta a responder ella y hasta dónde estaba decidido a preguntar yo?. Gracias a que me preguntó “a ¿quién entrevistaste ya?, yo con ellos no coincido en la mirada”, aprendí a explicitar los núcleos del guión, a decidir qué preguntar y cuándo, a generar el clima de confianza para que la entrevista se realice y sea potente. Esa entrevista me enseñó. Ese encuentro no lo olvidaré” (RA N°54, Ulises, 28/04/2017)

“El proceso de edición, diseño, encuadernación y corrección final fue extenuante. El armado de los anexos también fue complicado porque quería que todo esté perfecto. Recuerdo que estaba tan metido en esa vorágine que no disfrute o disfrute poco el proceso final. Cuando tuve la tesis en mis manos no lo podía creer. No podía creer que yo, junto a mi director y colegas, había sido capaz de escribir ese trabajo. Cada coma, cada punto, cada decisión, cada momento de mi vida en estos 3 años y medio estaban puestos ahí. Fue como dar luz a tu producción, fue sentirte autor de tus propios pensamientos. Fue reconstruir de la nada una experiencia pedagógica y política que había quedado en el tiempo. Fue vivir una verdadera investigación. (RA N°134, Ulises, 14/02/2019)

“Recuerdo la imagen de estar tapado de entrevistas, creando y recreando el relato final, hilvanando voces propias y ajenas. Fue realmente apasionante. No hubo cansancio, no hubo apuro, no hubo fastidio, hubo pasión. La ansiedad inicial se convirtió en placer de producir algún conocimiento” (RA N°135, Ulises, 14/02/2019)

Como podemos observar en los retazos narrativos del diario, a medida que avanzó la investigación y las visitas al campo fuimos narrando, contando, autoreflexionando nuestras vivencias y experiencias. Fuimos documentando narrativamente todo lo que sentimos, vivimos, fuimos y somos en torno al proceso de investigación. En dicho registro, entendido como relato, repensamos y reinventamos nuestras sensaciones, las interpretamos tomando autoría de los hechos, y por tanto, pudimos imaginar posibilidades de actuación futuras. Es en definitiva, un registro de experiencias, un conocimiento consciente de la singularidad de cada individuo (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001).

El diario se fue completando a medida que habitábamos cada vez más los territorios del trabajo de campo. Entrevistas, grupos focales, visitas a Institutos Formadores de Docentes, viajes, encuentros, conversaciones con colegas. Todo fue registrado a partir de nuestra vivencia y sentimientos. El texto construido fue resignificándose con el tiempo y fue constituyéndose como una valija de experiencias altamente formativas y profundamente subjetivante.

Probablemente en la epistemología

clásica la manifestación de las emociones, afecciones, deseos y temores mediante relatos personales no tenga un lugar destacado. Pero para aquellas epistemologías narrativas otras que se posicionan en formas alternativas de producir conocimiento, recuperar las voces y las subjetividades de los actores inmersos en los procesos de investigación se torna altamente potente y extremadamente enriquecedor.

La inclusión de la subjetividad y del sujeto es rasgo predominante en lo narrativo, de allí la incorporación de este enfoque en nuestras investigaciones. Documentar narrativamente lo que somos y lo que hacemos se vuelve nodal para habitar nuevos territorios metodológicos y epistemológicos.

Finalmente, como una suerte de metacognición de todo el trabajo realizado y gracias a la decisión epistémico-política tomada junto a nuestro director de tesis, Luis Porta, en el último capítulo de la tesis doctoral incluimos los registros recuperados del diario autoetnográfico narrando dicho apartado en primera persona y compartiendo con el lector aquellos momentos, decisiones, aprendizajes y desaprendizajes desde los cuales construimos la investigación doctoral. Con el último capítulo de la tesis tratamos de humanizar aún más el trabajo, objetivando nuestras emociones y nuestros sentires. Queerizando, rupturizando, rompiendo con lógicas modernas y hegemónicas le otorgamos al trabajo nuestro propio rostro humano.

“Valió la pena el camino, el esfuerzo, cada hora destinada, cada encuentro con mi maestro y director, con colegas, con amigos. Valieron la pena los viajes, las entrevistas, los mensajes con los participantes de la investigación. Valió la pena la dedicación con la que sistematizamos fuentes documentales. Valieron la pena los miedos, las ansiedades, las alegrías y los llantos. Valió la pena vivir el camino apasionadamente porque como sostuvimos siempre, uno no es el mismo después de haber vivido este proceso. Crecí profesional y humanamente y eso es lo más importante” (RA N°140, Ulises, 08/03/2019)

De cómo transgredir y ensayar fisuras en una tesis doctoral: la redacción de codas autobiográficas

Del apartado anterior se desprende que la escritura del diario autoetnográfico en el trayecto de la tesis doctoral es un viaje de ida. Un viaje que inicia en el interior y que acompaña el crecimiento intelectual y la construcción del conocimiento, que no son gratuitos y necesitan sortear los vaivenes de los sentimientos, emociones, y cuestionamientos que emergen en ese proceso hasta llegar a puerto. Esa escritura surge de la necesidad de habilitar (nos) la producción de “un texto nómada que deambula entre datos de campo, recuerdos y formas y procesos estéticos que abren caminos a lo no familiar, no conocido o no deseado (Soyini Madison, 2018)”

Abordar la identidad, objetivo pretencioso y complejo si los hay, se volvió

un camino escabroso que nos ofrecía tantas salidas como ópticas que la abordan. Optamos asimismo a ideas que parecían resolver el dilema de lo mismo y lo diverso, lo uno y lo múltiple que conviven en las identidades personales y profesionales, que se volvieron inescindibles. Intentar comprender la identidad desde los relatos docentes implicó adoptar un posicionamiento epistemológico y metodológico que pone a la narrativa en el centro de la investigación. Enmarcados en el espléndido mosaico de la investigación cualitativa que Vasilachis (2006) describe, nos propusimos encarar un diseño que se permitiera ser abierto a lo emergente (Creswell, 2007) desde las narraciones autobiográficas. Iniciamos un viaje con el objetivo de conocer/los, en el sentido de comprender de qué manera, con qué experiencias y expectativas se configuran las identidades profesionales de los profesores del Ciclo de Formación Docente de la UNMdP.

La fuerza de lo emergente hizo que una herramienta, que instintivamente surgió como medio de registrar aspectos otros del trabajo de campo iluminada por lecturas teóricas y metodológicas, se convirtiera en escritura performativa que permitió descubrir aspectos de la propia identidad de la investigadora y la entretejió con quienes generosamente se habían prestado a esta experiencia. La fuerza de esta escritura nos permitió “pensar con y desde construcciones, creaciones y prácticas insurgentes que trabajan

fuera, en los bordes y los márgenes, así como abriendo y ensanchando las grietas y fisuras decoloniales (Walsh, 2015: 3) Estas grietas siguieron ensanchándose, una vez agotadas las palabras que sólo se abocaban a la redacción del informe final por vía de un diario fotográfico que intentaba captar todo aquello que la esa escritura académica dejaba escapar. La producción del diario escrito y fotográfico, del video se constituyen en un intento por captar esa experiencia que para Larrosa “se abre a lo singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprendible. Y también como incomparable, como irrepetible, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente (Larrosa, 2014)”

¿Cómo entonces, encontrar el espacio para que esas grietas de lo irrepresentable, ese camino de prácticas que “ponen al significado y al poder en juego (Denzin, 2015: 233)” y que la redacción del diario había abierto, se colara en la tan académica redacción de un informe final de tesis? Una respuesta posible fue la redacción de codas autoetnográficas, que al final del cada capítulo dejara en evidencia de qué manera cada puntada en ese tejido que implicó la investigación se fue entramando con la identidad docente de la investigadora y la fue transformando en el proceso.

Desde el inicio mismo de la redacción las cosas permitieron hacer evidente cómo el límite entre lo público y lo privado se desvanece (Denzin, 2015: 235), incluso cuando de recuperar los fundamentos teóricos que guiaron la interpretación se trataba. Penélope señala:

“El recorrido teórico propuesto es complejo y diverso. Es inevitable para quien se propone abordar la configuración de la identidad docente, transitar por un ardua camino de propuestas y autores que nos permitan dar cuenta de la complejidad de la tarea así como de la manera en que la concebimos. Este camino, dista de ser lineal...”

Para comenzar a transitar este camino era necesario definir el constructo que pretendíamos abordar: ¡como si fuera posible! Infinidad de horas de lectura y búsqueda bibliográfica nos hizo evidente que el único camino era el de intentar comprender de qué hablamos cuando hablamos de identidad.

Un viejo compañero resultó nuestro primer guía: Jerome Bruner y su perspectiva socio-cultural para comprender la manera en que nos concebimos parecían el camino adecuado. Hacía ya tiempo nos habíamos enamorado de la manera en que cultura y desarrollo se entraman para explicar el aprendizaje. Y después de haber padecido una formación fuertemente tecnicista la ruptura frente a la primacía del razonamiento lógico matemático que implica su concepción de un pensamiento narrativo sigue fascinandonos. La psicología socio-cultural se convirtió así en parte fundamental de nuestra empresa (CA 2, Penélope)”.

Es así como esa búsqueda traducida en la escritura performativa del diario

y las codas permitió sacar a la luz esa capacidad de desaprender y reaprender postulada por Walsh (2015:10).

Entender con Judith Butler a la palabra queer como un escenario donde el pasado y el futuro se funden, que no se deja asir y que debe ser resemantizado continuamente (Butler, 2002: 60) nos anima a entender la narración Penélope presenta en una de sus codas como un ejercicio de prácticas queer en el ámbito de la formación doctoral:

“Este capítulo implicó desandar un camino que nos permitiera no sólo poner en evidencia para el lector, sino explicar/nos y justificar/nos en ese camino irregular que hoy nos habilite el intentar con honestidad animarnos a un proyecto propio y de mucha complejidad. Establecer desde dónde y cómo miramos y de qué manera creemos que accederemos a los datos que nos permitan explorar la identidad docente fue de absoluta necesidad para esta investigadora, para separar la paja del trigo, para afinar el ojo, para develar supuestos y recrear su propia identidad (CA 5, Penélope)”.

Poner en evidencia el profundo impacto que la exploración que las elecciones y decisiones metodológicas implicaron en ese trayecto, dan cuenta del carácter crítico de la autoetnografía que según Denzin se desplaza entre biografía, historia y política (Denzin, 2015: 228)

Las codas funcionan para Penélope como evidencia de una performatividad que cómo expresa Butler no deben entenderse como autorepresentación, sino como la posibilidad de otorgar

significados otros (Butler,2002:76) a los términos que definen la concreción de una investigación doctoral, como por ejemplo el trabajo de campo y la instrumentación de un diario de campo:

“Indagar en la identidad del grupo de pertenencia, estamos seguros hoy, es un viaje de ida. Quizás el temor a descubrir que lo de “profesional” y “formador de formadores” nos quedaba muy grande y que el camino por recorrer para llegar a serlo fuera incierto y se mostrara imposible era parte de esa resistencia. Por otro lado, la estrecha relación de la identidad profesional con la personal nos llevaría a recorrer caminos inesperados (CA 6, Penélope)”.

“Ese diario de campo se convirtió en un barco de papel que contenía, como podía, el impacto que los relatos de los entrevistados primero, los intercambios posteriores y el trabajo con el material implicó en mi propia identidad. La emergencia de recuerdos que me habían marcado, revivir las experiencias que me relataban, el cuestionamiento de posturas no solo frente a la profesión docente, sino a la vida misma me hacían sentir por momentos que estaba a la deriva (CA 7, Penélope)”.

Encontrar las grietas y fisuras que permitan emerger la subjetividad del investigador y cuestionar las etiquetas que encorsetan las posibilidad de apertura a opciones otras que en definitiva encarnen “la materialización de la libertad (Glass en en Denzin,

2015: 230)” hacen de la autoetnografía una práctica queerizante en el marco de la formación doctoral.

Conclusiones. ¿Es posible una pedagogía queer desde la autoetnografía en investigación educativa?

Des-andar el camino de este artículo, como los de la vida, no resulta posible. Sin embargo, volver una y otra vez como en un bucle sobre las experiencias y reflexiones que el trayecto de la formación doctoral generan abre el camino a nuevas miradas y caminos otros en la construcción del conocimiento

Convocados a pensar en términos de pedagogías queer las prácticas autoetnográficas emprendidas en nuestras investigaciones doctorales plantea muchos interrogantes y pocas certezas. En primer lugar, nos desafía a buscar maneras otras de pensar la pedagogía, lejana a las cuatro paredes de un aula y más cercanas a los espacios donde el conocimiento se construye, sea o no de carácter institucional. Nos obliga además a pensar críticamente no sólo los regímenes de verdad que hemos naturalizado, sino a deconstruir esas normas que repetimos y mediante las que nos constituimos como investigadores. Pensarnos como investigadores en términos queer nos invita a “aprovechar la debilidad de la norma [...] una ocasión para apropiarse de las prácticas de rearticulación (Butler, 2002: 73)”.

Parte de esta rearticulación de las normas que la academia nos impone

se operó como consecuencia de la escritura performática que implicó el diario autoetnográfico que:

“...recupera lo que el investigador va sintiendo, no sólo en el momento del trabajo de campo, sino a lo largo del proceso de investigación. Así, el diario se vuelve una suerte de bitácora en donde quedan registradas las emociones, ansiedades, preocupaciones, alegrías, desafíos, decisiones que va experimentando el investigador y que juntas implican una aproximación metacognitiva del proceso de investigación (Aguirre y Porta, 2019: 749).

Es así como esta escritura se constituyó como una práctica queer al problematizar la producción de la normalidad y poner en jaque las identidades (Britzman, 2002) de los autores en el transcurso de la investigación. Este instrumento abonó también la posibilidad de desafiar las legitimidades y prácticas de autorización discursiva que la investigación tradicional propone en su carácter pedagógico (Yedaide, 2019).

Esta práctica subjetivante y afectante logró colarse por las grietas que la redacción del informe final posibilitando maneras otras de habitar la academia y de entender a una posible pedagogía doctoral como profundamente política en su capacidad de interpelar y representar “las circunstancias ideológicas, y materiales que dan forma a [sus] vidas (Giroux en Denzin, 2015: 234)”

Notas

1 Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

2 Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Inglés (UNMdP). Licenciada en Ciencias Políticas (UNR). Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e Investigadora del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) E- mail: delarentisclaudia@gmail.com

3 Matías Boxer es estudiante avanzado del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades en la UNMdP. Actualmente es adscripto a la docencia de la cátedra Problemática Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación y es investigador en formación dentro del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) en el CIMED. Correo electrónico: matiasboxer@gmail.com

4 Ambas tesis doctorales: “La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo” y “La Formación del Profesorado: Identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP” fueron realizadas en el marco del Doctorado de Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Rosario. Ambos trabajos fueron dirigidos por el Dr. Luis Porta.

Referencias Bibliográficas

- AGUIRRE, J. y PORTA, L. (2019) Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. En *Linhas Críticas* 25 738-757
- ALEXANDER, J. (2005) *Pedagogies of Crossing*. USA: Duke University Press
- ARFUCH, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- BAJTÍN, M. (2011) *Las fronteras del discurso*. Bs A; Ed. Las Cuarenta
- BOCHNER, A. y ELLIS, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. Nueva York: Routledge. Ed.
- BOLÍVAR, A. DOMINGO, J. FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama

- BRITZMAN, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida Giménez, R. (ed.) *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios Queer*. Barcelona: Icaria Editorial.
- BUTLER, J. (2002) Críticamente subversiva. En Mérida-Giménez, R. (ed.) *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios Queer*. Barcelona: Icaria Editorial
- CRESWELL, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches (2nd ed)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DE LAURENTIS, C. (2018) *La formación del profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Rosario.
- DENZIN, N. (2015). Haciendo (auto) etnografía políticamente. En *Astrolabio. Nueva época*. (14) 224-248
- DENZIN, N. (2017) "Autoetnografía Interpretativa. Investigación cualitativa", 2(1), pp. 81 90. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>.
- DENZIN, N. Y LINCOLN Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa
- ELLIS, C.(2004) *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L., Madrid.
- HERRERA, J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer la investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle
- HOLMAN JONES, S. (2015) Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En DENZIN, N. K. Y LINCOLN, Y. S. (ed.) *Métodos de recolección y análisis de datos* Barcelona: Gedisa. (pp. 262–315).
- LARROSA, J. (2014) Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Arg.: Homo Sapiens
- PORTA, L. (2014) "Nuevas indagaciones narrativas en relación a la docencia y la Investigación en el Nivel Superior". Conferencia Inaugural. III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: "*Investigar las prácticas para mejorar la formación. Metodologías y problemas*". UNMDP/ISFDyT N° 81. Miramar, 7 y 8 de noviembre
- PORTA, L. y AGUIRRE, J. (2018) "A autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa" en Guedes, A y Ribeiro, T. *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. São Paulo: Papirus
- RICOEUR, P. (2003) *Tiempo y Narración III el tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI
- RICHARDSON, L. (2003), "Writing. A Method of Inquiry", en Denzin, N. y Lincoln, Y (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials, Thousand Oaks, California: Sage*
- SEDWICK, E. (2002) A(Queer) y ahora. En Mérida-Giménez, R. (ed.) *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios Queer*. Barcelona: Icaria Editorial

- SOUTO, M. (2016) *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- SOYINI MADISON, D. (2018) *Performed Ethnography and Communication. Improvisation And Embodied Experience*. Brixham, UK: Routledge.
- SUÁREZ, D. (2017). “Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela”. *Investigación Cualitativa*, 2(1), pp. 48-60.
- VASILACHIS DE GIARDINO, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 23–60). Barcelona: Gedisa.
- WALSH, C. (2007) “Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”. En: Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. *El giro descolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalism global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- WALSH, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En: *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 0 (4), 1. Recuperado de <http://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>
- YEDAIDE, M. M. (2018) “La tesis como práctica de (auto) arrogación de potestad discursiva” *I Simposio sobre Pedagogía Doctoral: investigaciones, relatos y prácticas en la formación doctoral*. Facultad de Humanidades- UNMdP, Mar del Plata 26 y 27 de marzo. Recuperado <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/pedagogiadctoral/spde2018/paper/viewFile/274/1007>
- YEDAIDE, M. M. (2019) Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. En *Praxis Educativa* 22(1) 1-12

Cuirizar con la Lengua (y la Literatura). Textos terroristas al canon literario escolar desde una praxis disidente y situada
To queer with the Language (and the Literature). Terrorist texts to the school literary canon from a dissident and situated praxis

Claudio Marcelo Bidegain¹

Resumen

Este artículo describe y sistematiza una experiencia de la implementación de la Educación Sexual Integral con perspectiva de género trava/transfeminista y cuir/queer en las clases de Lengua y Literatura, en una escuela secundaria artística pública, en la ciudad de Buenos Aires, durante el primer semestre del año 2018. Mi metodología de trabajo se basó en poner en escena mi cuerpo disidente (sexual) y articularlo con un corpus disidente (textual) tanto oral como escrito. El uso compartido de un lenguaje no binario en las clases habilitó a problematizar cuestiones tabúes vinculadas con las identidades de género y las sexualidades de lxs estudiantes. La propuesta de trabajo con un corpus literario escolar disidente al canon hegemónico hetero y cis normado permitió desnaturalizar representaciones y violencias generando un espacio de escucha y de diálogo para visibilizar a las subjetividades sexogenéricas disidentes que habitamos las instituciones educativas (tanto estudiantes como docentes). Observamos la necesidad de nombrar

Summary

This article describes and systematizes an experience of the implementation of Integral Sexual Education with a “trava”/transfeminist and “cuir”/queer gender perspective in the Language and Literature classes, in a public artistic secondary school, in the city of Buenos Aires, during the first semester of the year 2018. My work methodology was based on staging my queer body and articulating it with a queer literature corpus, both oral and written. The shared use of a non-binary language in the classes enabled to problematize taboo issues related to gender identities and the sexualities of the students. The work proposal with a queer scholarly literary corpus to the hegemonic cisgender and heteronormative canon made it possible to denaturalize representations and violence, generating a space for listening and dialogue to make visible the queer subjectivities that inhabit the educational institutions (both students and teachers). We observe the need to name with a specific and relevant,

con un léxico específico pertinente, actualizado, libre de prejuicios, científico y laico, acorde a las leyes obtenidas en la última década en Argentina en materia de Derechos Humanos. El recorte literario ofrecido a través de saberes situados y pensamientos encarnados potenció el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: lenguaje no binario; saberes situados; perspectiva de género; disidencias sexuales.

updated, free of prejudice, scientific and secular lexicon, according to the laws obtained in the last decade in Argentina in the matter of Human Rights. The literary cutout offered through situated knowledge and embodied thoughts enhanced the teaching-learning process.

Keywords: non-binary language; situated knowledge; gender perspective; queer identities

Fecha de Recepción: 25/07/2019
Primera Evaluación: 29/07/2019
Segunda Evaluación: 05/08/2019
Fecha de Aceptación: 15/08/2019

Introducción: toda teoría es política²

La Ley nos dio la legitimidad, el respaldo jurídico y pedagógico. (...) A partir de la Ley se dio vuelta la torta: "Ahora el que está incumpliendo la Ley sos vos, yo estoy garantizando el derecho a la Educación Sexual Integral de mis estudiantes, ¿y vos?"
Mónica Melo, 2017.

Besarse en los rincones oscuros / besarse frente al rostro del guarda / besarse en la puerta de la Santa Catedral de todas las / Canalladas / besarse en la plaza de todas las Repúblicas / (o elegir especialmente aquellas donde todavía te matan por / un sodomo y gomorro beso). Susy Shock, 2011.

Una de las naturalizaciones más excluyentes y perjudiciales en las instituciones educativas es la que deduce -apriorísticamente- que sus agentes, es decir, quienes las habitamos diariamente (personal docente, no docente y estudiantes) somos únicamente mujeres o varones, y todxs heterosexuales. Esta matriz hetero compulsiva y binaria con la que reconocemos identidades, corporalidades, subjetividades y deseos se debe a la heteronorma imperante (Butler, 2010). La heteronorma, dentro de nuestro sistema capitalista y patriarcal,

es la encargada de hacer "normales" algunas identidades de género y orientaciones sexuales -la de hombres heterosexuales primeramente y luego la de mujeres heterosexuales-, y también es la responsable de caracterizar como "anormales" todas las subjetividades que se corren por fuera de esa matriz violenta (lesbianas, homosexuales, bisexuales, género fluido, personas travestis y trans, transexuales, no binarixs, agénero, asexuales, pansexuales, queer) a quienes sanciona, "corrige" y despoja de derechos. Así se regulan cuerpxs, deseos, expresiones de género, vestimentas, lenguajes, miradas, emociones y erotismos³. Ser disidente sexual a la heteronorma en las instituciones patriarcales por las que circulamos, sin ocultar ni silenciar ese rasgo identitario entre colegas y estudiantes, o usar el pelo de colores fantasía (verde, rosa, violeta, azul, turquesa...) es una performance de género (Bach, 2015) y una disrupción contrahegemónica que se torna marcadamente política y transgresora, ya que es más esperable por parte de adolescentes, pero no por parte de "adultxs" o "docentes-profesionales".

Vivimos en tiempos de olas feministas que forman una marea verde a favor del Aborto Legal, Seguro y Gratuito, de rebelión en las calles por parte de los movimientos de mujeres y de las *disidencias sexuales*⁴ para frenar la violencia de género -en las marchas del *Ni una menos* en contra de los femicidios, en la

Marcha Nacional Basta de Travesticidios y Transfemicidios-, y en las *Marchas del Orgullo LGBTTTIQ+*⁵ para exigir los mismos derechos para todxs; igualmente, marchamos y paramos por la intención del Proyecto de la UniCABA de nuclear y “absorber” los 29 Profesorados de la Ciudad de Buenos Aires, exterminando precisamente la autonomía de cada uno de ellos⁶, y por la precarización y el recorte presupuestario para la salud y la educación pública. Lo que podemos observar es que lxs estudiantes de escuelas secundarias asisten y forman parte activa en estas protestas sociales (Bidegain, 2016b); por lo tanto, la Educación Sexual Integral, como herramienta transversal y multifacética, excede el ámbito escolar para hacerse presente en reclamos colectivos y sororos en pos de los Derechos Humanos. De esta manera, destacamos que una ESI que dialogue con la realidad de nuestrxs estudiantes actuales no puede limitarse exclusivamente a enseñar cómo prevenir embarazos y enfermedades de transmisión sexual, pues el enfoque biologicista-biomédico debe complementarse con el enfoque de género y con la pedagogía feminista, que tiene en cuenta las luchas sociales y políticas, las conquistas ganadas por el poder de la manifestación de los pueblos en las calles, en un intento constante y sostenido de construcción de ciudadanía y de ejercicio de la democracia. Por lo antes señalado, una crítica a la ESI biologicista es necesaria:

Los modelos hegemónicos (biomédicos con su énfasis en la prevención de

infecciones o del embarazo; moralizantes centrados en la necesidad de “control” mediante la castidad) o los modelos menos difundidos emergentes (como los judicializantes con su énfasis en las cuestiones de abuso, la trata, la violación, etc.) perfilan una imagen de la sexualidad como “peligro” (...). En casi todos los casos, *el silencio sistemático de la escuela constituye el discurso ausente del deseo y de las emociones y los sentimientos* (Baez, 2017: 10-11).

A partir de la contextualización preliminar tanto en el ámbito de las instituciones educativas como en la coyuntura política en nuestro país, surgen algunas preguntas/problemas que nos guiarán por el camino de una elaboración de nuevas prácticas pedagógicas acordes a los tiempos presentes: Si retomamos la concepción cartesiana dualista que perdura hasta nuestros días, ¿aprendemos desde la mente y no desde el cuerpo? ¿Qué postura tomamos con respecto al beso y al abrazo docente-estudiante cuando el Abuso Sexual contra las Infancias (ASI) es un fantasma que se corporiza y azota las instituciones familia, escuela e Iglesia, pero “de eso no se habla”? ¿Qué cuerpos son observados/vigilados/castigados, cómo y por quiénes? ¿Cuáles son las subjetividades y corporalidades marcadas y cuáles son las naturalizadas? ¿Cómo respondemos al borramiento del cuerpo erótico en las instituciones educativas? ¿Cómo, en el ejercicio docente, nos dirigimos a estudiantes que se autoperciben

con una identidad de género que no es leída “coherente” con su genitalidad, o a personas que forman parte del colectivo de la disidencia sexual (lesbianas, gays, bisexuales...), cómo lxs nombramos desde un lenguaje no sexista ni excluyente, desde las propuestas didácticas y pedagógicas?

La escuela, en su ejercicio del poder, se erige como la institución que habilitará el discurso hegemónico por excelencia, el discurso dominante: heterosexual y binario (hombre/mujer). La pedagogía queer⁷ (De Lauretis, Butler, Preciado) propone revisar críticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y desnaturalizar las prácticas pedagógicas hegemónicas visibilizando la multiplicidad de cuerpxs, deseos y posibilidades. Con este marco teórico, lo que planteo es la existencia de una heteropedagogía (flores, 2016) normativa que invisibiliza la función pedagógica del erotismo (Lorde, 2016) y que, al no tomar en cuenta las emociones y los sentimientos de lxs estudiantes, naturalizando y normalizando desde los prejuicios de la matriz heteronormativa, violenta y excluye a gran parte de la comunidad educativa, especialmente a lxs adolescentes, que están en proceso de búsqueda y de configuración de su identidad sexo política y de su pertenencia social. Ana María Bach, Profesora de Filosofía y Doctora en Ciencias Sociales, nos confirma que la escuela, como institución social, puede mantener el statu quo o promover cambios, y propone que la escuela actúe como: “uno de los agentes transformadores de los estereotipos relacionados con los papeles aceptados

sobre lo que se considera femenino y masculino. Pero para lograr este propósito es necesaria una docencia con perspectiva de género” (Bach, 2015: 15-16).

Metodología: Encarnando cuerpxs y corpus disidentes

Podemos pensar la práctica docente como una experiencia de la corporalidad sexuada, experiencia corporizada, experiencia hecha cuerpo. Valeria Sardi, 2017.

Reflexionar y sistematizar la idea de que mi cuerpo disidente (sexual) pudiera ofrecer un corpus disidente (textual) al canon literario escolar⁸ resonó en mí como una epifanía que presentaba una coherencia didáctica en diálogo con mi posicionamiento político y pedagógico, por lo que ha sido mi metodología de trabajo en las clases de Lengua y Literatura en escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el último lustro. La experiencia de abordar una bibliografía de autores considerados “menores” o “marginales” por la academia me llenó de entusiasmo, en un desafío personal por ampliar el canon y hacerles justicia a quienes yo tanto disfrutaba leer y compartía con amigxs y compañerxs ya desde la época del profesorado. Me refiero a autores como José Sbarra con sus novelas *Aleana* (1979) y *Marc, la sucia rata* (1991), su cuento *Los pterodácticos* (2013) y sus poemarios *Obsesión de vivir* (1975) y

El mal amor (2017). También incorporaba autoras mujeres consagradas -pero que no ingresaban fácilmente a las aulas de la escuela media- a los programas como Angélica Gorodischer (escritora feminista con su cuento “Vidas privadas” en *Cómo triunfar en la vida*, 1998); Mirta Rosenberg (poeta rosarina con su obra reunida de 1984 a 2018: *El árbol de palabras*, 2018); y Reina Roffé (autora del celebrado y reeditado libro de cuentos *Aves exóticas*, 2004 y 2011). En sus variadas escrituras protagonizan también personajes mujeres o de género no marcado, lo que genera una apertura al debate y a la desautomatización de la matriz de inteligibilidad que se activa a la hora de reconocer las identidades de los personajes o de las voces narradoras en primera persona, algo que también ocurre con el cuento “La larga risa de todos estos años”, de Rodolfo Fogwill (1983). Además de incluir autores disidentes sexuales y textuales, o raramente hallados en el canon literario escolar y autoras mujeres silenciadas e invisibilizadas por los diseños curriculares y por la legitimidad otorgada por especialistas (varones) de las “Bellas Letras”, un interés personal -y por eso mismo político- fue el de incorporar literatura escrita por personas travestis y trans; acaso como un modo de hacer ingresar esas voces abyectas a la escuela, al ejercicio del análisis literario en las instituciones que muchas veces las habían expulsado tan sólo por su identidad ajena al CISTema10. Esta aventura y justicia poética fue posible gracias a la literatura de Susy Shock (*Relatos en canecalón* y *Poemario Trans Pirado*), Naty

Menstrual (*Continuadísimo* y *Batido de troló*) y Camila Sosa Villada (con su poemario *La novia de Sandro*). Con la literatura de autoras travestis y trans aparecieron representadas en primer plano otro tipo de subjetividades, con un verosímil único e intransferible ya que las narradoras en primera persona de los cuentos, o el yo lírico de las poesías se fundían y confundían con las biografías de las autoras. La voz travesti y trans se configuraba ahora en la literatura, generando gran empatía entre lxs lectorxs a través del hecho artístico, permitiéndonos bucear en el sentir, el amar, el desear y el sufrir de un colectivo tan violentado como silenciado por la hetero cis sociedad (Bidegain, 2017b). Y si bien sus voces provienen de un colectivo específico, con un recorrido político y artístico propio y singular, las temáticas representadas nos enseñaban lo universal de lo humano queriéndose hacer un lugar legítimo dentro de esta humanidad. Algunos fragmentos de los poemarios leídos, discutidos, analizados -y hasta dibujados-, delinearán el recorrido propuesto que nos interpelaba en cada lectura en voz alta:

Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo. / Ni varón ni mujer. / Ni XXY ni H₂O. / Yo, monstruo de mi deseo, / carne de cada una de mis pinceladas, / lienzo azul de mi cuerpo, / pintora de mi andar. / No quiero más títulos que cargar. / No quiero más cargos ni casilleros a donde encajar / ni el nombre justo que me reserve ninguna ciencia.

/ Yo, mariposa ajena a la modernidad, / a la posmodernidad, / a la normalidad. / Oblicua, / bizca, / silvestre, / artesanal. / Poeta de la barbarie / con el humus de mi cantar, / con el arco iris de mi cantar, / con mi aleteo: / Reivindico mi derecho a ser un monstruo / ¡Que otros sean lo Normal! / El Vaticano normal. / El Credo en dios y la virgísimas Normal. / Los pastores y los rebaños de lo Normal. / (...) Mi ser yo, entre tanto parecido, / entre tanto domesticado, / entre tanto metido de los pelos en algo. / Otro nuevo título que cargar / ¿Baño de Damas? ¿o de Caballeros? / o nuevos rincones para inventar. / (...) Mi derecho a explorarme, / a reinventarme. / hacer de mi mutar mi noble ejercicio. / Veranearme, otoñarme, invernar: / las hormonas, / las ideas, / las cachas, / y toda el alma / Amén (Shock, 2011b: 12-14).

Soy la madre / Tu madre. / Su madre. / Vuestra madre. / La que nombran cuando dicen / la puta que te parió. / Esa soy yo. / La puta. / Esa puta. / Tu madre. / La puta madre / que te parió. / La que nunca vas a poder olvidar / por odiarla / o / por amarla / por tenerla / o / no tenerla / qué más da. / (...) Soy la virgen María madre de dios / la madre de Hitler / la de Evita / la de Videla / y la de Perón. / La de cada uno en esta vida... / (...) Generadora de tus frustraciones / de tus dolores / de tus sonrisas / de tu amor. / Soy la madre. / La puta madre. / La re concha de tu madre / que te re mil parió (Menstrual, 2012: 190-192).

No sé bien si odiarlos o amarlos. / Son los que más pena me causan pero también / (y cuando lo escribo se me hace agua la boca) / los que más dicha me prodigan.

/ Los amo por sus pantorrillas, la pieza más amada / de sus cuerpos. / Por sus pechos y sus pelambres de animal manso, / por sus manos que estrujan mis tetas adolescentes. / por su fuerza y el modo de poseer / todo mi pensamiento con una caricia distraída. / Los odio por su corazón pobre y opaco. / (...) Y los amo, también es cierto, por su sexo y por su olor. / Y por la forma en que resoplan cuando cogen, / y por cómo cubren mi cadera con sus piernas. / Por la indiferencia con que reciben mi entrega de animal / sin dueño. / Y vuelvo a odiarlos / Por tirar a la basura mi soledad barata y marginal. / Por mentirme y dejarme las pistas para que los descubra. / Por no elegirme. Por abandonarme como se abandonan / los vestidos viejos. / Por hacerme sentir la más fea de toda la comarca. / Y por enamorarme con sus piernas de cazadores y sus / miradas sombrías, / su despreocupada belleza de animal de monte. / (...) Con el temor que tienen por la ternura. / Todos van a mentirme algún día. / Me quedo a la espera del próximo que por un segundo / me haga olvidar que no están hechos para mí ni yo / para ellos. / Conozco a los hombres, yo misma solía ser uno (Sosa Villada, 2015: 23-24).

Los fragmentos arriba citados señalan la transgresión a lo sacralizado del lenguaje poético, en donde las escritoras se apropian del género y lo trastocan con su voz por momentos soez, irreverente, desafiante y siempre disidente al canon literario. De esta forma, además

de plantear una parodia al género lírico más clásico y ortodoxo, o aprovechar la sonoridad de las rimas para generar humor, se puede subvertir la norma social con temáticas en torno a las identidades y las monstruosidades (Shock)¹¹, con elementos cacofónicos abyectos (Menstrual) y con la ambigüedad y la contradicción de la figura del amor-odio en espejo con los devenires identitarios y el deseo desencontrado (Sosa Villada).

Si una primera intervención tuvo que ver con visibilizar autores poco frecuentados en la literatura escolar y mujeres generalmente invisibilizadas por el canon; un segundo momento fue el de incorporar voces travestis y trans a los programas de Lengua y literatura; y el tercer momento tuvo que ver con la incorporación de materiales novedosos con una clara perspectiva de géneros y sexualidades, producciones y ediciones que dialogan con el contexto sociopolítico e histórico actual más allá del aporte biográfico de sus escritoras. Esta porción del corpus más reciente (del siglo XXI), y de mayor impacto también desde lo visual, está conformada por los siguientes títulos y autorxs, que abarcan cuentos, novelas, poesías, diarios íntimos y teatro: *Hacer sapito* (Verónica Viola Fisher, 2005), *Revuelo sur. Poemario* (Daniel Bazán Lazarte, 2007), *Ciencias morales* (Martín Kohan, 2007), “Edipo y Yocasta” y “De hombre a hombre” (Mariano Moro, 2010), *El vestido de mamá* (Dani Umpi, 2011), *Soy lo que quieras llamarme* (Gabriel Dalla Torre, 2012), “Conservas” (Samanta Schweblin, 2012), *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió*

su propio nombre (Gabriela Mansilla, 2014), *George. Simplemente sé tú mismo* (Alex Gino, 2015), *Del mal amor* (Marcelo Malagamba y José Sbarra, 2015), *Poesía recuperada* (Naty Menstrual, 2016), *Como una película en pausa* (Melina Pogorelsky, 2016)¹², *Crianzas* (Susy Shock, 2016)¹³, *El arte de ser normal* (Lisa Williamson, 2016), *Hojarascas* (Susy Shock, 2017)¹⁴, *Escritos y pensamientos de una pendeja trans de diecisiete años* (Carolina Unrein, 2017), *Ojo T. Hacia una poética trava / trans* (Susy Shock, Alfonso Pisano et al., 2017), *Pendeja. Un viaje hacia el amor, los cuerpos y la vida a través de los ojos de una adolescente trans* (Carolina Unrein, 2018), *Mojillas hojadas* (Alfonso Pisano, 2018), *Susy Shock para chicxs. Antiprincesas N° 9* (Nadia Fink, 2018).

En estrecho diálogo con estas “intervenciones” antes señaladas, lo considerado por la docente e investigadora Mabel Campagnoli nos invita a repensar nuestras prácticas, y a desocultar lo político-pedagógico de una selección bibliográfica conforme con nuestros estudiantes “reales”:

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una instancia ineludible de reproducción del lazo social y sus naturalizaciones. En consecuencia, se trata de un lugar donde se institucionalizan sentidos y se produce la construcción social de las subjetividades. Por ello, resulta imprescindible contar con herramientas que contribuyan a participar

reflexivamente de dicho proceso para poder promover innovaciones de sentido (Campagnoli, 2015: 59).

En los siguientes apartados, abriremos las páginas de los materiales antes mencionados y analizaremos el poder del lenguaje en tanto institución que configura realidad y el uso del lenguaje inclusivo no binario en las aulas como propiciador y habilitante de escenas centrales y significativas en torno a la ESI.

Visibilizar a través del lenguaje: una tarea arte-sana

“No queremos ser más esta humanidad”. / Rayaremos sobre los himnos sagrados esta frase, / sobre las maravillosas páginas universales, / en cada una de las Ciencias y sus tomos, / hasta en cada una de las Bellas Artes, / que lo único que han hecho es bien repetir el / único libreto viejo / para que nada cambie... Susy Shock, 2017.

El lenguaje es la herramienta que -como seres discursivos- nos configura y con la que, a su vez, construimos nuestro universo y nuestra realidad. El lenguaje, como institución, es responsable de instaurar realidades; y a su vez, como producto de la sociedad, acarrea sus características. Por lo tanto, una sociedad con rasgos materialistas, sexistas y patriarcales, se expresará por medio de un lenguaje -en tanto institución patriarcal- con esas mismas particularidades, como revela Elsa Muñiz:

En una cultura de género

dicotómica y heterosexual como en la que participamos, predominan las relaciones patriarcales entre los sujetos y la supremacía masculina determina la asimetría entre hombres y mujeres, en este caso, el efecto del poder soberano es una atribución a todas las instituciones patriarcales, desde el Estado, el ejército, los grupos delincuenciales, las instituciones hospitalarias y educativas, la familia, donde los varones detentan el monopolio de la violencia y dejan para sí el derecho de vida o muerte de las mujeres, de los menores, de los sexo-diversos y de cualquiera que se advierta vulnerable (Muñiz, 2015: 41).

El poder performativo del lenguaje, que la filósofa norteamericana Judith Butler retoma del lingüista inglés John Austin, es la función del lenguaje que tiene la capacidad de dar existencia al nombrar. Cuando un juez declara culpable o inocente a una persona, a su vez la está condenando o liberando respectivamente. Lo mismo ocurre cuando aparecemos en este mundo, y allí radica la primera violencia de la que somos objeto, en palabras de Elsa Muñiz: “la imposición de pertenencia a un género a partir de la asignación sexual de los cuerpos” (2015: 39), esa lectura binaria de la genitalidad -“vagina” o “pene”- que se traduce en “nena” o “nene”. Tal como la antropóloga mexicana identifica una primera violencia discursiva al momento de nacer y ser sentenciadxs con una identidad de género de acuerdo a la lectura heteronormativa de la genitalidad, la docente trans

argentina Quimey Ramos visibiliza un primer abuso en las infancias trans: la negligencia y la desatención de lxs adultxs con respecto a la autopercepción identitaria de lxs niñxs trans¹⁵. Lo que queremos demostrar con estos dos ejemplos es la importancia que tiene el lenguaje que nos nombra constantemente y simultáneamente configura nuestra identidad, tanto por lo que nosotrxs mismxs pensamos y decimos, como por los discursos, los mandatos y los deseos ajenos. Nuestra identidad se conformará tanto positivamente, por lo que decimos, sentimos y creemos ser, como negativamente, por lo que decimos que no somos, lo que no sentimos ser y lo que no creemos ser (Arfuch, 2005). Nombrarnos y ser nombradxs es un acto de confirmación que permite nuestra performance de género diaria (Bach, 2015). En toda construcción identitaria media el lenguaje y el vínculo con unx otrx, en lo relacional existimos y a través de las palabras nos enunciamos y devenimos.

Si tomamos en cuenta la importancia del lenguaje, podemos reconocer cómo apropiárnoslo, subvertirlo y torcerlo a nuestra medida y a nuestra necesidad, en pos de sentirnos incluidxs y formar parte del discurso; no es un juego caprichoso o improvisado. Intervenir la institución lenguaje es un posicionamiento político que privilegia la pluralidad de identidades por sobre la hegemonía masculina. En principio, es repensar y desnaturalizar el morfema masculino “o” como universal que incluye a la multiplicidad de identidades (“todos”, “chicos”, “los”), dándole lugar a las subalternidades

feminizadas¹⁶ para formar parte del discurso (“todas”, “chicas”, “las”). El lenguaje es un espacio de disputa por el poder, y por eso la propuesta de un lenguaje inclusivo no binario como intención de la ESI y de las pedagogías transfeministas recibe tanto rechazo y resistencia, porque “ellos” sospechan y saben que lo patriarcal de las instituciones también “se va a caer”. Nuestro sistema lingüístico configura una cosmovisión, una visión del mundo, por eso confiamos en que interviniendo lo más machista y conservador del lenguaje, podremos presentar una realidad más amplia y menos discriminatoria, que abrace tanto lo masculino, lo femenino y otras posiciones existentes más allá de la bipolarización excluyente normalizada. Para eso es que en la escritura aparece la “x”, para tachar los géneros binarios masculinos y femeninos, para plantear una incomodidad que desnaturalice la verborragia automatizada, una “x” que pueda realizarse fonéticamente como una “e”, ni “o”, ni “a” (“todxs” --- /todes/, “chicxs” --- /chiques/, “lxs” --- /les/).

Sabemos que toda oferta vanguardista que viene a romper con lo establecido durante siglos no es abrazada desde un primer momento por la sociedad. Y, especialmente en los ámbitos académicos, prevalece la estructura y el pánico al devenir y a la fluidez. Las instituciones educativas y sus agentes no quedamos exentos de este síntoma, por eso se suelen reproducir durante décadas discursos anquilosados que violentan los

derechos de niñxs y adolescentes. Una propuesta ESI con perspectiva de género, enmarcada en el cumplimiento de los Derechos de niñxs y adolescentes, alienta el uso del lenguaje inclusivo no binario en las aulas, empezando por legitimarlo en la voz de lxs docentes profesionales de las Letras en las clases de Lengua y Literatura, y de allí en más, de manera interdisciplinaria y transversal.

Valeria Sardi, Profesora y Doctora en Letras, coordina un libro sobre sexualidades y prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura; su preocupación se centra en la formación de docentes en Letras y en sus prácticas de residencia en las aulas. A modo de conclusión, en el capítulo de su autoría, enumera propuestas para lxs futuros docentes, que es preciso evocar una y otra vez:

Suspender los propios puntos de vista, revisar los presupuestos y creencias, someterse a la incertidumbre de la práctica docente, instalar un estado dilemático en torno a la práctica, favorecer el trabajo cooperativo y colectivo, dar lugar al diálogo reflexivo, repensar y llevar a cabo una operación de autoconciencia como sujetos sexuados y corporizados parecieran ser algunos de los desafíos que tenemos por delante (...) tomando conciencia de cómo las regulaciones sexo-genéricas, políticas, sociales, históricas, culturales y lingüísticas atraviesan nuestro hacer cotidiano y favorecen o no la tarea de promover la igualdad entre los sexos/géneros en las aulas (Sardi, 2017: 40-41).

En mis experiencias en las aulas de

las escuelas secundarias, al propiciar y garantizar el derecho al uso del lenguaje inclusivo no binario, pude ser testigo de la salida del closet identitario de varixs adolescentes que venían experimentando una auto percepción trans pero no tenían las palabras ni el espacio para poder explorarse y luego nombrarse. A partir de colocar en el centro de los debates y las problematizaciones un tema como el lenguaje inclusivo no binario en relación con quiénes son nombrados por la academia, o el rol de una institución tan patriarcal y conservadora como la Real Academia Española (RAE), empezamos a tematizar y explicitar el posicionamiento político al escribir con la “x” en los plurales que incluían a la totalidad de lxs integrantes del curso. Por todo esto, es relevante ponderar las epistemologías feministas, que nos enseñan la importancia de construir saberes situados, encarnados por las emociones y la eroticidad de nuestros cuerpos y vivencias; generar conciencia desde la experiencia personal, que es política, en tanto se comparte con un grupo de personas en un espacio público como lo es la escuela:

Desde una pedagogía feminista explorar el aula incluye múltiples capas. No solo se trata de cuestionar y tensionar el currículum escrito sino principalmente de movilizar los interrogantes sobre sus aspectos ocultos: los vínculos, los espacios, los tiempos, las miradas. Por otra parte, implica reconocer la voz del estudiantado y sus profesorxs.

En síntesis, las pedagogías feministas avanzan disputando las definiciones sobre qué se enseña, quiénes enseñan y quiénes aprenden inscribiendo los cuerpos, las relaciones sociales en la trama sexogenérica, y con ello reconociendo las desigualdades e injusticias desde donde se construyen (Baez, 2017: 29).

Valoramos las pedagogías feministas que pudieron dar origen a las pedagogías transfeministas y queer, con su propuesta superadora por fuera de los binarios, y coincidimos con flores en que:

Hay algo más para problematizar que es el modo de producción de conocimiento. Es una práctica constante donde tenemos que descolonizar nuestros propios cuerpos en contextos particulares porque son disposiciones que hemos construido en relación a otros cuerpos. Es una práctica de vida constante (flores, 2016).

Resultados: tres experiencias por fuera de la cisnorma

El espacio de Lengua y Literatura es interpelado desde su capacidad de potenciar el lenguaje no sexista que rompa con los órdenes instalados. (...) Interpelar la escuela implica revolucionar las normas explícitas, pero también las implícitas, y el lenguaje nuevamente se torna central. Jessica Baez, 2017.

En tiempos en que aún nos preguntamos acerca de los modos posibles de hacerle lugar a la sexualidad en la escuela como transmisión entre generaciones, conocimiento, enseñanza y aprendizaje, la literatura nos ofrece la oportunidad de sus palabras. Beatriz

Greco y equipo de Educación Sexual.

Ya explicitada la perspectiva que interpela mi praxis, voy a contarles tres experiencias concretas que acontecieron en el año 2018 en una escuela media artística, en el barrio porteño de Lugano 1 y 2:

1- Durante los primeros meses del ciclo lectivo, en segundo año, habíamos estado abordando el género lírico y sus características, especialmente el “yo lírico” o “poético” y el lugar de la enunciación, también el lenguaje poético y las imágenes sensoriales, la metáfora, el ritmo, la versificación, etc. Luego de leer y analizar la obra completa de Aldana Gaggero¹⁷, la recibimos como invitada especial en el aula para compartir una entrevista y un diálogo. Durante la charla, la escritora argentina contó cómo escribía sus poemas, explicó algunos pasajes que les habían generado intriga a lxs lectorxs del curso e hizo especial hincapié en el tratamiento meticuloso al que eran sometidos sus versos, teniendo en cuenta la importancia de elegir las palabras justas para expresar la idea/imagen/mensaje que ella quería transmitir. Ya hacia el final del encuentro, unx estudiante (que hasta el momento no se había pronunciado en cuanto a su identidad) pidió la palabra y pudo expresarse -con la ayuda de otra compañera que ofició de intérprete- frente al resto de la clase. Comunicó que se autopercibía con “e”, ya que se encontraba en un proceso de transición desde la identidad “femenina” hacia la “masculina”, es decir, se estaba

sintiendo “un chico” (estas fueron sus palabras), y se identificaba con la letra “e” para que nos refiriéramos a él, sin la necesidad aún de cambiar su nombre en los listados ni en su DNI, también expresó cuál era el nombre con el que quería ser llamadx desde ese momento. Ese instante de sinceramiento y liberación a partir de la palabra, nos impactó a todxs, incluidxs mi colega Aldana y yo, y pudimos comprender la importancia de compartir con lxs estudiantes “cómo decir lo que queremos decir”, y trabajar artísticamente con el poder del lenguaje, que nos configura, para repensarnos como sujetxs sexuadxs y generizadxs:

El habla como eje de reflexión interpela el espacio curricular de Lengua y Literatura en su particularidad y a la educación sexual como eje transversal de la escuela secundaria. (...) Desnaturalizar el sexismo y androcentrismo del lenguaje configura una tarea central de este espacio curricular (Baez, 2017: 32).

2- Algo similar sucedió con otrx estudiante de cuarto año, y podría decir que la necesidad de contarles a sus compañerxs algo que ya me había confiado a mí en privado, ocurrió -me arriesgo a señalar- debido a dos factores interconectados: los espacios de tutoría como momentos de generación de confianza y reflexión, y las clases de Lengua y Literatura propiamente dichas. Ambas áreas presentan características que se enlazan con la propuesta pedagógica de la ESI con perspectiva de género: un terreno disponible para la escucha atenta, la legitimación de las emociones, el desarrollo de lo vincular

y el diálogo genuino a partir de las necesidades y preocupaciones de los grupos y de las individualidades. Desde el comienzo de año, las clases de Lengua y Literatura se habían teñido de mi otro rol que se superponía: el de tutor, sin horas frente al curso. Ya desde los primeros días de marzo, posteriores al Paro Internacional de Mujeres del 8 de marzo (8M), algunas estudiantes habían pedido hablar sobre la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), la Despenalización y la Legalización del Aborto; esto nos llevó también a revisar las causales cubiertas por la Interrupción Legal del Embarazo (ILE) desde 1921 en nuestro país, y reconfirmadas desde el año 2012 a través del fallo FAL a nivel internacional. A partir de esto, empezamos a visibilizar a lxs cuerpxs con capacidad de gestar, una manera de incluir otras identidades con capacidad de gestar (y por eso también de abortar) además de las mujeres. Es por eso que mencionamos a varones trans, personas trans no binarias, género fluido y distintas identidades de género que suelen quedar invisibilizadas por el discurso cis y hetero de las mismas luchas feministas. Luego de varias semanas de discutir y debatir sobre Aborto e Identidades de género (mientras abordábamos la biografía de José Sbarra y la lectura de su novela *Aleana*), unx estudiante me pidió la palabra para poder comentarles a sus compañerxs cómo se autopercibía, y el nombre con el que se sentía

identificadx. Nuevamente el permiso para hablar de los temas sociales más controvertidos en torno a tabúes de género y sexualidad, y el trabajo con un corpus literario disidente ya desde la biografía del propio autor, habilitaron a unx estudiante a poder salirse del closet identitario de género. Es necesario destacar y señalar que las personas que se autoperciben como trans o no binarixs, y no modifican su expresión de género en base a la “coherencia” esperable por la heteronorma binaria (mujer: femenina y varón: masculino) son “leidxs” -por defecto- como cisgénero, a no ser que se pronuncien y expresen tu autopercepción interna. De aquí la importancia de nombrarnos y de etiquetarnos (orgullo disidente sexo político), en un contexto que, de otra manera, reconoce única, compulsiva y violentamente a hombres y mujeres sin siquiera molestarse en preguntar quién es lx otrx. Con respecto a la otredad y a las violencias, Graciela Morgade considera que:

Si desde el punto de vista de la interlocución, la modalidad predominante es la de la “violencia”, desde la perspectiva de género y de derechos el desafío es construir la hospitalidad que permita alojar la diferencia. (...) La hospitalidad, término que la pedagogía retoma de Derrida (...), se vincula con la posibilidad ética de considerar al otro en tanto otro (...) y desde allí construir la posibilidad política del respeto por ese otro (Morgade, 2016, 54).

3- La tercera experiencia ocurrió en el mismo curso que en el primer relato, pero un tiempo después. Al terminar con la obra de Aldana

Gaggero, comenzamos a leer el primer libro de Camila Sosa Villada, y “M”¹⁸ se vio fascinadx por el texto que abre el poemario, en el que la artista trans cordobesa denuncia al canon de belleza con una mirada crítica plasmada en imágenes sensoriales desde una voz sin pertenencia social, retomando las injurias sociales y apropiándose las con orgullo poético desde la primera persona:

Soy una negra de mierda, una ordinaria, una orillera, una / cuchillera, el mundo me queda grande, el tiempo me / queda grande, las sedas me quedan grandes, el respeto / me queda enorme, soy negra como el carbón, como el / barro, como el pantano, soy negra de alma, de corazón, / de pensamiento, de nacimiento y destino. Soy una / atorranta, una desclasada, una sin tierra, una sombra de / lo que pude ser. Soy miserable, marginal, desubicada, / nunca sé cómo sonreír, cómo pararme, cómo aparentar, / soy un hueco sin fondo donde desaparece la esperanza y / la poesía, soy un paso al borde del precipicio y el espíritu / me pende de un hilo. Cuando llego a un lugar todos se / retiran, y como buena negra que soy, me arrimo al fuego / y relumbro, con un fulgor inusitado, como una trampa, / como si el mismo mal se depositara en mis destellos (Sosa Villada, 2015: 9).

Al escuchar la primera lectura, “M” se mostró muy sorprendidx y alegre con el título del poema “Soy una negra de mierda, y luego pidió leerlo. Al cabo de unas semanas, retomamos el poemario y se repitió la situación, por

lo que “M” leyó el poema nuevamente, con gran entusiasmo. En ese momento no supe ver cuál era la gran empatía e identificación que estx estudiantx sentía por el poemario de Camila Sosa Villada. Al terminar el primer trimestre, ya finalizado el trabajo con el género lírico, comenzamos con el género “biografía y autobiografía”, por lo que leímos un texto de reciente publicación y presentación en la Feria del Libro a principios del mes de mayo de 2018: Susy Shock para niñxs. Antiprincesas N° 9, este libro ilustrado de la colección posee un glosario de términos en torno a la biografía de Susy Shock: “chiques”, “conventillo”, “crianza”, “autogestión” y, además, hacia el final del cuadernillo, presenta actividades y acuerdos para el aula. Ya desde el prólogo, el material presenta una propuesta acorde con la pedagogía trava esgrimida por Shock y Wayar en *Crianzas*, y se llama “Un mundo de abrazos”:

Esta es una historia llena de abrazos porque a Susy Shock, la protagonista, la abrazaron desde pequeña en sus múltiples formas de sentir y de pensar. Ella se define como travesti o, mejor dicho, como “trava”. ¿Y qué significa eso? Que eligió ser como siente. Dijimos que este libro está lleno de abrazos y es verdad: los vas a ir encontrando a medida que Susy nos cuenta su vida y verás qué feliz se siente y qué segura de sí misma. Entonces, nos dimos cuenta de que los abrazos son muuuuy importantes en nuestras vidas y, sobre todo, en nuestras infancias. ¡Imaginate todo lo que sucede cuando no te abrazan!... ¿Alguien puede

crecer sin un abrazo? Gran parte de la comunidad de Susy (sus muchas amigas travas y las que no conoce, también) crece sin ese abrazo porque muchas veces las familias las rechazan o la gente que la rodea no las escucha. Entonces, decidimos que a partir de este cuento vamos a ser “las luchadoras y los luchadores por los abrazos” porque nos fortalecen, nos hace más felices y nos hacen valorarnos mucho más (Fink, 2018).

Entre los “Acuerdos para el aula” al final del libro, se encuentran las denominadas “Leyes ¡muy importantes!” -Ley de Matrimonio Igualitario, Ley de Identidad de Género-, de allí copiamos en las carpetas el Artículo 12 de la Ley 26.743 de Identidad de Género:

“Trato Digno”: Deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. El nombre de pila adoptado deberá ser utilizado (...) tanto en los ámbitos públicos como privados (Fink, 2018).

La consigna, una vez finalizada la lectura grupal de Susy Shock para chicxs, fue la de escribir sus autobiografías, eligiendo escenas, episodios y momentos de sus vidas que quisieran narrar y compartir. Quien se mostraba tan cómodx e identificadx con el poemario de Camila Sosa Villada al comienzo del relato de esta experiencia, ahora pedía leer su

autobiografía en voz alta frente a todo el curso¹⁹:

M. soy yo. Pero hay una historia mía y la quiero contar. *M.* nació siendo hombre llamado (...), él no sabía encajar, él siempre quiere encajar, hasta se inventaba vidas falsas, como por ejemplo que fue a China y aprendió a hablar chino o que era de descendencia divina (...). Llegó a quinto grado, lo empezaron a burlar de que era flaco y negro (...) hasta que un chico se paró y me defendió, desde ese momento fuimos mejores amigos y llegué a amarlo (...). Bueno, terminé, y quiero decir que cuando dije que llegué a este colegio pude ser quien soy, me refería a que me siento mujer. Bye

Nuevamente aparece graficado un ejemplo del poder performativo del lenguaje en una clase, mientras “M” se enuncia como mujer ante el resto del grupo, se está configurando como tal a través del discurso vivencial, que *lx* empodera y respalda. De este modo, luego de leer un corpus poético en el que se representaban subjetividades disidentes e indagar materiales que visibilizaban identidades por fuera de la heterocisnorma, la tarea de escritura resultó una vía amigable -como un canal expresivo- en donde plasmar la autopercepción a través de la autobiografía, que devino en lectura en voz alta al resto del grupo: “Habilitar la voz y la escritura de *lxs* jóvenes desde una perspectiva de género conlleva necesariamente a revisar las maneras en que se incluye la educación sexual integral” (Baez, 2017: 33). En base a las tres experiencias reunidas, arribamos a la siguiente intuición: la felicidad de poder trabajar con lenguaje

inclusivo no binario en el aula y con léxico específico de la Ley de Identidad de Género (como “autopercepción”, “despatologización”, “identidad de género” y “trato digno”), provoca una sensación de confianza y deconstruye la violencia institucional que se instala por defecto en nuestras prácticas; de allí la relevancia y la decisión política y pedagógica de confeccionar una propuesta que desde el lenguaje, pasando por los textos literarios y los espacios y propuestas de debates horizontales, garanticen los derechos de *niñxs* y adolescentes a una educación sexual de calidad, actualizada, científica y libre de cualquier tipo de discriminación o prejuicio personal.

Conclusiones: Hacia una pedagogía “trava” y transfeminista “queer”

Cuántas ganas de jugar se perdieron para crecer siendo señaladxs como la resaca de la sociedad, marcadxs por la crueldad y despreciadxs por esta sociedad pacata. Cuerpos inocentes, con hambre y mucho frío, temblando de miedo, frágiles y pequeños, que solo necesitaban vivir, nada más (...) ¿Cómo se oculta y se anula la identidad? Gabriela Mansilla, 2018.

Pensar en la infancia no basta. Cualquier niña travesti lo sabe. Por eso, hay infancia que escapa, que corre por sus sueños, que vuela lejos y no encuentra dónde posarse, reposar, encontrar alimento, porque aunque de agua se trate, detrás hay una persona adulta que a cambio le pide lo único que

posee: su cuerpo y ese manoseo perverso, le hace añicos sus sueños. *Crianzas*. Marlene Wayar, 2016.

Gracias a las luchas históricas de los feminismos, llevadas adelante -en principio- por las mujeres (desde el feminismo Liberal y el feminismo Radical, hasta los feminismos Posestructuralistas y Descolonialistas), hoy podemos hablar de los Posfeminismos o Transfeminismos:

El concepto “transfeminista” está siendo reivindicado por algunos colectivos trans-bollo-marica-feministas surgidos en los últimos años en el Estado español. Un conjunto de microgrupos han reclamado esta palabra que suena mejor en castellano que el término queer. (...) Este “nuevo” vocablo materializa la necesidad política de hacerse cargo de la multiplicidad del sujeto feminista. (...) La primera cuestión que se nos plantea como feministas es si esta relativización de las identidades que propone lo queer puede llevar a un ocultamiento de la asimetría entre hombres y mujeres. (...) De ahí la parte de un vocablo que, a diferencia del concepto queer, conserva el término “feminismo” (Solá, 2013:19-20).

En nuestras latitudes, el término “queer” ha sido incorporado más como un atributo que como una identidad sexo-política o subjetividad postidentitaria en sí misma. Es decir, nos encontramos con “putos queer”, “tortas queer”, “trans queer” o “bisexuales queer”, cuando se posicionan de manera contrahegemónica a esas identidades sexo-políticas que pretenden ser fijas y acabadas, y que también encuentran su norma (homonorma, lesbonorma,

transnorma y binorma respectivamente). Retomando el fragmento antes citado, podemos comprender el anclaje político al nombrarse “transfeministas”, retomando las luchas feministas previas y agregando el prefijo trans, para referirse a otras corporalidades y subjetividades disidentes a la cisheteronorma que, además de ser víctimas y oprimidas por el sistema patriarcal, se encuentran en tránsito, devenir o nomadismo identitario. Estos transfeminismos abrazan a los colectivos sexo-disidentes, en donde las subalternidades feminizadas encarnan “otros cuerpos” aparte de los leídos como “mujeres”. Con esto nos referimos a los cuerpos de lesbianas y homosexuales, personas trans no binarias, género fluido, masculinidades y feminidades trans. En España, esta corriente del posfeminismo se instala progresivamente, por lo que consideramos relevante compartir una breve explicación sobre su origen:

Diversos colectivos y activistas feministas acuden en bloque y redactan el *Manifiesto para la insurrección transfeminista* en el que se hace visible la articulación de una nueva alianza. Llegados desde distintos puntos de la geografía ibérica y al grito insolente y provocador “aquí está la resistencia trans”, un conjunto de grupos y activistas irrumpimos en las jornadas. Un grito combativo para poner en el centro del debate relaciones, acuerdos y desacuerdos con determinados postulados feministas, una llamada a problematizar ciertas formas de feminismo que, pensábamos,

no querían dialogar con lo queer, con lo trans, con lo porno, con lo puto, con lo ciborg... Decíamos que el “sujeto mujer se nos había quedado pequeño” y “nos parecía excluyente por sí mismo”, dejaba fuera muchas cosas que hablaban de nosotras, de nuestras vidas, deseos y prácticas, comunidades y subculturas (Solá, 2013: 21-22).

En la Argentina de los últimos años, una pedagogía *trava* y *transfeminista* (queer) ya circula por algunas casas y por algunos textos; sería hermoso y urgente que empiece a ingresar en las escuelas. Esta pedagogía, que surge como respuesta a una heteropedagogía naturalizada como “normal”, violenta y excluyente, tiene mucho que agradecerle tanto a activistas y artistas travestis y trans, como a Gabriela Mansilla y a las familias de su fundación, llamada *Infancias Libres*. A partir de la publicación del libro *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre* (2014), que contiene el relato de la experiencia de Gabriela Mansilla con su hija Luana -Lulú²⁰, comenzaron a visibilizarse las infancias trans, que habitan las casas, las calles y las aulas. Esto obliga a la ESI y al cuerpo docente a asumir la responsabilidad -como agentes de la educación- de actualizar nuestras prácticas y nuestros discursos para salir del binario que invisibiliza a estas identidades por fuera de la heterocisnorma. Artistas como Susy Shock y Marlene Wayar acompañaron el proceso de reivindicación iniciado por la mamá de Lulú, tanto desde la literatura como desde los espacios de activismo y performance que transitan. Tal es así que, en simultáneo con la lucha de

esta mamá, que se hacía cada día más visible y mediática, Susy Shock producía micros radiales semanales dedicados a las infancias, que luego se publicaron en su libro *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad* (2016). El prólogo de este libro se plasmó con la mirada crítica y descarnada de Marlene Wayar, encargada de visibilizar y denunciar las exclusiones y los abusos de los que son objeto las infancias trans. En una entrevista que realizamos junto a una colega y amiga a Susy Shock en marzo de 2018, pudimos aprender acerca de lo que esta artista trans sudaca nos enseña como “pedagogía trava”, algo que viene explicando cuando visita escuelas en el país:

Lo que invito es a hablar de las infancias, a hablar a partir de mi propia historia y a partir de lo que cuenta *Crianzas*, que es la infancia abrazada, la infancia protegida, la infancia asumida en toda la responsabilidad que significa acompañar, no solamente dar de comer, abrigar, sino claramente cuidar las alas, que cuidar las alas significa ni más ni menos la enorme responsabilidad y el enorme compromiso de que vos tenés que hacer tu propia búsqueda, encontrar tus propios hallazgos, que eso es en sí ser niños y niñas. Y que esta sociedad y este mundo, también, ayudados con estas instituciones, cortan esas alas, entonces, en realidad lo que yo vengo a decir es si alguien puede crecer sin un abrazo. (...) En realidad una va a hablar del fracaso de la familia, del fracaso de los padres y de las madres en este sistema, cómo las instituciones nos

ahogan en las propias búsquedas, cómo nos coartan y nos disciplinan. (...) Lo que termina pasando es que esta traba va a interpelar a las instituciones, esta traba va a interpelar a las construcciones familiares que tiene este sistema, y también a las instituciones, claramente, entonces ahí lxs pibxs tienen vía libre para hablar. Eso es, sobre todo, lo que termina pasando (Juiz; Bidegain, 2018).

Epílogo: Militando la ESI

Una como maestra se encuentra atravesada por estas políticas públicas en la educación, donde por un lado tenés la ley de educación sexual, que plantea un marco jurídico, que habilita a trabajar ciertas temáticas, el tema es que (...) una no es funcionaria en términos de obediencia hacia el Estado, sino que también puede intervenir esas narrativas y plantearlas en términos de disputa política. valeria flores, 2016.

Esta es una posible pedagogía traba, basada en la escucha atenta que le aporta la amorosidad. Es también un camino

legítimo para deconstruir la violencia de las instituciones educativas patriarcales, resultado del verticalismo que le otorga poder al rol docente. La propuesta es resignificar nuestra praxis con pasión y erotismo para seguir abriéndonos a lo que nuestrxs studentxs exigen a más de una década de sancionada la Ley: “¡Real implementación de la ESI en las aulas!”, desde el nivel inicial, en la escuela primaria, en la escuela secundaria, y en los institutos de formación docente: espacios autónomos imprescindibles para una formación política y pedagógica laica, gratuita y de calidad. Porque toda educación es política y toda educación es sexual. Es por esto que, para llevar a cabo la implementación de la Ley 26.150, decimos que estamos “Militando la ESI”, reivindicando la perspectiva de género que enmarca al espacio educativo en los Derechos Humanos, y exigiendo un enfoque científico actualizado y laico: “Iglesia y Estado: Asuntos Separados”.

Notas

1 Profesor de Castellano, Literatura y Latín y doctorando en Estudios de Género (CEA-UNC) con una tesis sobre performance y transactivismo. Es integrante del proyecto de investigación “Géneros, cuerpos y sexualidades en la literatura argentina y sus proyecciones en la enseñanza” (UNLPam). Actualmente se desempeña como profesor de Alfabetización Académica y de Práctica Pedagógica I en el Instituto Provincial Superior en Arte (IPSA), Río Gallegos, Santa Cruz y como investigador del Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas de la Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: musiclaud@hotmail.com

2 Dedico este artículo a la docencia y a la presencia constante de la Profesora Silvia Seoane en mis prácticas pedagógicas y en el afán por registrar y sistematizar estas experiencias. Agradezco todo lo que aprendí en tus clases de Método I y II en el ISP “Dr. Joaquín V. González”,

en los años de ayudantía, luego como profesor mediador y orientador, y en nuestra amistad que trasciende las instituciones educativas y las distancias geográficas.

3 Para profundizar en la temática de la regulación de los cuerpos y los erotismos en las instituciones educativas ver: “Terror anal en las aulas. Ser alumno o ser humano en *Ciencias Morales*, de Martín Kohan y *La mirada invisible*, de Diego Lerman” (Bidegain, 2014).

4 En este artículo, la expresión utilizada será “disidencia sexual”, en lugar de “diversidad sexual”, ya que acordamos con el posicionamiento político-pedagógico que explica flores: “Para mí, disidencia sexual es una práctica política epistemológica y afectiva que tiene que ver con estar analizando permanentemente cómo funcionan las políticas sexuales en articulación con las políticas económicas, culturales, sociales y estar atenta a todos los procesos de normalización de la identidad sexual, genérica, racial, de clase o cómo se articulan entre ellas en función de las diversas coyunturas históricas. Y disidencia sexual no nombra una población específica, no es sinónimo de población LGTB, sino que la verdad es una operación política y de problematización permanente. La diversidad sexual es un término que viene de las políticas neoliberales y en el ámbito educativo se instaló como inclusión, tolerancia, integración; que lo que hace es organizar, pacificar y homogenizar el conflicto político que plantea las diferencias” (2016).

5 La sigla de la disidencia sexual comprende los siguientes colectivos en cuanto a identidades sexo políticas, orientaciones sexuales e identidades de género: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transgénero, Transexuales, Intersex, Queer y otras subjetividades por fuera de la heteronorma.

6 Cabe aclarar que este intento siniestro por parte del Gobierno de “jerarquización” del título terciario a universitario, no sólo dejará a cientos de docentes sin trabajo, y anulará los profesorado de artística y de educación especial, sino que también hará desaparecer la Educación Sexual Integral como espacio curricular en la formación docente.

7 Entendemos lo “queer” como todo lo que se aparta de la norma sexual. La palabra “queer” tenía una carga negativa de injuria hacia los homosexuales que pretendía reunir todas las señas de lo abyecto (extraño, poco usual, torcido, invertido, maricón), luego sufrió un proceso de reapropiación por parte del colectivo minoritario discriminado que lo llevó al extremo del orgullo. Y con Preciado (2012) terminamos de incorporar lo que representa lo “queer” como movimiento: “El movimiento ‘queer’ es posthomosexual y post-gay. Ya no se define con respecto a la noción médica de homosexualidad, pero tampoco se conforma con la reducción de la identidad gay a un estilo de vida asequible dentro de la sociedad de consumo neoliberal. Se trata por tanto de un movimiento post-identitario: ‘queer’ no es una identidad más en el folklore multicultural, sino una posición de crítica atenta a los procesos de exclusión y de marginalización que genera toda ficción identitaria. El movimiento ‘queer’ no es un movimiento de homosexuales ni de gays, sino de disidentes de género y sexuales que resisten frente a las normas que impone la sociedad heterosexual dominante, atento también a los procesos de normalización y de exclusión internos a la cultura gay: marginalización de las bolleras, de los cuerpos transexuales y transgénero, de los inmigrantes, de los trabajadores y trabajadoras sexuales...”.

8 Tuve la posibilidad de escuchar esta hipótesis formulada por Yosjuan Piña Narvez, invitadax

en “¿Una reinención erótica del aula?” Taller de Cuerpos, sexualidades y pedagogías, coordinado por Valeria Flores, en el contexto del *Degenerando Buenos Aires* en la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Presidente Roque Sáenz Peña”, junio de 2016. Esto me ayudó a comprender, retroactivamente, lo que venía llevando a cabo con mi praxis docente en las clases de Lengua y Literatura en el nivel medio.

9 Agradezco profundamente por conocer a estas autoras y a la perspectiva de género en la literatura al Profesor José Maristany, que incluía una unidad dedicada a la literatura *queer* y de género en su “Seminario de Literatura Contemporánea en Lengua Española” en el Profesorado de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, cátedra en la que fui alumno primero, ayudante-alumno luego y finalmente adscripto, desde el año 2010 hasta el año 2013.

10 El colectivo transgénero (del prefijo latino trans: “del otro lado”), siempre nombrado y señalado por la “normalidad”, elabora una palabra para poder nombrar a quienes no se autoperciben como “transgénero”, ese vocablo es “cisgénero” (del prefijo latino cis: “de este lado”) y se refiere a quienes se autoperciben de acuerdo con la identidad de género asignada al nacer. Es evidente que existe un sistema hegemónico integrado por las personas cis (quienes están de este lado, del lado del poder, las que enuncian la otredad), por eso, en un juego homofónico de palabras que se funden, podemos vislumbrar un “CIStema” opresor de las subjetividades trans (Cf. Baez, 2017; Campagnoli, 2015).

11 Ver “Reivindico mi derecho a ser un monstruo. El activismismo de Susy Shock como revolución amorosa” (Bidegain, 2018).

12 Ver “Como una película en pausa, de Melina Pogorelsky: una novela con perspectiva de género” (Bidegain, 2016a).

13 Ver “Crianzas, de Susy Shock: una reseña del libro que abraza afectuosamente las infancias” (Bidegain, 2017a).

14 Ver “Hojarascas, un manifiesto poético urgente de Susy Shock” (Bidegain, 2017c).

15 Quimey Ramos manifestó este mensaje con respecto al primer abuso que sufren las infancias trans en la segunda edición de Cotorras: diálogos sudacas desde el fracaso. Conversaciones con Marlene Wayar, en la fecha asignada a la temática “Docencia trans/trava/no binarie ¿o el fracaso de la pedagogía heterosexual?”. MÚ, Trinchera Boutique. Jueves 3 de mayo de 2018.

16 Este concepto lo empleó la Dra. en Antropología e investigadora argentina Silvia Elizalde, en el Panel de debate en el 11 FIBA (Festival Internacional de Buenos Aires) “Teatro, poder e igualdad: reflexiones acerca de las disparidades de género”, en el Teatro San Martín. Martes 10 de octubre de 2017.

17 Aldana Gaggero es poeta y profesora en Lengua y Literatura. Publicó los libros de poemas Guimalda (2003), Fuegos artificiales (2007) y Silencio pez (2013). En 2015, participó del Festival Internacional de Poesía de Buenos Aires y en 2017, en el Festival Internacional de Poesía de Trois-Rivières (Canadá). Actualmente integra la Comisión Directiva de la Sociedad de Escritoras y Escritores de la Argentina, SEA.

18 Utilizamos la inicial del nombre real como representativo para proteger la identidad de estxs estudiantxs.

19 Para dar cuenta del fenómeno de escritura y socialización, citamos a Leonor Arfuch, que retoma a Bajtín y formula: “La experiencia es eminentemente social, dialógica, y podríamos asociar la posibilidad de su transformación a la capacidad de autocreación y de cambio que conllevan siempre los géneros discursivos, cuyos diversos estilos pueden aportar elementos revulsivos a la cultura de una época (2010: 93).

20 Luana es la primera niña trans en nuestro país en obtener su DNI con su identidad de género autopercebida, luego de muchísimas luchas antes y durante la sanción de la Ley de Identidad de Género.

Referencias bibliográficas

ARFUCH, L. (2010) [2002]. “La vida como narración”. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 87-115.

ARFUCH, L. (2005) [2002]. “Problemáticas de la identidad”. Arfuch, L. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros, pp. 21-42.

BACH, A. M. (2015). “Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos”. Bach, A. M. (coordinadora). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 15-58.

BAEZ, J.; A. MALIZIA; M. MELO (2017). “*Generizando*” la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

BIDEGAIN, C. (2018). “Reivindico mi derecho a ser un monstruo. El artivismo de Susy Shock como revolución amorosa”. Testa, Sasa (Comp.) *Cuerpxs en fuga. Las praxis de la insumisión*. Rada Tilly: Espacio Hudson, pp. 25-48.

BIDEGAIN, C. (2017a). “Crianzas, de Susy Shock: una reseña del libro que abraza afectuosamente las infancias”, *La Izquierda Diario*, Sección Tribuna Abierta. Domingo 23 de abril (online). <http://laizquierdadiario.com/Crianzas-de-Susy-Shock-una-resena-del-libro-que-abraza-afectuosamente-las-infancias>

BIDEGAIN, C. (2017b). “Panorama a cinco años de la Ley de Identidad de Género: repercusiones artísticas”, *La Izquierda Diario*, Sección Géneros y Sexualidades. Martes 9 de mayo (online). <http://www.laizquierdadiario.com/Panorama-a-cinco-anos-de-la-Ley-de-Identidad-de-Genero-repercusiones-artisticas>

BIDEGAIN, C. (2017c). “Hojarascas, un manifiesto poético urgente de Susy Shock”, *La Izquierda Diario*, Sección Géneros y Sexualidades. Sábado 17 de junio (online). <http://www.laizquierdadiario.com/Hojarascas-un-manifiesto-poetico-urgente-de-Susy-Shock>

BIDEGAIN, C. (2016a). “Como una película en pausa, de Melina Pogorelsky: una novela con perspectiva de género”, *La Izquierda Diario*, Sección Cultura: opinión. Lunes 19 de septiembre (online). <http://www.laizquierdadiario.com/Como-una-pelicula-en-pausa-de-Melina-Pogorelsky-una-novela-con-perspectiva-de-genero>

BIDEGAIN, C. (2016b). “Experiencias de género en la escuela pública: Trabajar desde la ilegalidad en épocas de ESI o la politización del arte frente al neoliberalismo macrista en la ciudad de Buenos Aires”. 4º Congreso Género y Sociedad De pedagogías, políticas y

subjetividades: recorridos y resistencias. VI Coloquio Internacional “Educación, sexualidades y relaciones de género”. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad de Córdoba. Publicado en Actas: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/paper/viewFile/4369/1483>

BIDEGAIN, C. (2014). “Terror anal en las aulas. Ser alumno o ser humano en *Ciencias Morales*, de Martín Kohan y *La mirada invisible*, de Diego Lerman” *Saga. Revista de Letras*. Nº 2, segundo semestre, pp. 82-105 (online). Disponible en: <http://sagarevistadeletras.com.ar/archivos/4ClaudioBidegain82-105.pdf>

BUTLER, J. (2010). “Sujetos de sexo/género/deseo”. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós, pp. 45-99.

CAMPAGNOLI, M. A. (2015). “¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje”. Bach, Ana María (coordinadora) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 59-106.

FLORES, V. (2016). “Una puede leer sobre género y poscolonialidad, pero es fundamental intervenir en la práctica”. Disponible en: <http://derrocandoaroca.com/2016/05/03/valeria-flores-una-puede-leer-cuestiones-de-genero-poscolonialidad-pero-es-fundamental-intervenir-en-la-practica/>

JUIZ, N.; BIDEGAIN, C. (2018). “Una pedagogía del amor en medio de la desolación. Entrevista íntima a Susy Shock”. *Revista Pirca. Piedra sobre piedra*, Año 2 - Nº 2. Encuentro Colectivo Docente. Ciudad de Luján, provincia de Buenos Aires, pp. 4-9.

LORDE, A. (2016). “Lo erótico como poder”. *Lo erótico como poder y otros ensayos*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones, pp. 9-17.

MANSILLA, G. (2018). *Mariposas libres. Derecho a vivir una infancia trans*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

MANSILLA, G. (2014). *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

MORGAGE, G. (coord.) (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

MUÑIZ, E. (2015). “Violencia y cultura de género en la producción de los sujetos”. List Reyes, M (coordinador) *Violencia de género en la Universidad*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 37-55.

PRECIADO, P. (2012). “‘Queer’: historia de una palabra”. Disponible en: <http://paroledequeer.blogspot.com/2012/04/queer-historia-de-una-palabra-por.html>

SARDI, V. (coordinadora) (2017). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

SOLÁ, M.; URKO, E. (comp.) (2013). *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. Tafalla: Txalaparta.

Textos literarios referenciados

- BAZÁN LAZARTE, D. (2007). *Revuelo sur. Poemario*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- DALLA TORRE, G. (2012). *Soy lo que quieras llamarme*. Buenos Aires: El Ateneo.
- FINK, N.; SAÁ P. (2018). *Susy Shock para chicxs*. Antiprincesas N° 9. Buenos Aires: Muchas Nueces y Chirimbote.
- GAGGERO, A. (2013). *Silencio Pez*. Buenos Aires: Catálogos.
- GAGGERO, A. (2007). *Fuegos artificiales*. Buenos Aires: El Mono Armado.
- GAGGERO, A. (2003). *Guirnalda*. Buenos Aires: Dunken.
- GINO, A. (2015). *George. Simplemente sé tú mismo*. Buenos Aires: Nube de Tinta.
- KOHAN, M. (2007). *Ciencias morales*. Buenos Aires: Anagrama.
- MALAGAMBA, M.; SBARRA, J. (2015). *Del mal amor*. Buenos Aires: El Zaguán.
- MENSTRUAL, N. (2016). *Poesía recuperada*. Buenos Aires. Zindo & Gafuri.
- MENSTRUAL, N. (2012). *Batido de trololo*. Buenos Aires: Milena Cacerola.
- MORO, M. (2010). "Edipo y Yocasta" y "De hombre a hombre". *Seis obras*. Buenos Aires: Colihue.
- PISANO, A. (2018). *Mojillas hojadas*. Montevideo.
- POGORELSKY, M. (2016). *Como una película en pausa*. Buenos Aires: Editorial Edelvives.
- ROFFÉ, R. (2011). *Aves exóticas. Cinco cuentos con mujeres raras. Y uno más*. Buenos Aires: Leviatán.
- ROFFÉ, R. (2004). *Aves exóticas. Cinco cuentos con mujeres raras*. Buenos Aires: Leviatán.
- ROSENBERG, M. (2018). *El árbol de palabras. Obra reunida 1984/2018*. Buenos Aires: Bajo la luna.
- SBARRA, J. (2017). *El mal amor*. Florencio Varela: Dagas del sur.
- SBARRA, J. (2016). *Obsesión de vivir*. Córdoba, Argentina.
- SBARRA, J. (2015). *Aleana*. Buenos Aires: Ediciones Pirata.
- SBARRA, J. (2014). *Marc, la sucia rata*. Buenos Aires: Ediciones Pirata.
- SBARRA, J. (2013). *Informe sobre Moscú. Los pterodáctilos*. Martínez: Palabras Amarillas.
- SHOCK, S.; A. PISANO et al. (2017). *Ojo T. Hacia una poética trava / trans*. Montevideo: Colectivo Ovejas Negras.
- SHOCK, S. (2017). *Hojarascas*. Buenos Aires: Muchas Nueces Editorial.
- SHOCK, S. (2016). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Buenos Aires: Muchas Nueces Editorial.
- SHOCK, S. (2011a). *Relatos en canecalón*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- SHOCK, S. (2011b). *Poemario Trans Pirado*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- SCHWEBLIN, S. (2015). "Conservas". *Pájaros en la boca*. Buenos Aires: Literatura Random House.

- SOSA VILLADA, C. (2015). *La novia de Sandro*. Córdoba: Caballo Negro Editora.
- UMPI, D.; MORAES, R. (2011). *El vestido de mamá*. Montevideo: Criatura Editora.
- UNREIN, C. (2017). *Escritos y pensamientos de una pendeja trans de diecisiete años*.
- VIOLA FISHER, V. (2005). *Hacer sapito*. Buenos Aires: Gog y Magog Ediciones.
- WILLIAMSON, L. (2016). *El arte de ser normal*. Buenos Aires: Destino.

Lo cuir de la menstruación en las aulas Queering Menstruation in the Classroom

Ornela Barone Zallocco¹

Resumen

El presente artículo invita a reconsiderar las concepciones que existen del ciclo menstrual en nuestra educación secundaria. Se pone en diálogo la tradición higienista, el discurso biomédico y la matriz heteronormativa de nuestros currículos, situándolas en tensión con las pedagogías cuir, los estudios feministas y de género, la visualidad y la baja teoría. Se parte de indagar acerca de las (in)visibilidades que existen en torno a la menstruación, en los contenidos áulicos, como así también en los materiales bibliográficos utilizados; siendo enseñada sólo en función de la reproducción. Se trata de una investigación en desarrollo, que valiéndose de metodologías cualitativas y el análisis del discurso, junto a la pedagogía cuir (des)arma lo dicho y lo (in)decible en los materiales pedagógicos utilizados áulicamente y entrevistas a docentes. El trabajo apunta a visibilizar las construcciones de sentido que se hallan solidificadas en la educación secundaria y propone desde las pedagogías cuir, implicarse en el proceso de conocimiento

Summary

The present article invites us to (re) consider conceptions that exist about the menstrual cycle in our secondary education. It is placed in dialogue with the hygienist tradition, biomedical discourse and the heteronormative matrix of our curricula situated in tension with queer pedagogies, feminist and gender studies, visibility and low theory. This is based on inquiring about (in)visibilities that exist around menstruation at classroom content, as well as bibliographical materials used, being taught only in terms of its reproductive function. The article addresses a research path in progress, resorting to qualitative methodologies and analysis discourse along with queer pedagogies (dis)arming what has been said and (un)said in pedagogical materials used in the classroom and interviews to teachers. This work intends to visualize sense constructions that are found solidified in our secondary education and proposes, from queer pedagogies, to involve in the process of

de las corporalidades menstruantes y cuestionarlas en preguntas interminables.

Palabras clave: Menstruación; Educación; Pedagogías Cuir; Discurso biomédico; Matriz heteronormativa

knowing about menstruating corporalities and to question them into endless questions.

Keywords: Menstruation; Education; Queer Pedagogies; Biomedical Speech; Heteronormative matrix

Fecha de Recepción: 01/07/2019
Primera Evaluación: 17/07/2019
Segunda Evaluación: 30/07/2019
Fecha de Aceptación: 10/08/2019

Ay! Qué asco!

–Pobre tu marido –me dijo una tía el domingo, al día siguiente de la publicación–. ¿Cómo es posible que hayas escrito y publicado esos poemas? ¿Cómo se te ocurrió escribir un **poema sobre la menstruación**? Qué horror. Qué vergüenza. – ¿Cómo? –respondí yo–. ¿Vergüenza? ¿Vergüenza por qué? Mi tía me miró horrorizada. Con un ¡ay hijita!, se despidió. El escándalo que causaron mis poemas en la alta sociedad de Managua fue mayúsculo. «Poesía vaginal», decían las señoras. «Pornográfica, desvergonzada.» – Menos mal que los publicaste con tu nombre de soltera –me dijo mi suegra. Los hombres me observaban con miradas de lascivia. –Vos debes de ser muy apasionada –me decían con los ojos vidriosos. . **Gioconda Belli** -El país bajo mi piel (2000:34)

Este artículo pretende dar cuenta de lo (in)visible, de lo (in)pensable, lo (in)decible en los ámbitos pedagógicos, aquello que con su mera presencia en las instituciones educativas incomoda, agravia los límites de la “moral” de lo “normal”, (con) mueve las estructuras y currículos establecidos. Dentro de ese gran pathos que dejamos por fuera, la (in)visibilidad de la menstruación es parte constituyente de ello. De aquello que mejor no decir, que mejor ocultar, que mejor poco enseñar y problematizar.

Este trabajo enmarcado en dicho dossier y **junto a** una pedagogía cuir, se propone dar cuenta de los regímenes visuales heteronormativos que abundan en los materiales áulicos de la escuela secundaria, más específicamente abordando la visualidad de la menstruación

y los entramados que tejen los discursos biomédicos, heteronormativos, biologicistas, religiosos y capitalistas. ¿Qué oculta lo que no vemos? Lo que no se dice, aquello que sólo se enuncia y menciona a instancias de lo meramente reproductivo o en aras del usufructo de los capitales.

¿Cuáles son los límites de lo (in)visible de lo (in)decible? La menstruación es y ha sido para muchos cuerpos⁽²⁾ menstruantes un gran tabú, un gran misterio e incluso condicionamiento; y ha sido para otros objeto de negocio, marketing, usufructo.

Acordes a los contextos socio históricos y culturales, así como también a la ciencia, más principalmente los saberes médicos y tecnologías disponibles, la menstruación ha variado a lo largo de la historia en la forma en que es concebida y percibida por la sociedad. Es preciso mencionar que estas prácticas han estado reguladas, familiar y educativamente silenciadas y socialmente castigadas en la mayoría de la historia, aún en la actualidad con muy pocas excepciones.

Desde la infancia y la menarca como momento inflexivo en la vida de una “biomujer” (se hace referencia a todas las mujeres de expresión genital), la sociedad toda con su cultura y sus instituciones inducen a la normalización de los cuerpos menstruantes, al autocontrol y prácticas de disciplinamiento para ocultar ese sangrado considerado defectuoso cuando de desecho se trata (no feto).

Las influencias del saber biomédico en la educación y los materiales “pedagógicos” implementados en las escuelas para explicar el ciclo menstrual, así como la industria publicitaria, han forjado un concepto en torno a la menstruación y también a los cuerpos menstruantes. Si bien el mismo ha ido variando a lo largo de la historia y los contextos socio económicos y culturales, siempre la menstruación ha debido ser **escondida**, con una fuerte carga simbólica en la sociedad.

Es un **hecho** que una “biomujer” menstrúa (aproximadamente) durante 40 años de su vida, 13 veces al año, cada 28 días aproximadamente (si no hay embarazo, trauma emocional, o problema de salud, entre otros), sin embargo, este hecho **debe ser secreto, ocultado e incluso desechado**. Así como Gioconda Belli debía sentir vergüenza por escribir un poema acerca de la menstruación, los cuerpos menstruantes “deben” sentir vergüenza por menstruar; “en la mayor parte de la historia occidental escrita, e incluso en los códigos religiosos, el ciclo menstrual se ha relacionado con la vergüenza y la degradación, con la naturaleza oscura e incontrolable de las mujeres. A las mujeres que estaban menstruando se las consideraba sucias”. Christiane Northrup (1999:90).

Es válido dar cuenta que las pedagogías cuir bregan por didácticas dónde las afecciones y afectaciones estén implicadas y puedan problematizarse, indagarse. En este sentido afectar la enseñanza áulica de la menstruación con estas pedagogías implicaría por lo menos quitar el velo de lo abyecto, lo vergonzante de dicha situación,

animando a las preguntas interminables acerca de los orígenes de tales juicios de valor. Este biopoder al decir de Foucault, difuso y tentacular copta no sólo los cuerpos menstruantes que adhieren a los discursos que les hacen sentir sucios y defectuosos por menstruar. Sino que también este poder coptó los cuerpos de quienes no menstrúan, mediante el gesto de la burla, la risa, el chiste o el prejuicio.

En el caso de los cuerpos menstruantes abyectos, el autocontrol es tal, que es apropiado por parte de los mismos y entendido como propio, rechazando el carácter “biológico” y cíclico de tal acontecimiento. Siguiendo a Federici, “la dinámica del autocontrol llevaría a la construcción de un nuevo modelo de persona, en el que el individuo funcionaba a la vez como amo y como esclavo” (2015:243). Adhiero a esta idea, demostrando que este control ejercido a los cuerpos de la biomujer se suma a otros hechos de la cuestión política; específicamente denominadas por Preciado en Testo Yonqui como “**sexopolítica**” “(...) porque, como tantas otras cosas, **la menstruación además de personal es política**” Tarzibachi (2017:86). Además de ser silenciada e invisibilizada, la menstruación también y paralelamente claro, es objeto de “bonitas” publicidades que alientan a sentirnos “mujeres” perfectas “esos días”, mujeres que continúan haciendo, siendo, estando en acción, con eslóganes como “#Notedetengas”. Estos discursos, de manera contextual a lo anteriormente propuesto, alientan a todas las mujeres (estereotipo) a transcurrir esos días

menstruales como si fuesen un día más, a no darle importancia, a no dejar de producir. A consumir sin cuestionarnos los productos que nos harán “sentir más confiadas, seguras y limpias” (extracto de la página de Carefree JyJ). Es así entonces, que se teje un entramado discursivo social y publicitario con el objeto de crear necesidades “higiénicas y de salubridad” puestas al servicio de la maximización de los capitales, de un producto creado para la guerra y adaptado en la postguerra.

Será tarea de este artículo gestar la pregunta interminable respecto a la (in)visibilidad de la menstruación en los materiales áulicos, (con)mover los espacios solidificados que (in)visibilizan y demonizan les cuerpos menstruantes asignándoles emociones como el asco o la vergüenza; (des)armar los discursos esencialistas, biologicistas y heteronormativos que asocian la enseñanza del ciclo menstrual sólo a expensas de la reproducción, como destino único e inexorable. Así como (con)mover nuestras corporalidades salvajes, bárbaras en aras de las búsquedas por valorar, amar, sentir, descubrir, y observar nuestras corporalidades menstruantes.

Para esto, en el primer apartado se expondrá como se ha abordado dicha investigación en proceso desde la baja teoría, el análisis de los materiales áulicos utilizados para explicar el ciclo y entrevistas a docentes. Luego, presentaré los apartados “educar el cuerpo menstrual salvaje” realizando un recorrido con subtemas acerca del disciplinamiento de la corporalidad, la tradición biomédica, higienicista y la matriz heteronormativa en la educación cerrando con las posibilidades

que ofrecen las pedagogías cuir para la enseñanza del ciclo menstrual. Continuando con algunas referencias producto de las entrevistas realizadas a les docentes, para luego ponerlas en debate con lo ya mencionado y cerrar con reflexiones que habilitan a seguir gestando nuevas preguntas.

El ciclo menstrual en la escuela se cundaria

Este artículo se basa en una investigación en proceso, dónde se trabaja la “baja teoría” al decir de Hall retomado en Halberstam; ya que se ponen en diálogo las teorías y textos academicistas, así como también el saber popular de los fanzines, los saberes ancestrales y la circulación de conocimiento que navega por los medios de comunicación y las redes sociales. Con dicha selección se apela a dar cuenta de las construcciones de sentido que socialmente se producen y reproducen en diversos ámbitos institucionales (educativos, legales, familiares, médicos, etc.), considerando, que en lo que al ciclo menstrual y sexualidad refiere, muchos de los conocimientos más importantes se nos han despojado al mismo tiempo que ardían las “brujas” en la hoguera y los movimientos heréticos eran condenados y demonizados. Por esto, y en consonancia con la (in)visibilización que existe de los ciclos menstruales en la educación secundaria, se ha tomado partido por buscar respuestas que puedan conducir a nuevas preguntas.

Se han realizado ocho entrevistas a docentes de “Salud y Adolescencia”, materia del 4º año de escuelas secundarias de gestión pública y privada, confesionales, no confesionales y de educación técnica. Las mismas han sido desarrolladas desde una metodología cualitativa, tomando como principales referentes los aportes de Guber y Bajtín. Para la realización de dicha técnica, se ha considerado el lugar o más bien la “mirada” de la entrevistadora en este caso, desde la vigilancia epistemológica en tanto posibilidad de superar las condiciones de extrañamiento que un encuentro de este tipo, entre investigadora y entrevistada pudiese generar; también es preciso mencionar que existe una proximidad social con el trabajo docente por compartir el mismo “metier”, esto brindó ciertas ventajas de comprensión de conceptos, así como también hizo posible cierta horizontalidad en el intercambio asegurando una “comunicación no violenta”. Las preguntas se realizaron desde un “no saber informado” ya que, si bien se sabía lo que se quería indagar, no se sabía que posturas y conceptos teóricos respecto al tema poseían les docentes entrevistados.

De las entrevistas realizadas surgió el corpus analizado, seis manuales de “Salud y Adolescencia”, “Cuadernillos de ESI” y “Biología” los cuáles son utilizados para explicar el ciclo menstrual en la materia de “Salud y Adolescencia” de 4º año de la Educación Secundaria. Para dicho estudio se ha utilizado la técnica de análisis del discurso, estableciendo cinco ejes de análisis (definición de la menstruación; denominaciones utilizadas; contacto con los lectores –persuasión-; el lugar de las

emociones y lo “no-dicho” los impactos emotivos, sociales y culturales de la menstruación) así como también se ha trabajado con el análisis desde la retórica de las imágenes, considerando qué imágenes son vistas retomando los trabajos teóricos de Mirzoeff acerca de la Cultura Visual; Didi-Huberman, Dussel, Costa y Reguillo en torno a las políticas de la mirada y la utilización de las imágenes en el aula.

Educar el cuerpo menstrual salvaje

Este artículo, anhela constituir una apuesta de articulación teórica y práctica de aquellas bibliografías cuir sentipensadas en relación a nuestras identidades y geografías sudacas; que logren una filiación con nuestros procesos y existencias, y no una mera apropiación integral de teorías producidas y desarrolladas desde otras latitudes. No sólo la situación que aquí se expone sino experiencias que hilvanen otras metodologías para sentipensar y habitar los espacios áulicos.

- ¿Educación o disciplinamiento de los cuerpos?

La educación de la corporalidad en la escuela tiene una larga trayectoria con características masivas, “naturalizadas” y un aspecto cientificista. En relación con los currículos y contenidos reales u ocultos vinculados a las sexualidades, “los significados otorgados a la construcción social del cuerpo sexuado tienden a reforzar sentidos “amenazantes” para la sexualidad: los

modelos hegemónicos (biomédicos, con su énfasis en la prevención de infecciones o del embarazo; moralizantes, centrados en la necesidad de “control” mediante la castidad) o los modelos menos difundidos emergentes (como los judicializantes, con su énfasis en las cuestiones del abuso, la trata, la violación, etc.) perfilan una imagen de la sexualidad como “*peligro*”(…)” (González del Cerro y Busca, 2017; 9). Así es que se entrama y constituye una educación no sólo de la corporalidad sino también y (por, sobre todo) de la sexualidad como riesgo inminente, dónde no queda espacio para el deseo, el placer y los sentimientos. Siempre se le otorga un sentido a la sexualidad ya sea sobre la base del miedo, el silencio, la vergüenza, la risa o el ocultamiento. Históricamente el espacio habilitado y legitimado en la Institución educativa para hablar, “debatir” y conocer nuestras corporalidades y sexualidades fueron las asignaturas “Biología” o “Ciencias Naturales” por tratarse de contenidos provenientes de las ciencias duras, el conocimiento biomédico y la construcción dialógica con la sociedad que le otorga dicha legitimidad. En las materias mencionadas se gesta una visión esencialista de la sexualidad pero problematizada por la ESI (Educación Sexual Integral) y las teorías de género en general. La sexualidad entonces se ha asociado a un proceso naturalizado (del orden de lo “natural”) en un esquema binómico que caracteriza dos únicas situaciones posibles acordes a la expresión genital de las personas, con una lectura lineal y esencialista, manifestando la identidad de género y estableciendo casi como si de un cálculo matemático

se tratara el deseo sexo-afectivo por la persona en vinculación (nótese el singular acorde a las relaciones monogámicas enseñadas), la expresión genital, entonces según los paradigmas mencionados determinaría el destino de la persona. Ésta es por tanto la visión hegemónica y que al día de hoy persiste con frecuencia, y sus resistencias por parte de muchos docentes, y de la incorporación (pero no plena implementación) de la ESI (2006). Sin embargo, tanto la religión (en su avanzada) como la ciencia positivista solidifican estas estructuras de la sexualidad que le dan marco y sostén al disciplinamiento concebido, enseñado y transmitido de la corporalidad en la pedagogía.

-Si tenés dudas, recurrí “al médico” ...

La presencia del discurso biomédico en la educación con su perspectiva positivista y esencialista, explica el ciclo menstrual como un hecho fisiológico, un comienzo a la vida “fértil”, provocador de cambios físicos y emocionales y plausible de ser regularizado mediante la ingesta de medicación (pastillas anticonceptivas). Es notable en este sentido, la gran medicalización en los cuerpos de las “biomujeres” en lo referente a su ciclo menstrual, capacidad reproductiva, parto y lactancia; así como también en las decisiones referentes a la anticoncepción, aparece con casi ninguna excepción enseñada como la única solución ante los diferentes sucesos de la sexualidad, así como también la consulta a una médica, que

si bien claramente es importante, lo que aquí se pretende señalar es la omisión de la auto-observación, el tacto, el olfato de nuestros olores, fluidos; la percepción atenta de los signos que nuestras corporalidades manifiestan. La misma, pareciera ser cooptada por el disciplinamiento de los cuerpos que hacen posible que nos exhibamos ante una especialista de la salud para la revisión médica, pero no nos atrevamos a tomar un espejo y vernos nuestras genitalidades, por ejemplo. Así se ejerce y transmite, de boquita en oreja, un distanciamiento de las corporalidades, en el que la autoridad médica tiene más peso que la propia percepción que podamos gestar. Se adiestran nuestras corporalidades para buscar las respuestas de lo que nos ocurre, afuera y siempre con una dependencia médica y farmacológica. En esta dirección, la ESI ha acercado teoría y materiales sosteniendo la importancia del conocimiento de los cuerpos que, si bien sostiene una clave heteronormativa sobre los cuerpos menstruantes, constituye un corpus bibliográfico apto para trabajar estas temáticas, siendo la primer expresión por el Estado argentino en el año 2013, de un material para explicar la educación sexual integral, no intervenido por las empresas (aunque si por los discursos sociales y hegemónicos).

-Lo “(a)normal” como enfermedad

Dentro de los principales mensajes que se les otorga a los cuerpos menstruantes al recibir su menarca se encuentra la higiene. El discurso higienista ha calado hondo en nuestra educación. “Desde los inicios del siglo XX se ha agudizado el discurso higienista “que deviene en una (con) fusión

con el eugenésico, una resignificación de los conceptos de “cuerpo” y “raza”, la incorporación de retóricas psicologicistas al ámbito educativo, que toman al sujeto por su biología evolutivo-madurativa (...) entre otros”. (Galak 2016;28). El higienismo como proyecto civilizatorio se fue extendiendo y transformando en un código moral común a todos, de tal modo que aquello diferente, disruptivo, que no condecía con lo esperado era considerado como enfermedad, imponiéndose el control de fluidos y desechos corporales. Las reminiscencias de lo eugenésico están más que presentes en la tradición higienista a la que se hace referencia, “el cuerpo de la mujer, en cuanto vientre de la generación por venir, resultó objeto de intervención en sucesivas notas de la Revista de Educación (...) Después de todo, “la misión social de la mujer”, tal como tituló su artículo Delfo Méndez (1925: 926), queda reducida a sus funciones naturales de maternidad y educación: “La mujer nace para ser madre. Es su misión natural” (...) (Galak 2016; 93-94). La cita extensa se retoma para dar cuenta no sólo los proyectos que las pedagogías de aquellas épocas tenían para las corporalidades feminizadas, sino también como el útero es objeto de intervención de los discursos biomédicos, higienistas y educativos. “La gran paradoja: el ámbito reproductivo ha sido el más estudiado en la vida de las mujeres y, sin embargo, existe una escasez de estudios sobre la menstruación” (Blázquez Rodríguez, Bolaños Gallardo; 2017; 255).

-En clave heteronormativa

La matriz biologicista y heteronormativa de nuestra educación circunscribe la enseñanza de la sexualidad sólo a instancias (y para) la reproducción, eludiendo otros elementos constitutivos de la sexualidad como el deseo, el placer, los vínculos y las emociones; por tanto se enseña con materiales y narrativas que acotan los contenidos a las expresiones genitales y los procesos que “biológicamente” (en términos binarios y esencialistas) se desarrollan. Se omite por tanto no sólo la dimensión sexo- afectiva sino también otras formas de vinculación ya sea entre identidades lésbicas, gays, bisexuales, transexuales, travestis, transgénero, cuir, +. Por su parte el enfoque biomédico “pone énfasis en las “amenazas” y “riesgos” que se corren por perseguir una vida sexual y genital placentera.” (González del Cerro y Busca 2017; 55) En consecuencia nuestros deseos sexuales se ven paralizados por la latente posibilidad de un contagio, de un acto (in)debido, (in)moral, (in) correcto... entre tanto dicho no queda lugar para que se desplieguen los deseos, los placeres, las curiosidades, el consentimiento, las preguntas polifónicas que alienten a nuevas formas de vinculación. En este sentido, la propuesta de educación que se establece desde la ESI y a la que este artículo adhiere, se relaciona con comprender al decir de Bourdieu, el abordaje integral que supone trabajar con las corporalidades y sexualidades de modo integral, no rechazando las posibilidades y estudios de lo biomédico, ni las posibilidades de planificación y cuidado de los cuerpos, sino incorporando los saberes propios,

el autoconocimiento, la perspectiva de género y de derechos humanos promoviendo las diversas formas de vivir y habitar las corporalidades así como también las sexualidades, en un amplio marco de respeto y consentimiento por el sentir de cada una. Asimismo, el ideal y la visión de salud están centradas en el ideal de “cuerpo” masculino por tanto para lograr la normalización del mencionado cuerpo es preciso estigmatizar los cuerpos de las “biomujeres” menstruantes, concebidos como disfuncionales, caóticos censurando muchos de sus aspectos propios ya sean olores, fluidos y vellos, siendo considerados inaceptables u ofensivos a la moral y el orden establecidos. Incluso se ha impuesto como norma habitual en los adolescentes menstruantes la medicalización de la misma a instancias de “regularizarla”, o bien “se continúa utilizando sus síntomas físicos y emocionales para sostener la imagen de la mujer hormonal, nerviosa y fuera de control” (Rohatsch 2015; 5)

- Cuirizar la pedagogía

Si bien existen muchísimas continuidades en los ámbitos educativos actuales con lo expresado, matriz biológica, biomédica, esencialista e higienicista; también experimentamos algunas rupturas en tanto formas otras de (des)conocer nuestras corporalidades y sexualidades que no sólo hicieron posible los materiales de la ESI, sino principalmente las legislaciones vigentes y las transformaciones que han logrado ser instaladas tras

muchos años de militancia de colectivos y organizaciones de derechos humanos, feministas y de la diversidad LGTTTBIQ+. A la luz de estos hechos y escenarios, las pedagogías cuir se inscriben como modos posibles de (des)armar lo establecido, lo normalizado, lo instituido. En este marco y a sabiendas de que “históricamente la educación organiza los cuerpos de conocimientos y el conocimiento de los cuerpos” (herczeg 2017;4). Desde estas pedagogías cuir es posible indagar en las repeticiones de las normalidades históricamente producidas por el discurso hegemónico, y tradicionalmente enseñadas por la Institución educativa. De acuerdo a lo propuesto por Britzman “La Teoría Queer ofrece a la educación técnicas para dar sentido y remarcar lo que descarta o lo que no puede soportar conocer” (2017;15), la relación entre conocimiento e ignorancia no pueden pensarse en términos binarios ni oposicionales, sino que se implican mutuamente, pero en lo que se necesita insistir más curiosamente es, en lo que no soportan conocer aquellos discursos hegemónicos de la normalidad que habitan y abundan en las aulas. En el mismo sentido abordar los límites del pensamiento permite considerar cuáles son las consideraciones culturales, sociales y económicas que hacen que algo sea pensable. Por lo tanto, al “vacío de lo inteligible” le tocan los cuerpos abyectos, desviados, disidentes, cuir y menstruantes.

“Se trata de poner en cuestión lo que es posible conocer, como se llega a conocer y, principalmente, cómo se llega a desconocer algo ...” (Lopes Louro 2017,75)

-Las políticas del conocimiento

menstrual

El ciclo menstrual es enseñado sólo (y apenas) en las materias de Biología, Ciencias Naturales y Salud y Adolescencia. Acorde a lo descrito anteriormente este contenido no es ajeno al disciplinamiento de las corporalidades, lo que obliga a las personas menstruantes escolarizadas ocultar cualquier rastro de sangrado. Así como también se sostienen discursos del “peligro inminente” de la sexualidad individual o compartida, frecuentemente al abordar este contenido se hace referencia a las ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual) sin embargo se desconoce por completo los efectos de los tóxicos presentes en los productos de gestión menstrual (ya sean toallitas, tampones, etc). Por su parte el discurso biomédico como ya se mencionó aporta lo suyo, y en este despliegue se preocupa y ocupa por la regularidad de los ciclos, siendo que los ciclos en cada cuerpo menstruante son diferentes e incluso en la misma persona pueden variar de un sangrado a otro, ya sea por modificación en los hábitos alimenticios, culturales, emocionales o de salud. Sin embargo, para la normalización de los cuerpos caóticos e imprevisibles existen las pastillas anticonceptivas que comienzan a ingerirse amuchas veces aún sin miras de compartir vínculos sexo-afectivos. Otro dato a considerar en este punto son las nominaciones con las que carga la expresión de género femenina, Falopio, lo conocerán por “las trompas *de*” así como Bartolino, “las glándulas *de*” han sido médicos que junto a otros como Jean

Marion Sims, (“considerado el fundador de la Ginecología Moderna”) realizaron sus “descubrimientos” experimentando con mujeres afroamericanas esclavizadas las cuales han sido sometidas a más de una operación (hasta 30 en el caso de Anarcha) siempre sin analgesia ni consentimiento. En palabras de Pérez San Martín “los avances de Sims para la ciencia a partir de la intervención de muchas mujeres sometidas a sufrimientos inimaginables sobrepasan la falta de ética” (2015:36). Así como también la etimología de la palabra “Vagina” refiere a “un término proveniente del latín que significa literalmente “vaina” es decir una cubierta para guardar y proteger un objeto. Ese objeto en la historia de los hombres, fue su espada, y la vagina como vaina cumpliría la función de ´estuche para el falo” (Pérez San Martín 2015:46). Por lo aquí expuesto y en función de la apropiación y decolonización de nuestras corporalidades se sugiere hablar de Vulva, así como apropiarnos de nuestras genitalidades redefiniendo “nuestras trompas” o “trompas uterinas” y “nuestras glándulas” que no son de nadie más que nuestras. El discurso biomédico en relación a les cuerpos menstruantes se construye y constituye a partir del biologicismo y reproducción; caracterizando y acotando la biología a les menstruantes por su expresión genital y reduciéndola a su capacidad de gestar. Así es que se rige nuestras estructuras del pathos apto a conocer, la menstruación en todos los materiales relevados tanto como en el discurso de les docentes entrevistades se explica en clave heteronormativa a instancias de la posible gestación, es claro que de ahí venga “ya podés ser mamá”. Se

acota el ciclo a la ovulación y sangrado muchas veces (des)conociendo otros factores que inciden en el ciclo de la misma como los emocionales, sexuales, de alimentación y creatividad. Así como también se omite en las imágenes o narrativas de algunos materiales relevados el clítoris, por ser un órgano que sólo tiene como función el placer de quién lo posee.

El discurso higienista por su parte como se ha mencionado más arriba ha determinado el ideal del cuerpo a-menstrual masculino, sumiendo a les cuerpos menstruantes a la degradación de lo abyecto, de lo “sucio” (según sus términos) y vergonzante. Sin embargo, en esa normalización que organiza la ignorancia de la cuál nuestros cuerpos menstruantes son parte, se relaciona más bien con cuerpos performáticos según Butler que tienen que hacer como si; es decir deben ser materia de reproducción pero y al mismo tiempo ocultar los rastros y huellas que justamente hacen, entre muchas otras cosas que la reproducción sea posible. De acuerdo a lo propuesto por Butler “el receptáculo-nodriza petrifica lo femenino como aquello que es necesario para la reproducción del ser humano, pero que en sí mismo no es humano y que en modo alguno puede construirse como el principio formativo de la forma humana, cuya producción se verifica (...) a través de tal principio” (2018; 77)

El abordaje del ciclo menstrual, desde lo cuir entonces permite indagar, interpelar lo oculto, el tabú, lo

vergonzante; por lo tanto se vuelve una tarea ineludible insistir en aquello que los discursos hegemónicos de la normalidad que habitan y abundan en las aulas no soportan conocer.

Resultados

Es importante señalar el motivo de la elección de la materia “Salud y Adolescencia”, por tratarse de una materia que se encuentra en el 4º año de estudios de la educación secundaria de gestión pública, privada, técnica, confesional y no confesional. Les estudiantes por lo general tienen entre 14 y 17 años, las biomujeres ya han tenido (si no existe ningún retraso madurativo o problema de salud) su menarca, primera menstruación. Y por otra parte se ha buscado no abordar dicho análisis desde la Biología o Ciencias Naturales, apelando a ciertas posibilidades de permeación del discurso biomédico, biologicista y heteronormativo. Al consultar acerca de los principales contenidos que aborda la materia la mayoría refiere a la **salud y enfermedad**, cuidado del cuerpo, tipos de noxas, con tan sólo dos excepciones se da mención al trabajo con la ESI, los estereotipos de género y el ciclo menstrual.

Cuando a les docentes se les consultó acerca de la forma en que abordan la menstruación como modificación corporal, refieren inmediatamente al “aparato reproductor masculino y femenino, algunos enuncian que en esta materia se hace un repaso por ser que ya han trabajado el ciclo menstrual en materias de años anteriores como Biología, aún así se retoma a

instancias de explicar los métodos anticonceptivos. También se hace referencia a la posibilidad de abordar el tema con papelitos con preguntas anónimas, y sólo una docente menciona trabajar los cambios emocionales y físicos durante el ciclo.

“¿Qué pasa si el ciclo no es regular? las mandas al médico...”

Se indagó acerca de las dudas o consultas que surgen en los grupos cuándo se aborda la temática, lo que más se ha hecho presente en dicho relevamiento ha sido una notable preocupación por la regularidad del ciclo, y en consecuencia y tal como expresa el inicio de este párrafo la derivación directa de les docentes a “*un médico*” (tal como se enuncia), así es que se habla de las pastillas anticonceptivas para regular el ciclo, sólo una docente mencionó que el ciclo no es regular y menos al principio. También se consulta de dónde sale la sangre, y otra incertidumbre que aparece con mucha asiduidad es acerca de las posibilidades de mantener o no relaciones sexuales durante la menstruación, sobre esta situación les estudiantes también le consultan a les docentes si se puede o no, si está bien.

“Los chicos dicen no! que asco, las chicas lo ven como los peores días de su vida”

Es importante señalar que al realizar las entrevistas todes les docentes hicieron referencia a sus grupos de estudiantes estableciendo una matriz heteronormativa en cada respuesta, los varones esto y las mujeres aquello

otro; sin que las preguntas estuviesen armadas de tal manera que eso ocurriera, sino que se tuvo especial atención en no generar huellas tentativas o engañosas, sino portar una amplitud de género lo más amplia y deconstruida posible. Respecto de las emociones en torno al tema las que abundan son la vergüenza como la fundante y rectora, seguida por el asco, la incomodidad, la risa y en menores posiciones el interés y la curiosidad por lo (des)conocido del ciclo menstrual.

-Cuándo de “cuidados” se trata...

Al consultar acerca de la enseñanza, o no, de la gestión en los cuidados de los días menstruales, la palabra cuidado refirió con muy pocas excepciones a la idea de cuidado sexual, de prevención. Vale aclarar que se decidió no utilizar la palabra higiene en la consideración de que el sangrado per se no es algo sucio tal como se promueve por las campañas publicitarias y se sostiene por nuestra tradición higienista. Sin embargo, el término higiene apareció en casi todos los discursos, por lo general no se explican diferentes opciones de gestión de la menstruación, algunos alegan que “no está en los contenidos” las opciones que más se pasean por los espacios áulicos son las toallitas y los tampones, éxito conseguido por las tradicionales campañas publicitarias de productos menstruales con larga historia de intervención en el currículo educativo. También se manifestó “*no se les enseña opciones de cuidado menstrual, lo damos por sabido y no lo preguntan*” ...

- “No lo veo como algo que es tabú, por ahí no sale con la toallita, por ahí anda histérica la mujer”

El único docente con identidad masculina entrevistado hizo esta referencia al consultarle sobre la mirada de les estudiantes a les cuerpos menstruantes, no sólo retoma el ya gastado y violento término de la *histeria*, si no que a su vez en la forma de enunciación plantea un claro distanciamiento con el ciclo y por otra parte la contradicción entre establecer que no es tabú, pero al mismo tiempo reconocer que nadie sale con toallita en mano. Otra docente refirió a la visualización del ciclo menstrual de sus compañeres como enfermedad, les genera risas, burla y a la vez asco. O áulicamente se enuncian oraciones del tipo “qué suerte que no soy mujer” (matriz heteronormativa). Por otra parte, una docente refiere “además menstruar es positivo, ya que si son sexualmente activas *“demuestra que no están embarazadas”* (des) conociendo los múltiples factores por los que el sangrado podría no producirse, quistes ováricos, cambios emocionales, situaciones traumáticas, entre otros.

- “Vos pasas toda la vida esperando no menstruar” ...

Por último, se decidió consultar a les docentes menstruantes acerca de la experiencia de sus ciclos, a instancias de evaluar cuánto podían o pueden haber cambiado las experiencias a lo largo del tiempo acorde a la de sus estudiantes. Refirieron al olor, a la imperiosa higienización, a la incomodidad que a muchas les generaba tener un sangrado muy abundante y las estrategias empleadas, utilizar ropa oscura, pedirle a una amiga

que le mirase para comprobar que no se habían manchado. Casi en su totalidad manifestaron el desconocimiento y los mitos por la (des)información recibida.

Entonces menstruar, es CUIR.

De las entrevistas y materiales relevados es posible dar cuenta cómo perpetúa ante todo la matriz vergonzante, asquerosa e incómoda al trabajar el ciclo menstrual por parte de les estudiantes. Asimismo, les docentes afirmaban la percepción normalizada del ciclo, sin embargo, en la misma oración se contraponían dando cuenta de que, les estudiantes no sacaban la toallita en público; en este sentido resulta muy interesante lo aquí propuesto por Young “el mensaje que dice que una mujer que menstrúa es normal la hace una desviada. (...) Entonces, parece correcto decir, en esta sociedad normativamente masculina, supuestamente igualitaria en términos de género, que una mujer que menstrúa es queer. Junto a otros queers, el precio de la aceptación de la mujer como normal es que ella permanezca en el clóset como menstruante” (Young, 2005; 106-7, citado en Tarzibachi 2017; 89). Es “normal” en tanto nadie perciba la huella o el rastro de que el sangrado existe. El profundo sentimiento de vergüenza que se genera a partir de habitar una corporalidad considerada abyecta y defectuosa, que puede volverse caótica e impredecible y develarse como menstrual en público, así como desmentir el estado menstruante ha sido una de las principales búsquedas de la publicidad, extendida en la Institución educativa y adoptada como propia por parte de les cuerpos menstruantes. ¡Para la “salvación”! entran en juego las opciones tradicionales

de gestión menstrual, que se mencionan en las entrevistas (tampón, toallita, copa) las cuáles se constituyeron como otro modo de situar el control ejercido sobre las corporalidades menstruantes, sin embargo, las mismas lo celebran como posibilidad de vivir “una vida normal” durante “esos días”.

Como se mencionaba al consultar sobre las emociones que se despliegan en torno al tema, las que más aparecieron fueron la vergüenza en primer orden, el asco, la incomodidad, la risa y en los últimos puestos la curiosidad por lo (des) conocido. En este sentido apuesto que si bregamos por pedagogías cuir, u otras que nos permitan indagar, cuestionar, alternar, corromper, probablemente el orden de lo mencionado podría ser al revés; podríamos potenciar esa curiosidad que se refiere desde las preguntas interminables y modos otros de conocer, que allí aparece tímidamente como un brote en el asfalto.

Si en lugar de plantear, ignorancia y conocimiento como oposicionales, comprendemos que la ignorancia construye y constituye el conocimiento, entonces cabría preguntarse ¿por qué existen tantas ignorancias en torno al ciclo menstrual? Como se ha hecho referencia más arriba, no sólo les estudiantes ignoran si pueden o no tener relaciones sexuales durante el sangrado, o de dónde sale la sangre, entre otros; sino que les mismos docentes también han dado cuenta de la misma, con sus aseveraciones acerca de que sólo las mujeres menstrúan, que si sos sexualmente activa es positivo

te venga la menstruación porque no estas embarazada, etc. Por otra parte es innominable (porque caben varios adjetivos), que en uno de los pasajes de las entrevistas les adolescentes no sólo consultan si pueden mantener relaciones sexo-afectivas durante el sangrado sino “si está mal, está bien” lo que da cuenta hasta que punto no sólo nuestras corporalidades, y genitalidades están disciplinadas y conquistadas sino también y por sobre todo el deseo y el placer, en función de la moral que establece el curriculum educativo, y el *peligro inminente* con el que insiste el discurso biomédico.

A instancias de las referencias consignadas por les docentes acerca de la forma en que se enseña el ciclo, así como las retóricas utilizadas en los materiales, se propone interpelar las prácticas normales y de normalización tanto de los contenidos textuales como de las imágenes del ciclo menstrual que redundan en la matriz heteronormativa, concibiendo la explicación de dicho suceso a expensas de la penetración del falo y el desarrollo de un embrión. ¿Acaso es que el ciclo menstrual no puede ser pensado, leído, enseñado y cuestionado si no es en favor de la reproducción? ¿Qué estructuras de inteligibilidad son necesarias en nuestros escenarios educativos para establecer lecturas y conocimientos otros de los ciclos menstruales? Necesitamos sentipensar y abocarnos a la tarea de gestar currículos polifónicos, desde la diversidad, que más que prometer soluciones aseguren curiosidades y preguntas interminables que logren conminar nuestros intereses en nuevas preguntas y búsquedas en

vez de ofrecer respuestas únicas e inequívocas.

¿Qué oculta lo que no vemos?

Resulta paradójico que en esta época en la que todo parece exhibirse al decir de Arfuch “donde la desmaterialización de las redes, el anonimato y la distancia se compensan con cada vez más enfáticos “efectos de real” (...) la pretendida exhibición sin límites” (2014:77), no todo es visto, la mirada por tanto siempre es situada e interesada. En esta pretendida ilusión de visualidad total se continúa con nuestra mirada obtusa que mira sin ver el cuerpo menstrual que Instagram censura, la publicidad televisiva y gráfica tiñe y las escuelas ocultan o acotan a lo biológico y heteronormado. Cuirizar la mirada, en un gesto de apropiación de “educar la mirada” como propone Dussel, se vuelve entonces potencial herramienta para (des)armar los discursos de lo visible, de lo decible, los “regímenes de la visualidad y la visibilidad” (2014:277) en los que nuestros cuerpos abyectos de acuerdo al control social impuesto y aprehendido no figuran sino como posibilidad de engendrar. En palabras de Berardi retomando a Mondzain, “la relación entre lo visible y lo invisible constituye el núcleo de la historia económica. De hecho, la economía es la esfera en la cual las cosas materiales que son visibles, tangibles y usables son interpretadas e intercambiadas en términos de abstracción, es decir de dinero y valor” (2017:151).

Según parece y el corpus

aquí referenciado sostiene, nuestras corporalidades salvajes, bárbaras, (des)obedientes, disruptivas que sangran cíclicamente de manera esporádica generan conmoción en la normalización de los cuerpos de quién mira, y de quienes son miradas. Así es que en reseña a la pregunta de la mirada les docentes responden que “es normal” a la vez que genera burlas, (in)comodidad y la harta y tradicional referencia a la “histeria de la mujer” esta construcción de sentido proveniente del discurso biomédico y apropiada por el patriarcal sigue estando presente con muy poca (de)construcción.

Preguntas interminables

Con estas discusiones se apunta a crear oportunidades de gestar otros pensamientos, otros conocimientos y otras ignorancias, estimular a la curiosidad, ensayar modos de intervención de interferencia y desviación en las estructuras de la normalización. “Si la normalidad es un producto de la pedagogía y la ignorancia un residuo del conocimiento hegemónico, nos exige concebir una pedagogía cuyos fundamentos requieran riesgo, incertidumbre y compromiso” (flores 2017;162). Si consideramos que en la teoría cuir lo que importan son las acciones y no los actores, entonces podemos considerar la menstruación como verbo y no como

sustantivo. Para lograr sentipensar los alcances y las limitaciones en que el ciclo menstrual es pensado, leído, escrito, conocido. Y (con)movernos en la tarea de conoci-cierto (descartando la posible mentira del pathos) de nuestras corporalidades, genitalidades y del ciclo menstrual, principalmente (pero no únicamente) a quiénes lo posean.

¿Quién o qué determina lo que puede ser conocido, o estudiado acerca de la menstruación? ¿Cuál es la información validada, científica y factible de ser enseñada? ¿Con qué cuerpos? ¿Cómo se llega a conocer el ciclo menstrual? ¿Existe una única forma? ¿Qué es lo que se soporta conocer? ¿Por qué la menstruación es visualizada como interrupción de la normalidad? ¿Acaso queremos que sea normalizada? ¿Podemos aprovechar las ventajas de lo extraño, de lo abyecto?

Creo no brindar muchas respuestas, pero si estoy segura de ofrecer muchas preguntas con el anhelo de que puedan sembrar otras preguntas interminables que nos animen en la curiosidad de quitar el velo de lo oculto, de lo normalizado, de lo abyecto, vergonzante. Anhelo este artículo potencie, como leí por ahí, pasar del statu quo al statu cuir.

Notas

1 Profesora y Diseñadora en Comunicación Visual (UNLP) , se formó en “Educación, Imágenes y Medios” por FLACSO, Diplomada en “Construcción de Proyectos en Ciencias Sociales” en IDES. Actualmente trabaja como docente en la Facultad de Humanidades (UNMdP) y en

una escuela secundaria técnica. Investiga la visualidad de la menstruación en los materiales educativos. Correo electrónico: obaronezallocco@gmail.com

2 Respecto al inclusivo de "les cuerpos" se ha considerado con el objetivo de no encasillar el término a las formas gramaticales clásicas de nombrar al "cuerpo" como objeto, sino entenderlo dentro de una lucha simbólica de resignificación en la que muchas adoptan la forma de cuerpo y cuerpo acorde a sus necesidades.

Referencias bibliográficas

ARFUCH, L. 2014. Capítulo 4 Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada en "Educar la mirada" (Dussel, I y Gutierrez, D). Buenos Aires: Manantial

AAVV. 2018. "Pedagogías transgresoras II". Sauce Viejo, Santa Fe: Bocavulvaria Ediciones

BELLI, G. 2000. El país bajo mi piel. Barcelona: Plaza y Janes.

BERARDI, F. 2017. Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva. Buenos Aires: Caja Negra.

BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ, M y BOLAÑOS GALLARDO, E. 2017. "Aportes a una antropología feminista de la salud: el estudio del ciclo menstrual" Artículo publicado en Salud Colectiva, Universidad Nacional de Lanús. ISSN 1669-2381

BRITZMAN, D. 2018. Capítulo "Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hetero" en "Pedagogías transgresoras II" (AAVV) Sauce Viejo, Santa Fe: Bocavulvaria Ediciones

BUTLER, J. 2012. Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós.

DIDI- HUBERMAN, G. 2017. "Lo que vemos, lo que nos mira". Buenos Aires: Ediciones Manantial

DUSSEL, I y GUTIERREZ, D., comp. 2014. Educar la mirada. Buenos Aires: Manantial.

FEDERICI, S. 2015. Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Buenos Aires: Tinta Limón.

FELITTI, K. 2016. " El ciclo menstrual en el siglo XXI. Entre el mercado, la ecología y el poder femenino" Artículo en Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana. Universidad de Buenos Aires. ISSN 1984-6487

FLORES, V. 2018. "Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer" en "Pedagogías transgresoras II" (AAVV) Sauce Viejo, Santa Fé: Bocavulvaria Ediciones

GALAK, E. 2016. "Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil". Buenos Aires: Editorial Biblos, UNDAV Ediciones.

GONZÁLEZ DEL CERRO y BUSCA. 2017. Mas allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género. Rosario: Homo Sapiens Ediciones

HALBERSTAM, J. "El arte queer del fracaso" 2018. Barcelona: Editorial Egales

LOPES LOURO, G.2018. "Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría cuir como políticas de conocimiento" en "Pedagogías transgresoras II" (AAVV) Sauce Viejo,

Santa Fé: Bocavulvaria Ediciones

MIRZOEFF, N. 2016. Cómo ver el mundo. Barcelona: Paidós. .

NORTHRUP, C. 1999. Cuerpo de mujer, sabiduría de mujer: Una guía para la salud física y emocional. Barcelona: Urano.

ROHATSCH, M. 2015. "Menstruación. Entre la ocultación y la celebración". Acta académica de las XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. TARZIBACHI, E. 2017. Cosa de mujeres. Menstruación, género y poder. Buenos Aires: Sudamericana

THIÉBAUT, E. 2018. Mi sangre. Pequeña historia de las reglas, de aquellas que las tienen y de aquellos que las hacen. Buenos Aires: Hekht.

PÉREZ SAN MARTIN, P. 2015. Manual introductorio a la Ginecología Natural. Chile: Ginecosofía
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. 2013. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Aportes para el trabajo con revista ESI. Buenos

Documentos

Fanzine Menarquía, mi primera menstruación. Chile (<https://menarquizine.wordpress.com>).

Fanzine colectivo Cuerpxs Menstruantes. 2015. Lima: Amaru, Hazlo Pirata.

Johnson y Johnson Carefree. Todo lo que necesitas saber. (<https://www.jnjarg.com/carefree/todo-loque-necesitas-saber/carefree-todos-los-dias-es-bueno-para-las-mujeres>) .

La Carpa Roja. Vergüenza menstrual. Entrevista a Chris Bobel. 2013. . <http://lacarparoja.blogspot.com/2013/08/verguenza-menstrual-entrevista-chris.html>

Los mapas de la corporalidad: comunicación y cartografía en los espacios académicos

Corporality maps: communication and cartography in academic spaces

Jorge Salduondo¹

María Lucrecia Etchecoin²

Resumen

Esta producción se propone reflexionar sobre las corporalidades, los mapas y los puntos de acceso a eso que llamamos cuerpo. Especialmente proponemos indagar desde nuestro lugar docente dónde colocamos a la pedagogía, ya que creemos que deviene una preocupación fundamental para considerar los señalados aspectos. Intentaremos descomponer el saber técnico al que se asocia esta ciencia social, para resaltar algunas ideas que desde experiencias propias y metodologías comunicacionales-vitales posibiliten dinamitar una mirada estrictamente disciplinar.

Palabras clave: corporalidad; mapas; pedagogía; comunicación

Summary

This text intends to reflect on the corporalities, maps and access points to what we call the body. We especially propose to investigate from our teaching place where we place pedagogy, since we believe that it becomes a fundamental concern to consider the aforementioned aspects. We will try to decompose the technical knowledge to which this social science is associated, to highlight some ideas that, from our own experiences and vital-communicational methodologies, make it possible to dynamit a strictly disciplinary view.

Keywords: pedagogy; communication; maps; corporalities

Fecha de Recepción: 10/06/2019
Primera Evaluación: 17/06/2019
Segunda Evaluación: 30/07/2019
Fecha de Aceptación: 10/08/2019

Cuerpos frankenstein

“Al sapiente se lo llama así por el sabor”

(Giorgio Agamben, 2016, p. 7)

“Yo, pobre mortal, equidistante de todo, yo D.N.I: 20.598.061

yo primer hijo de la madre que después fui, yo vieja alumna de esta escuela de los suplicios”

(Susy Shock, 2008, p.13)

Para empezar ingresemos al espacio del aula. Cuadrado de paredes blancas o grises, asépticas, con el punto de fuga en la pizarra. Los bancos cuya ergonomía dudosa de comodidad, nos predisponen de cierta manera a las dos o seis horas que dura la clase o el día escolar. Cartografía de un cuerpo sitiado: colores, iluminación, texturas, morfología, líneas simples y rectas, regulares, monótonas, aburridas. ¿A que nos invitan? ¿A qué nos predisponen? Arquitecturalmente los cuerpos son dispuestos en espacios incómodos, preparados para el silencio, como si la única parte de nuestra anatomía apta para el aprendizaje fuese la cabeza y el resto de nuestro organismo fuese un mero apéndice (Sanguinetti, 2015). Obligado a la quietud, solo escuchamos la voz del enunciante, y sonidos-sensaciones como la risa, posturas diferentes a estar sentados en pasividad se han desterrado (Acaso, 2017).

Bailar, rolar, caminar, cantar, sacudirse, abrazar, son modos corporales, narraciones de la identidad hechas con el cuerpo que han sido extirpadas de toda pedagogía tradicional. Una herencia moderna que se ha instalado en nuestro imaginario (op.

cit.). ¿Aprender solo es posible en silencio monástico, con seriedad, y en la incomodidad de una silla?

El cuerpo se ha fragmentado en la cultura occidental de tal modo que emociones, vivencias, lo social, lo comunitario, lo simbólico, lo material, la historia, la experiencia, la sexualidad, proponen en las Ciencias Sociales diferentes imágenes de la corporalidad. El sujeto moderno asume un cuerpo cercenado, individual, en ocasiones armado como rompecabezas o collage de autopartes y elementos repetidos, por artificios tecnológicos. Los relatos hegemónicos construyeron cuerpos dóciles, preparados para la quietud y el silencio, negando su carácter deseante, abierto, sapiente y en mutación. Las pedagogías tradicionales tienen en estos cuerpos terrenos fértiles para educar. Sin embargo, tropezamos aquí con esa idea, siguiendo a Merleau-Ponty, de que no somos espíritu y cuerpo, sino espíritu con un cuerpo, “y que solo accede a la verdad de las cosas porque su cuerpo está como plantado en ellas.” (Merleau-Ponty, 2003) Es fundada entonces, la pregunta “¿está usted satisfecho con su postura? ¿con su modo de respirar? ¿con su vida?” (Feldenkrais, 1992, p. 13) resaltando que el principal obstáculo es que no conocemos nuestros cuerpos, ni su forma del moverse o del actuar.

Es cierto que, existen infinitos cuerpos que van tornándose imprevistos, y curvándose en encrucijadas tecnológicas, que les donan formas diversas. Hay un estallido corporal un tanto difícil de abordar reflexivamente,

dado que los umbrales dolor-placer, vida-forma de vida (Agamben, 2013) se van corriendo e inscribiendo en narrativas que trascienden el relato sobre los cuerpos y nuestra propia exterioridad sensible. Carne y píxeles, expresará Remedios Zafra (2017) al intentar definir qué compone a un sujeto hoy. Sueños e imaginaciones en conflicto, cuerpos que circulan en clave de puro presente, en movimientos sin sentido auge de la cultura del esfuerzo que se vislumbra en los *gym*, y otras prácticas culturales tratando de confundirse o entramarse en la prosémica decorativa de la época. Un cuerpo “trabajado” al cincel del sudor, del placer de lo *light*, del bisturí o los filtros tecnológicos de las redes sociales, un cuerpo cuyo espesor/opacidad parece debilitarse dentro de una política del *fitness*, del pertenecer a un mundo tramado tecnológicamente.

Colección de fragmentos

Si analizamos los cuerpos como territorios sociales podremos comprender las violencias materiales y simbólicas que estas imágenes corporales – caleidoscópicas- nutridas por el poder instituido (escuelas, fábricas, hospitales, hospicios) ejercen y han ejercido sobre nuestros cuerpos mediante pedagogías letradas de control. Sin embargo, surge la pregunta de lo que significa la subjetividad, la corporalidad hoy en tanto aparecen cuerpos que ya no pretenden respetar y asumir esas imágenes. De esta manera es lícito preguntarse ¿Qué es lo que esconde un cuerpo para sostener lo visible? ¿En qué medida nuestro cuerpo se comunica

a través de su territorio? ¿Por qué el cuerpo es expresión del territorio social?

Cierto es que la ciencia anatómica del siglo XV fue el gran conquistador del territorio corporal (Mandresi, 2008). Su empresa de conquista hacía para con la carne ha dado lugar a un conjunto de imágenes que dibujadas por artistas y publicadas en tratados de anatomía, ha puesto en marcha un dispositivo de comprensión corporal que arrojó como resultado una devoción del cadáver. La religión católica pronto adoptó ese dispositivo llevándolo como bandera, el cuerpo muerto frente a la resurrección del espíritu. El cuerpo recortado y aislado como objeto de conocimiento, cuerpo seco, tonificado, silencioso. La anatomía y la medicina tradicional aun hoy, pueblan el territorio corporal con metáforas que no sólo rigen nuestro pensamiento respecto del cuerpo sino que “rigen también nuestro funcionamiento cotidiano, hasta los detalles más mundanos. Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas” (Lakoff y Johnson, 1995, p. 39). Disciplina y control (Foucault, 1998) fueron construyendo un relato único que silencia las posibilidades narrativas de los cuerpos. Cuerpos dóciles, a imagen de la biología: hombres y mujeres. Las biopolíticas supieron reproducir estos dogmas generando discursos normalizadores, y espacios donde insertar la producción reglada de cuerpos y subjetividades (Foucault, 1970). Las pedagogías se fueron produciendo y reproduciendo

según estos fundamentos: los cuerpos han quedado sujetos a arquitecturas que los han inmovilizado, y los han direccionado hacia un centro, separándolos de otros cuerpos equidistantes, sin contacto, para finalmente silenciarlos.

Descartes fue quien determinó los terrenos del pensamiento con su contundente, “pienso, luego existo”, potenciando el desarrollo de la mente, del pensamiento racional como única capacidad humana. De esta manera, el cuerpo es cercenado como espacio inútil para el conocimiento. Expresa Le Breton (2006, p. 61): “la axiología cartesiana eleva el pensamiento al mismo tiempo que denigra el cuerpo.” Para el dualismo cartesiano el cuerpo molesta al hombre en tanto máquina no lo suficientemente confiable. El pensamiento como entidad independiente del cuerpo, es elevado como la condición más humana de lo humano. Continuando con Le Breton (2018, p. 17) “el cuerpo es un resto sobrante contra el que choca la modernidad y que se nos hace todavía más difícil de asumir a medida que se restringe el conjunto de sus actividades en el entorno.” Y si abonamos a la hipótesis de que todo lo exterior solo nos es accesible a través de nuestro cuerpo (Merleau-Ponty, 2003), “esta desaparición progresiva merma la visión que el hombre tiene del mundo, limita su campo de acción sobre lo real, disminuye su sentimiento de consistencia del yo y debilita su conocimiento de las cosas.” (Le Breton, 2018, p. 17) Los pies sirven para conducir el automóvil, las manos para teclear o para deslizar la pantalla del teléfono móvil, y de paso hacer el pedido on-line de las compras del súper, los ojos

para mirar pantallas, transformándonos en sujetos “cuyo cuerpo apenas sirve para algo más que arruinarles la vida.” (op. cit.)

Entonces, podemos escribir una historia del cuerpo al dar cuenta de las distintas formas de represión que el capitalismo ha activado en su contra (Federici, 2017). La maquinización de los cuerpos ha sido una búsqueda constante del capitalismo. Exiliados de la naturaleza los cuerpos fueron exigidos a producir una cuota de usura cada vez mayor- en el trabajo y en su “tiempo libre”. Ya no escuchamos lo que quiere, sino que lo atacamos con numerosas armas cada vez más sofisticadas, radiación, medicamentos, ecografías, entre muchas otras. Estamos preparados para utilizar nuestro cuerpo como una mercancía que debe ser apta y vendible en un mercado de la carne. Como afirma Ferrer (2012), los imperativos de época se han ido ensamblando endemoniadamente y se enrollan en los afectos como camisa de fuerza: resultado no previsto de las revueltas de la década del sesenta, como la idea de que la juventud es un actor político primordial, o bien el requisito de imputar ganancias afectivas inmediatas en la cuenta de la existencia. Y ha terminado por aceptarse que la imagen corporal es un arma legítima en la lucha por la vida tanto como que la tecnología debe pulir y lustrar las imperfecciones de la carne. Así se conforma un mercado del deseo ampliado y feroz. Se debe estar tonificado y activo, mantener una

eficacia sexual/heterosexual, actualizar la cuenta de Facebook/instagram, twitter, etc., en fin, vivir acoplados a multitud de servicios animantes. Y a este respecto, es notoria la propagación de todo tipo de servicios que componen una industria del estado de ánimo, “inyecciones de vida” que anestesian la libra de carne que cada cual debe pagar en esos mercados.

¿Cómo re-apropiarnos de su voz? ¿Qué caminos podemos trazar para re narrar-nos en carne propia y colectiva? Muchas metáforas, experiencias de habitar lo sensible disimiles de aquellas formas-de-ser-cuerpo impuestas, auto-impuestas, aparecen como contrapeso: los cuerpos olvidados/silenciados, los cuerpos de la resistencia, los cuerpos monstruos, los cuerpos/sujetos del aprendizaje, los cuerpos deseantes, danzantes y poéticos. Federici (2017) daba cuenta de que aprendemos en danza que la materia no es estúpida ni ciega, mucho menos mecánica, sino que tiene ritmos y lenguaje, “Nuestros cuerpos tienen razones que necesitamos aprender, redescubrir, reinventar” (Federici, 2017, s/p). Y esto se nos presenta hoy día como una afirmación ineludible, en tanto forma de resistir.

Cartografiar-nos

“La historia comienza al ras del suelo, con los pasos (...) Su hormiguelo es un innumerable conjunto de singularidades. Las variedades de pasos son hechuras de espacios. Tejen los lugares”.

(De Certau, 1996, p. 109).

El cuerpo en movimiento y la recuperación del movimiento que hace

cuerpo, se instalaría en su potencia provocadora en tanto articulación cuerpo-pensamiento. Hacemos camino andando, y podríamos acercarnos a la complejidad que constituye un cuerpo trazando mapas. En este sentido, Deleuze (1989) explicita que cada cosa tiene su geografía, su cartografía y su diagrama. Lo interesante de una persona son las líneas que la componen, o las líneas que ella compone, crea, su cadencia. Asimismo Barbero (2013) expresa que la cartografía, es la ciencia que se encarga de estudiar la elaboración de mapas geográficos, por esta razón, afirma que el mapa es el principio de todo filtro y censura, debido a que allí se reducen las figuras representativas al momento de simplificar o mentir sobre cualquier muestra geográfica. Surge entonces la pregunta, ¿qué estamos cubriendo y descubriendo al mapear un cuerpo? ¿Cómo dotamos de sentido a los trazos resultantes del mapeo? Y recuperando lo antes dicho, ¿Qué sucede con el cuerpo y el relato desde lo educacional? ¿Cómo inciden las pedagogías normalizadoras en las narrativas corporales?

Lo que busca el cartógrafo, retomando a Barbero, es renovar de alguna manera los estudios de la comunicación, basándose en tres cuestiones: matrices culturales, espacios sociales y las operaciones comunicacionales, para re ubicar los diferentes actores involucrados en los procesos mediacionales. Entonces el interés está en problematizar como intersectan esas tres cuestiones con

la imagen del cuerpo para re ubicarlo narrativamente en el imaginario colectivo, en tanto territorio social complejo, metafórico e inesperado (Salduondo y Etchecoin, 2019).

El cuerpo, en su devenir andante, llega al espacio del aula atravesado por múltiples imágenes, sentidos y prácticas que se fueron sedimentando. Fundamentalmente es predispuerto a la quietud, exacerbando aún la dualidad cartesiana entre pensamiento y resto inerte. Cuando se propone alguna actividad que trascienda esos sedimentos profundamente asentados asoma cierta resistencia.

Consideraciones finales: ¿Es increíble lo que puede soportar un cuerpo?

El capitalismo vuelve a demostrar su dialéctica de Frankenstein desarrollando las fuerzas productivas al mismo tiempo que las destruye. El cuerpo humano es pues el último reducto espacial de autorrealización estética del sujeto desposeído de los medios de producción y los sueños de progreso. ¿Nuestra piel será el lienzo de los sueños desterrados a la soledad de la individualidad compulsiva y nuestros músculos el imposible comunicador del afecto y el cariño públicos?

De este modo, la hegemonía capitalista mediante pedagogías letradas de control fue rodeando nuestros cuerpos y mentes para producir sujetos dóciles. ¿Somos conscientes de esto? ¿Estaremos a la altura de esta oportunidad histórica o seremos

testigos de nuestra auto-aniquilación mientras no despegamos la mirada de un espejo analógico o digital hastiado de nuestro narcisismo? Los espejos, como toda maquinaria representacional, además de a veces deleitarnos y muchas fascinarnos, mienten y nos someten a su ficción interesada.

Mientras tanto, se le sigue exigiendo al cuerpo una mayor cuota de usura. Se lo encorseta mediante pedagogías letradas coloniales y se lo muestra desde relatos oficiales normalizadores. ¿Estamos seguros de querer hipotecar tanto? Podríamos visitar los momentos en que se inventaron formas de festejar, de consolar, de confortar desde el alma, momentos de devoción. Sería esa otra historia, donde nada de lo humano nos sería tan ajeno.

La historia de los cuerpos por tanto, es una historia inconclusa, emergen sentidos des-cubriendo territorios de vida. El proceso de mapear cuerpos visibiliza una identidad inesperada que oscila efímera más allá de los sexos y/o géneros: diferente a la identidad fija y estable de la era industrial relatada por el discurso escolar oficial. El cuerpo aparece como territorio al que se va teniendo acceso cuando se lo recorre, cuando se hace perceptible la conciencia instalada en algún lugar del terreno.

Notas

1 Profesor Adjunto en la cátedra Comunicación y Educación, Filosofía y Sociología de

la Técnica y Taller de Diagnostico y Planificación de la Comunicación de la FACSO, UNICEN. Es Magister en Ciencias de la Educación por la Universidad de Chile, Licenciado en Comunicación Social y Profesor de Educación Primaria, Adultos y Especial. Correo electrónico: jolusa33@hotmail.com

2 Becaria Doctoral de CONICET, Maestranda en Teatro con Mención Diseño Escénico y Licenciada en Comunicación Social con Orientación Institucional por la Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN. Docente de la Cátedra Filosofía y Sociología de la Técnica en la misma unidad académica y editora de la revista electrónica <http://escenauno.org/>.

Referencias bibliográficas

ACASO, M (2017) "Bailar el conocimiento" Educación artística, Educación disruptiva, artículo publicado en mayo de 2017. Recuperado de <https://mariaacaso.es/blog/>

AGAMBEN, G (2013) *Altísima Pobreza. Reglas Monásticas y Forma de Vida*, Madrid: Adriana Hidalgo Editora.

AGAMBEN, G (2016) *Gusto*, Madrid: Adriana Hidalgo Editora.

BARBERO, JM (2013), *El oficio del cartógrafo*. México: Fondo de cultura Económica.

DE CERTAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer. Tomo I*. México: Universidad Iberoamericana.

DELEUZE, G (1989) *Lógica de sentido*. Barcelona: Paidós.

FERRER, C (2012) entrevista realizada por Claudio Martyniuk.

FEDERICI, S (2017) «En alabanza al cuerpo danzante», [Trad. Juan Verde], en *Brujería Salvaje*, s/n (junio de 2017).

FELDENKRAIS, M (1992) *La dificultad de ver lo obvio*. Buenos Aires: Paidós.

FOUCAULT, M (1998) *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI.

FOUCAULT, M (1970) *La Arqueología del saber*. Sexta edición. Buenos Aires, Siglo XXI.

LAKOF, G y JOHNSON, M (1995) *Metaforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

LE BRETON, David (2006) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

LE BRETON, David (2018) *Elogio del caminar*. Madrid: Siruela.

MANDRESSI, Rafael (2008) *Técnicas de disección y tácticas demostrativas: Instrumentos, procedimientos y órdenes del pensamiento en la cultura anatómica de la primera modernidad. Historia y grafía*, 30, Universidad Iberoamericana de México, 2008, p. 167-189.

MERLEAU PONTY, Maurice (2003) *El mundo percibido: El espacio*, conferencia, octubre-noviembre de 1948. Recuperado en <http://www.morfologiawainhaus.com/pdf/Merleau-Ponty.pdf>

SALDUONDO, Jorge y ETCHECOIN, María Lucrecia (2019) "El mapa corporal como territorio de vida", en *Cohendoz, Mónica [comp.] Estudios comunicacionales de la corporalidad - 1a ed.* - Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

SANGUINETTI, Inés (2015) “El movimiento como herramienta de trabajo en el aula”, Seminario de Pedagogías corporales: no pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo, desarrollado por Educación Disruptiva, Fundación Telefónica, agosto de 2015.

ZAFRA, Remedios (2017) “Carne, Píxeles y Revolución”, prólogo en Penny, Laurie, De esto no se habla, Madrid: Continta me tienes.

Fotografías: Lucrecia Etchecoin. Imágenes inspiradas en el film “Nunca me abandones” de Mark Romanek y basado en la novela homónima de Kazuo Ishiguro (2005, Anagrama).

Educación física cuir: ¿un largo camino por recorrer? Cuir Physical education: a long way to go?

Sebastián Trueba¹

Resumen

Este artículo indaga las (im)posibilidades de abordar una educación física cuir, que tensiona, rupturice y descomponga a la enseñanza de la educación física tradicional, al mismo tiempo que movilice los posicionamientos clásicos de las pedagogías críticas, descoloniales y cuir, que por momentos parecen dogmáticas, distantes y herméticas entre sí. La propuesta realiza un recorrido que se sumerge en las disidencias epistemológicas de estas pedagogías para emerger en el campo de la educación física -y ¿por qué no simplemente de la enseñanza?- con cuestionamientos sensibles, humanizantes y urgentes. Continúa explicando el por qué del nombre educación física cuir y se concluye jugando con la (im)posibilidad que esta propuesta conlleva para la educación física en particular y la educación en general.

Summary

This article investigates the (im)possibilities of tackling a physical education that stresses, disrupts and breaks down the teaching of traditional physical education, while mobilizing the classic positions of critical, decolonial and queer pedagogies, which at times are seen as dogmatic, distant and hermetic one to the other. The proposal takes a tour that is immersed in the epistemological dissidence of these pedagogies to emerge in the field of physical education - and why not simply teaching? - with sensitive, humanizing and urgent questions. He continues explaining why the name queer physical education and concludes playing with the (im) possibility that this proposal entails for physical education in particular and education in general.

Palabras clave: educación física; enseñanza; pedagogía cuir; pedagogía descolonial; pedagogía crítica

Keywords: physical education; teaching; queer pedagogy; decolonial pedagogy; critic pedagogy

Fecha de Recepción: 20/05/2019
Primera Evaluación: 17/06/2019
Segunda Evaluación: 15/07/2019
Fecha de Aceptación: 01/08/2019

Introducción

El presente trabajo es una aproximación del autor a un enfoque de la educación física que recupera aportes de diferentes pedagogías: críticas, descoloniales y cuir. Con el fin de posibilitar otras formas de sentipensar (Yedaide, 2019) la enseñanza de la educación física formal y no formal. En tal sentido, las tensiones entre lo instituido y lo instituyente que propone la pedagogía cuir como forma de someter a una inestabilidad los conocimientos existentes deviene en una (im)posibilidad de comprender la disciplina desde otro lugar.

Se puede afirmar que la educación física arrastra consigo una pesada historia en cuanto a la normalización de los cuerpos (Scharagrodsky, 2006 y 2011) y ha mantenido su espacio en el sistema educativo gracias su capacidad de disciplinamiento corporal. Desde sus inicios en la Argentina a fines del siglo XIX, con fuerte influencia de los sistemas gimnásticos centroeuropeos (Saraví Riviere, 1988), la educación física se constituyó en un espacio, que con mensajes valorados por la sociedad en diferentes momentos históricos (higienismo, patriotismo, salud, deporte, recreación, etc.) ha ejercido su poder disciplinador de cuerpos y mentes en lxs niñxs y jóvenes argentinxs.

Lo que se propone en este trabajo es analizar a la educación física, no como un territorio instituido, sino como una lectura no recta (Britzman, 2016) de una disciplina que puede o no posicionarse como disruptiva y subversiva en la sociedad actual.

El artículo comienza tensionando las

pedagogías críticas, descoloniales y cuir, y planteando el sustento teórico de la propuesta. Continúa explicando el por qué del nombre educación física cuir y se concluye jugando con la (im) posibilidad que esta propuesta conlleva para la educación física en particular y la educación en general.

Primeras tensiones: La pedagogía es crítica, descolonial y cuir o no es pedagogía

Cuando hablamos de enseñanza lo hacemos refiriéndonos a una enseñanza desnormalizadora y subversiva, en contraposición a una adoctrinadora y heteronormativa. Si la enseñanza no cuestiona y afecta, no la consideramos enseñanza. O más bien, como dirían Del Río Martínez y Celorio Díaz (2015), una enseñanza:

que sea capaz de promover procesos emancipadores donde se asuman de manera radical los principios de las teorías críticas, del feminismo en plural y de la pedagogía de la educación popular. Una educación capaz de generar un cambio cultural, que revolucione la manera de interpretar el mundo, desafiando el pensamiento binario dicotómico (hombre/mujer, público/privado, naturaleza/cultura, económico/no económico, objetivo/subjetivo, etc.), que complejice las miradas y discursos, y que proyecte ideas radicales para enfrentar el pensamiento social dominante. (Del Río Martínez y Celorio Díaz, 2015, p. 18)

Una persona que se dedica a reproducir acríticamente, deja de ser un docente para convertirse en religiosx de los contenidos, un dogmáticx que no cuestiona ni permite cuestionamientos, transmisor de definiciones que se contenta con exigir reproducciones de lo “enseñado” para plasmarlo en exámenes y calificaciones. De estas personas no hablaremos en este trabajo. Aquí plantearemos un posicionamiento abierto a la escucha y al análisis de posturas diferentes, con posibilidades de cuestionar(se) y generar cuestionamientos.

En estos tiempos de gobiernos de derechas y conservadorxs, en los que se intenta normalizar las persecuciones ideológicas y la estigmatización de las personas por estar a favor o en contra de la educación sexual, la legalización del aborto, del matrimonio igualitario, de la legalización de la marihuana o de fluidez del género, hay poco espacio para medias tintas, por lo que se adopta una idea que intenta constituirse en un aporte a la educación física actual, y por que no a la educación en general.

Al plantear una educación física cuir se plantea, en realidad, una educación física crítica, descolonial y cuir; pero que por extensión (y provocación) se sintetiza en EFC.

El eje central de la educación física cuir es la idea de que la pedagogía debe ser crítica, porque siendo docente no es posible sostener otra postura. No hay una definición unánimemente aceptada sobre lo que significa pedagogía crítica, debido a eso nos aferraremos a la idea de

que toda acción pedagógica tendiente a luchar contra los abusos de poder, el autoritarismo y las injusticias y que fomente los valores democráticos se constituye en pedagogía crítica (McLaren y Kincheloe, 2008). Debido a esto sostenemos que todo docente que se preocupe por estas cuestiones y que las tenga presentes en su enseñanza es emancipador y antidogmático. Este docente no acepta supuestas verdades, todo es materia de cuestionamiento para interpretar ¿quiénes se benefician y quienes se perjudican con nuestras acciones?

Del mismo modo que la pedagogía es crítica o no es pedagogía, aquí se sostiene que la pedagogía crítica lo es en tanto se reconozca como descolonial y cuir. Descolonial en tanto recuperadora de nuestra voces (Huelgo y Morawicky, 2010) y de nuestras historias; las voces e historias de lxs pobres, las mujeres, lxs excludxs, lxs pueblos originarios y todxs aquellxs que (des)aparecían sin voces ni historias que contar. Alguien que no acepte acríticamente la jerarquización de los saberes occidentales, cristianos, científicos, modernos y generalizables, por sobre otros saberes provenientes de la preservación y transmisión cultural, de los generados en el hemisferio sur en las periferias de la ciencia, subjetivos y sensibles (Porta y Yedaide, 2017; Walsh, 2019). Reconociéndose cuir en tanto ser humano sensible, que aborde sin temor (o con él) todos los temas y problemáticas que acarrearán situaciones de injusticia y de deshumanización. El eje del pensamiento cuir surgió de las

disidencias sexuales pero fue mutándose hacia las disidencias epistemológicas (Flores, 2008; Britzman, 2016).

Más allá de las disidencias existentes entre varixs referentes de estas corrientes; principalmente por leerse en sus obras sesgos homofóbicos, racistas, negadores de algunos colectivos, silenciadores de pensamientos y sentires otros, reforzadores de visiones eurocéntricas, o simplemente, con perspectivas que eran progresistas y subversivas en otros tiempos, pero que ya no lo son. Lo que aquí se destaca es lo que tienen en común, no sus disidencias. Lxs autores críticos clásicos (mayormente hombres, blancos, occidentales -europeos y estadounidenses) son quienes comenzaron a cuestionar lo impuesto, quienes abrieron el juego a escuchar otros pensamientos. Los descoloniales (mayormente hombres y latinoamericanos) pudieron salirse del eje eurocéntrico y recuperar (construir) un posicionamiento que dio voz a quienes no la tenían y que permitió abrir nuevas líneas de pensamientos más locales y subjetivas. Lxs cuir que, como decíamos, pasaron de las disidencias sexuales a las epistemológicas y permitieron que nos acerquemos a visiones más humanas y sensibles de la educación. Luchando para destruir prejuicios, fomentando el conocimiento de lxs otrxs, humanizando y sensibilizando.

El posicionamiento de este trabajo destaca la imbricancia que poseen: la pedagogía, el pensamiento crítico, descolonial y cuir. Todos son uno o no son nada. Alguien que se manifieste crítico y no reconozca el valor de los posicionamientos cuir y descoloniales no es crítico, del mismo modo que unx pedagoga cuir que niega la

importancia de las pedagogías críticas y descoloniales no es verdaderamente cuir.

En este trabajo se sostiene una postura provocadora basada en que la pedagogía crítica no emancipa ni emancipó prácticamente nada, es un deseo que solo quedó en eso. Los referentes de la pedagogía crítica, en general, se quedaron en las palabras rebuscadas y en la profundidad de conceptos interesantes para un puñado de académicos. Mientras que los descoloniales no tanto, han generado más emancipación real a partir de la visibilización que hicieron de lxs invisibles. Lo cuir por su lado, emancipa aunque no quiera.

¿Cómo puede ser sano lo que nunca se ha podrido? ¿Cómo se puede emancipar sin descomponer, sin desestabilizar, sin cuirizar? lo cuir está en lo emancipatorio; ahora bien, lo emancipatorio no entra en la "biblia" cuir, pero ¿a quién le importa lo que no quieren algunxs? Lo importante es lo que esxs algunxs desean y proponen. Lxs cuir dogmáticxs y conservadorxs (si es que eso existiera) defenderían la estabilidad y hegemonía del supuesto dogma cuir. A los demás no nos tendría que importar esa postura y si queremos utilizar un concepto que molesta a algunxs intelectuales cuir, descoloniales o críticos, lo tendríamos que usar (quizás solo porque molesta).

A lo que se apunta con todo esto es que estas luchas teóricas internas y menores (si se me permite continuar

provocando) solo nos consumen valiosas energías que podemos utilizar en cuestionar y descanonizar la academia, el poder y la injusticia.

En este sentido Walsh (2019) plantea:

Mi argumento -argumento que sospecho que compartirías hoy- es que el sistema de la colonialidad del poder que tu empezaste describir hace más de 30 años, no es el mismo hoy. Tampoco son las mismas las formas de dominación, control, silenciamiento, sometimiento, destrucción, explotación, represión, discriminación, violencia, despojo y eliminación. (pp. 2 y 3)

Si todo cambió, ¿por qué aferrarnos a conceptualizaciones de otros momentos y no atrevernos a darles nuestro significado contextualizado en el hoy? Luego continúa reflexionando acerca de la pedagogía descolonial, pero bien podría decirse lo mismo de la crítica o la cuir:

Lo que veo como los nuevos “peligros de(s)coloniales”. Me refiero a la simplificación, generalización, esencialización y sobre-subjetivización que la de(s)colonialidad es la competencia “natural” de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, lo que reduce la de(s)colonialidad a lo “étnico”, ocultando las violencias coloniales internas incluyendo, entre otras, las violencias de género, de captación/cooptación, y del mismo uso y concepto del comunitario y del patriarcado. Me refiero a los peligros de pensar la de(s)colonialidad como propiedad de algunos iluminados e iluminadas, de mercantilizarla, incluyendo como un nuevo canon de pensamiento crítico y de hacerla parte de la retórica discursiva dentro de las

esferas del Estado y poder(...) (Walsh, 2019, p. 7)

Una educación física cuir debe valorar el espíritu crítico, local, humanizante y sensible de estas corrientes sin dejar de lado a lxs grandes pensadorxs que han realizado aportes en diferentes tiempos y espacios. Desde nuestra perspectiva, el pensamiento cuir encarna la esencia más pura o genuina del pensamiento crítico. En otras palabras lo cuir está en la genética crítica.

Estas identificaciones son las que tomo como los comienzos de una pedagogía cuir, una que rechaza las prácticas normales y las prácticas de normalidad; una que comienza con el interés ético por las propias prácticas de lectura; una interesada en explorar lo que uno no puede soportar saber; una interesada en la imaginación de una socialidad desligada del orden conceptual dominante. En la pedagogía cuir que intento, “lo inesencialmente común” se construye a partir de la posibilidad de que leer el mundo sea ya siempre acerca de arriesgar el ser, y acerca del intento por exceder las heridas del discurso para que todos los cuerpos importen. (Britzman, 2016, p. 30)

La decisión de resolver estas tensiones de una manera un poco ingenua dejando de lado las discrepancias y tomando los puntos en común, responde a un posicionamiento político que intenta dar respuesta a la necesidad de movilizar el gueto de la educación física (Trueba, 2019) que tan cómodo está en

discusiones técnicas a otras de carácter ético. Por otro lado, la ingenuidad constituye un bastión clave para todx docente, debido a que no se puede enseñar sin la ingenua creencia de que es posible que nuestrxs estudiantes aprendan y sean mejores que antes a partir de nuestra enseñanza. Si no creyéramos eso no podríamos enseñar, y eso es sumamente ingenuo.

Educación Física cuir ¿un oxímoron o un nuevo concepto?

La educación física, en tanto disciplina escolar en nuestro país, surgió a fines del siglo XIX gracias a la promulgación de la Ley 1420 de Educación Común. Desde entonces se ha constituido en un eje central del disciplinamiento corporal en el sistema educativo. Pero si ampliamos la mirada, y pasamos de la educación física al campo de las prácticas corporales educativas² (Trueba, 2008 y 2011), espacio en el que lxs profesorxs de educación física han tenido (y tienen) un papel protagónico, podremos observar que la influencia disciplinadora de la educación física ha sido relevante en la sociedad argentina.

La educación física ha sido el mascarón de proa para normalizar a lxs niñxs y lxs jóvenes, detectando, corrigiendo y/o sancionando las posturas, vestimentas y conductas inadecuadas. Entre las cualidades normales y anormales que se fomentaban y corregían se destacaban las vinculadas a la sexualidad de lxs alumnx y de lxs profesorxs (Osorio Salguero y Guerrero Rivera, 2013). Se pueden mencionar numerosos ejemplos que apoyan esta idea: a lo largo del siglo

XX (y comienzos del actual) la clase de educación física se dividía por sexos, los contenidos eran diferentes para ambos grupos como así también la exigencia en las evaluaciones; lxs profesorxs para cada grupo debían ser del mismo sexo que sus alumnx; existían dos profesorados de educación física diferentes, uno de varones y otro de mujeres (¡con planes de estudio distintos!); etc.

Scharagrodsky (2011) destaca que las diferentes corrientes en pugna en esta etapa inicial de constitución de la educación física fueron determinantes en la constitución de la identidad sexual de la población.

De alguna manera, la Gimnasia Militar, el Scoutismo, la Educación Física de los Exploradores de Don Bosco, el Sistema Argentino de Educación Física y la Gimnasia Metodizada formaron parte de una compleja pedagogía de los cuerpos (López Louro, 1999; Vigarello, 2005) en donde la construcción de las masculinidades y femineidades fueron aspectos centrales y constitutivos en dichas propuestas de educación corporal (Scharagrodsky, 2011, p. 45).

Y más aún:

Entre las disputas que emergieron se manifestaron cuestiones relativas a la construcción de ciertos ideales físicos y morales referidos a las masculinidades y las femineidades, así como el establecimiento arbitrario de sus límites 'indeseables'. (Scharagrodsky, 2011, p.46)

Ahora bien, el peso de la historia de una disciplina que centró sus esfuerzos en normalizar el binarismo sexual de la sociedad a partir de numerosos dispositivos de disciplinamiento corporal no es gratuito ni inocuo.

Estas y otras prácticas corporales contribuyeron muy fuertemente, durante más de cien años, en el armado de ciertas masculinidades -y feminidades- excluyendo, silenciando u omitiendo otras formas o alternativas posibles de vivir y experimentar la masculinidad -y la feminidad-, específicamente, este proceso avaló y legitimó un determinado guión generizado caracterizado por la binariedad, la jerarquía, la oposición y la heterosexualidad como los únicos componentes posibles y deseables para el modelaje de los cuerpos (Scharagrodsky, 2006, p.168)

Tomando como referencia la encuesta nacional sobre el clima escolar para jóvenes LGBT realizada en 2016 por la ONG 100% Diversidad y Derechos junto a CTERA, podemos ver que:

1. El 43 por ciento de lxs estudiantes encuestados esquivó alguna vez la clase de educación física por sentirse incómodxs. Siendo el espacio más evitado de la escuela, por sobre los baños, vestuarios, instalaciones deportivas, comedores, etc.

2. ¿Cuán cómodo se sentirían hablando a solas con algunos miembros del personal de la escuela sobre cuestiones relacionadas a lo LGBT? Un 63,7% dijo que se siente un poco o muy cómodo hablando con profesionales de la salud mental en las escuelas (consejerx, trabajador

social, psicopedagogx o psicólogx de la Escuela). Aproximadamente la mitad de los estudiantes LGBT dijo que se sentirían algo o muy cómodos hablando con “profesorxs” y “preceptorxs.” Menos estudiantes dijeron que se sentirían cómodos al hablar a solas con personal de limpieza o mantenimiento, y por último, un 32,2% con entrenadores deportivos o con profesorxs de educación física.

3. ¿En qué materia se enseñaron temas LGBT? Aquí lxs encuestadxs fueron contundentes con un 47,6% en Formación ética y ciudadana, un 43,2% en Salud, y por último, después de: Historia/Cs. Sociales (23,6%), Lengua (20,5%), Cs. Naturales (19,7%), Psicología (19,7%), Sociología (14%), Arte (11,8%), Matemáticas (5,7%), Música (4,4%), Lenguas extranjeras (4,4%), Religión/Filosofía (3,9%), se posiciona Educación Física con un 3,5%.

Las tradiciones mantenidas en las clases de educación física fueron constituyendo ámbitos poco propicios para el autoconocimiento y la libertad de expresión. La clase de educación física es uno de los pocos espacios escolares en los que lxs alumnx se expresan y exponen íntegramente ante los demás y ante sí mismxs. Por tal motivo, quien se encuentra a cargo de esa clase debe mantenerse atentx y sensible a las consecuencias de lo generado en este espacio.

Evidentemente, esta actitud atenta y sensible de lxs docentes no ha sido la regla general sostenida a lo largo de la historia escolar argentina. Por tal motivo,

nos cuestionamos si el concepto “educación física”, con todo el peso de la normatividad y disciplinamiento de los cuerpos (y las mentes) que ha acarreado desde sus inicios, no plantea una contradicción al complementarlo con la palabra “cuir”, que involucra lo raro, incómodo, anormal y no binario.

El concepto “educación física cuir” podría considerarse un oxímoron, en tanto figura retórica que consiste en complementar una palabra con otra que tiene un significado contradictorio u opuesto. Sin embargo, nuestra intencionalidad es reconsiderar, manteniendo esta visión ingenua expresada más arriba, lo potencialmente crítico, emancipador, descolonial y cuir que posee la educación física.

Consideramos que la educación física no es algo definido, cerrado y con una identidad inalterable. La educación física es un espacio que cambia con los tiempos y que es influido por la sociedad, la cultura, la política, la economía, los diseños curriculares, la formación docente y las instituciones.

(Im)posibilidades para una educación física cuir

¿Se involucran más en temas LGBT en sus clases lxs profesorxs de matemática que lxs de educación física! y ¡lxs estudiantes se sienten más cómodos hablando con el personal de mantenimiento que con lxs profesionales de las prácticas corporales educativas! Estos datos son alarmantes. La formación del profesorado involucra otra situación ya observada y denunciada hace varios años (Fernández Balboa,

2009), ya que mucho se abarca y poco se aprieta. Se forma a docentes que escuchan hablar de muchos temas pero que profundizan muy pocos. El plan de estudios del profesorado de educación física de la provincia de Buenos Aires posee 3296 horas distribuidas en casi cincuenta materias a lo largo de cuatro años. Es un plan interesante con muchos aspectos destacables, pero la profundización no es uno de ellos y el nivel de complejidad necesario para abordar estas cuestiones, que como mencionamos antes, no incluyen solamente la disidencias sexuales sino que abordan un amplio abanico epistemológico requieren del desarrollo de conocimientos y sensibilidades específicas. En muchos casos pareciera que el árbol tapa el bosque. Las clases de educación física se centran en la enseñanza del deporte, desarrollo de capacidades físicas, el juego y solo tangencialmente se involucra en temas complejos. Por tal motivo es tan importante revisar constantemente la esencia de nuestra disciplina. Preguntas del orden de: ¿qué es la educación física?, ¿para qué y por qué existe? ¿cuál es el rol y la responsabilidad del profesional del área en este momento? Deberían plantearse todo el tiempo; sin embargo, las preguntas habituales están centradas en el ¿qué hacer en las clases? ¿cuándo y cómo desarrollarlas? Desmereciendo la labor del profesional del área y logrando que dejemos de lado aspectos esenciales de nuestra profesión.

Lxs profesorxs de educación física

tenemos la posibilidad de compartir momentos y espacios muy importantes para lxs alumnxs, nos exponemos constantemente al igual que ellxs, colaboramos en el desarrollo de nuestras corporeidades a partir de la motricidad, jugamos, nos movemos y creamos espacios que permiten un vínculo diferente al de otras materias. Si aprovechamos esto podríamos cambiar muchas de las cosas que hemos estado apuntando.

Los Diseños Curriculares del nivel secundario ofrecen argumentos que sirven de sostén para este tipo de abordajes³. Por ejemplo:

Entre las estrategias de enseñanza sugeridas se expresa lo siguiente:

Acordar propuestas que surjan de la confluencia de materias diferentes para el tratamiento articulado de temáticas como sexualidad, prevención de adicciones, alimentación, higiene y violencia, entre otros (DGCyE, 2010, p. 32)

En la sección contenidos encontramos:

El desarrollo en grupo de proyectos personalizados de actividad motriz y su relación con la autoestima y el respeto a los otros. (DGCyE, 2010, p. 15)

La imagen corporal y el impacto de los modelos mediáticos y de la mirada de los otros en su constitución. Su análisis crítico. (DGCyE, 2010, p.15)

La organización y desarrollo de actividades motrices compartidas con cuidado y

respeto corporal entre los géneros. (DGCyE, 2010, p.15)

Tareas de concientización corporal. La

sensopercepción del propio cuerpo. Su relación con la autoidentificación y la comprensión de la propia corporeidad. (DGCyE, 2010, p.16)

Esto debería ser suficiente para fundamentar abordajes críticos, descoloniales y cuir en las clases de educación física.

En los último años comenzaron a referenciarse trabajos (Migliorata, 2017; Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, López-Cañada y Pérez-Samaniego, 2018a y b) en las que se plantean experiencias de enseñanza y sensibilización con respecto a estas temáticas en la educación física. Y seguramente hay muchas más que no se han registrado ni publicado, pero no constituyen la norma. El cambio en este campo es lento, pero ha comenzado.

A modo de reflexiones finales

En el campo de las prácticas corporales educativas, lxs profesorxs de educación física tienen un peso muy grande. Su (nuestra) influencia puede tener consecuencias trascendentes para muchas personas. Lo discutido en este texto debe encender una alarma y convencernos de la importancia de aprender y sensibilizarse acerca de lo que le pasa a lxs demás en nuestras clases.

La propuesta de una educación física cuir se sustenta en una visión ingenua de la enseñanza y de la recuperación y puesta en valor de los aportes teóricos y de experiencias educativas potentes.

Es una apuesta a la sensibilización de las personas que participan en este espacio social enseñando y aprendiendo con/desde/ por nuestras corporeidades.

¿Qué posibilidades vislumbramos de construir una educación física cuir? ¿qué se está haciendo en los profesorados al respecto? ¿cuánto descomponemos para volver a construir en la disciplina? ¿cuánto resistimos la cuirización del campo de las prácticas corporales educativas? Estas y otras tantas preguntas resultan urgentes. Leer, hablar y conocer estas cuestiones no solo apunta a un mejor conocimiento del campo, sino que también implica un mejor conocimiento de nosotros mismxs. Hasta tanto no nos asumamos como docentes críticxs, descoloniales y cuir no potenciaremos las posibilidades que con la educación física tenemos y continuaremos imposibilitados de generar un cambio real en el alumnado (y en nostrxs mismxs).

Por último, una educación cuir (crítica y descolonial) que anime a pensar(se) y que investigue, indague y se preocupe por lo

que viven, gozan y padecen nuestros alumnx, constituye, o debería constituir a cualquier pedagogía. De ahí que la pedagogía sea crítica, descolonial y cuir o no es nada, ni siquiera pedagogía.

Es pertinente recordar las palabras de Liliana Felipe (1995)⁴: “Porque no puede ser sano lo que nunca se ha podrido”, que nos invitan a pensar ¿qué estamos esperando para pudrir (cuirizar) la educación física? ¿qué estamos esperando para cuirizar (pudrir) a la educación? ¿cuánto falta recorrer para que la expresión educación física cuir deje de ser un oximorón? ¿y para identificarnos como docentes de un área sensible, crítica, descolonial y cuir?

En tanto que el presente dossier visibiliza y sensibiliza acerca de lo cuir en el campo educativo; este artículo pretende provocar a lxs profesorxs de educación física en pos de explorar aspectos silenciados y canonizados de nuestra disciplina.

Notas

1 Docente e investigador en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del GIEEC/ CIMED. Profesor de Educación Física (ISFD N°84), Licenciado en Educación Física (UNL), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Doctor en Humanidades y Artes con mención en Cs. De la Educación (UNR). Correo electrónico: sebastiantrueba@gmail.com

2 Pensándolo como aquel espacio social de lucha y juegos en el que participamos todxs aquellxs que enseñamos y aprendemos corporalmente (¿acaso podría ser de otra manera?), es decir, construimos nuestras corporeidades y vivimos nuestras vidas desde el cuerpo, con el cuerpo, a pesar del cuerpo, por el cuerpo y gracias al cuerpo. Esto invita a pensar la educación física cuir como un espacio que excede a lxs profesorxs del área e involucra a casi toda persona que participe formal o no formalmente de la educación.

3 En este caso hemos tomado como referencia el Diseño Curricular de la Educación Secundaria

de la provincia de Buenos Aires correspondiente al 4º año.

4 Liliana Felipe es una compositora, pianista y cantante argentino-mexicana que en su canción “A nadie” expresa esta frase que sintetiza nuestro posicionamiento crítico-descolonial y cuir.

Referencias bibliográficas

100% Diversidad y derechos (2016). *Encuesta del clima escolar dirigida a jóvenes LGBT*. Recuperado de: <https://100porciento.files.wordpress.com/2016/12/informe-final-encuesta-de-clima-escolar-lgbt.pdf>

BRITZMAN, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O no leas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9), 13-34.

DEL RÍO MARTÍNEZ, A. y CELORIO DÍAZ, G. (2015). *La educación crítica emancipadora. Diagnóstico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (2011-2015)*. Bilbao. Gehoa.

DEVÍS-DEVÍS, J; PEREIRA-GARCÍA, S; FUENTES-MIGUEL, J; LÓPEZ-CAÑADA, E. y PÉREZ-SAMANIEGO, V. (2018a). Opening up to trans persons in Physical Education–Sport Tertiary Education: two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Londres. ROUTLEDGE. FUENTES-MIGUEL, J; PEREIRA-GARCÍA, S; LÓPEZ-CAÑADA, E; PÉREZ-SAMANIEGO, V. y DEVÍS-DEVÍS, J. (2018b). Más allá del binario sexo/género: una propuesta pedagógica trans-queer en Educación Física. En ELOÍSA LORENTE CATALÁN y DANIEL MARTOS I GARCÍA (comps.) *Educación Física y pedagogía crítica propuestas para la transformación personal y social*. Universidad de Valencia/Universidad de Lleida.

Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Diseño curricular del profesorado de educación física*. La Plata, Res. 2432.

FELIPE, L (1995). A nadie. En *La ley del amor*, editado con libro homónimo de Laura Esquivel (CD y Cass) Barcelona. Plaza & Janés.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M (2009). El mito de Sísifo y la educación física ¿Tragedia o triunfo?. En L. Martínez-Álvarez y R. Gómez: *La educación física y el deporte en la edad escolar. Un giro reflexivo en la enseñanza*. Bs. As. Miño y Dávila.

FLORES, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista de Trabajo Social. Diversidad Sexual. Nueva época*, N° 18. Escuela de Trabajo social de la UNAM

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria ciclo superior / ES4: Educación Física*. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación.

HUERGO, J y MORAWICKY, K (2010). Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Revista Nómadas* N°33. Bogotá, IESCO-Universidad Central.

- MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Graó.
- MIGLIORATA, P. (2017). Una “Colonia Decolonial” Análisis de una experiencia lúdico – recreativa para niños y niñas con discapacidad. *Revista de Educación*, 8(11), 147-160.
- OSORIO SALGUERO, D. y GUERRERO RIVERA, J. (2013). Repensar la educación física actual: reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial. *Revista Interacción* (12), 141-155. Bogotá. Universidad Libre.
- PORTA, L. y YEDAIDE, M. M. (Comp.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEM.
- RAMALLO, F; GÓMEZ, J. y PORTA, L. (2018). Pedagogías queer y polifonías del sur: transgresiones y afecciones en la educación en el profesorado. En *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 52.
- SARAVÍ RIVIERE, J. (1988). *Historia de la Educación Física argentina*. INEF, Buenos Aires “Dr. Enrique Romero Brest”. Siglo XX.
- SCHARAGRODSKY, P. (2006). Género, masculinidades y educación física. Varones exitosos y varones devaluados. En Á. Aisenstein (comp.): *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*, Bs. As. Libros del Rojas.
- SCHARAGRODSKY, P. (2011). Currículum y educación física escolar (1884-1940). Educando a los cuerpos y ‘ejercitando’ los sentidos de la diferencia sexual. En R. Rozengardt y Acosta (comp.): *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Bs. As. Miño y Dávila.
- TRUEBA, S. (2011). Implicancias pedagógicas y didácticas de los profesores de educación física en el campo de las prácticas corporales educativas. *Revista Ser Corporal N°2*, recuperado de: <http://revistasercorporal2imp.blogspot.com/>
- TRUEBA, S. (2019). *Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorado de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata*. Tesis del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. UNR.
- TRUEBA, S. (2008). Teoría general de los campos y campo de las prácticas corporales educativas. *ISEF Digital* 12° edición. Instituto Alberto Langlade, Universidad de la República Uruguay.
- WALSH, C. (2019). Reflexiones en torno a la colonialidad/descolonialidad del poder en América Latina hoy. Una carta a Aníbal Quijano. Recuperado de: [http://catherine-walsh.blogspot.com/2019/06/reflexiones-en-torno-la_5.html] (9 de junio de 2019)
- YEDAIDE, M.M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. En *Praxis Educativa* 22(1) 1-12

Hombres de pollera: narrativas poéticas de una moda-militancia

Men wearing skirts: poetic narratives in style-militancy

homens de saia: narrativas poéticas de uma moda-militância

Robson Guedes da Silva¹
Karina Valença Alves²

Resumen

Esta investigación objetiva pensar, a partir de la comprensión de qué cuerpos son textos que dicen y visibilizan una manera de posicionarse en el mundo, problematizando una sociedad de la moral teológica en que estos se reducen al cumplimiento del patrón o son instados a asumir una perspectiva binaria de género. Por lo tanto, bajo la égida de la reflexión del goce en Paul B. Preciado, este trabajo tiende a buscar evidenciar el uso de la pollera por hombres como una moda-militancia, partiendo de la comprensión del género como rizoma en sus performatividades queer, su contra-sexualidad y su carácter prostético. A través de una poética vagabunda y mal acabada, que intenta dilucidar la importancia del debate acerca de las concepciones de género, tanto por medio de la efervescencia de los movimientos sociales como por los gritos aterrorizados de los que sufren por ser abyectos y estar al margen, reverberando la teoría militante en la academia en las últimas décadas. La investigación buscó, a partir de

Resumo

Esta pesquisa objetiva pensar, partindo da compreensão de que corpos são textos que dizibilizam e visibilizam uma maneira de se posicionar no mundo, problematizando uma sociedade da moral teológica em que esses são reduzidos ao cumprimento do padrão e instados a assumir uma perspectiva binária de gênero. Logo, sob a égide da reflexão do gozo em Preciado, este trabalho tende a buscar evidenciar o uso de saia por homens como uma moda-militância, partindo da compreensão de gênero como rizoma em suas performatividades queer, sua contrassexualidade e seu caráter prostético. Através de uma poética vagabunda e mal-acabada, tenta elucidar a importância do debate acerca das concepções de gênero, tanto por meio da efervescência dos movimentos sociais quanto pelos gritos aterrorizados dos que sofrem por serem abjetos e à margem, reverberando em teoria militante na academia nas últimas décadas. A pesquisa buscou, a partir

entrevistas narrativas, encontrar elementos discursivos que corroboren para evidenciar el dispositivo de la moda como instrumento para una tecnología contrasexual que engendra procesos de afectación y constituye los hombres de pollera como imágenes pedagógicas. No obstante, presenta como devenir algunas narrativas experimentadas que corroboraron, a partir de sus primeras aproximaciones, pensar el acto performativo de hombres de pollera como moda-militancia.

Palabra clave: Género; Hombres de pollera; Moda-militancia; Imagen pedagógica.

Summary

This research was born of the comprehension that bodies are like texts that “dizibilizam” (or show) and make visible a way of positioning oneself in the world, problematising a society founded in theological moral in which these bodies are reduced to a subservient, mandatory norm, obliged to take a binary gender perspective. Therefore, under the aegis of reflexions about pleasure in “P. B. Preciado”, this research intends to evidence the wearing of skirts by men as a style-militancy, based on the comprehension of gender as a rhizome in queer performativity, contra sexism and prosthetic feature. This work tries to elucidate by narrative interviews

de entrevistas narrativas, encontrar elementos discursivos que corroboren para evidenciar o dispositivo da moda como instrumento para uma tecnologia contrasexual que engendra processos de afetação e constitui os homens de saia como imagens pedagógicas. Não obstante, apresenta como devir algumas narrativas experienciadas que corroboraram a partir de suas primeiras aproximações pensar o ato performativo de homens de saia como moda-militância.

Palavras-chave: Gênero; Homens de saia; Moda-militância; Imagem Pedagógica

why it is important to talk about gender conceptions, searching discursive elements that corroborate to evidence the fashion device as an instrument of a sexual-against technology that engenders processes of affectation and constitutes “men in skirts” as pedagogical images. Furthermore, this work presents how to become some experienced narratives that corroborated to think the performative act of “men in skirts” as style-militancy from their own first approximations.

Keywords: Gender; Bodies; Pedagogical Image.

Fecha de Recepción: 01/04/2019 Primera Evaluación: 17/05/2019 Segunda Evaluación: 30/07/2019 Fecha de Aceptación: 16/08/2019

Preliminares

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito.

Clarice Lispector

Ciência e poesia são, igualmente, saber.

Gilles Deleuze

É flor. Brotada. Erguida. Querendo existir no meio de um vasto jardim. Pétalas e perfume, provocando com seu aroma, querendo olhos fixos para si. Seja pela sua forma estonteante ou sua cor formidável. A flor enfeitiça, assim como a imagem que está posta. E não, não há o intuito

de clamar nesta imagem a beleza da flor. Nela está o absurdo, que pode ser absurdamente belo. Poderemos nos deixar fitar os olhos neste homem contido na imagem, sem podermos em seu rosto fitar o olhar. Conseguiremos apenas degustar gota por gota do vinho doce da possível indagação: Por que ele usa saia?

Inebriados talvez de puro deleite, indagados dessa vez pela norma, chega aos nossos lábios o estranhamento que nos veste. Calça para homem. Saia para mulher. E o corpo? Território de quem? Negarão a quem pertence. Como um grande psiu da professora em uma turma barulhenta, ouviremos de forma eloquente dos pontos cardeais.

Figura 1

Créditos: Thiago Antunes (2017)



É o silêncio-discurso que rege e controla sem nada nos explicar. Silenciados pelos discursos que nos vestiram, voltaremos duvidosos ao homem de saia, esperando para que além da imagem que a nós ele reverbera, possa-nos, então, narrar sua forma de se posicionar no mundo e elucidar como sua saia nos provoca com furor.

O jovem, assim como na imagem, permanece sentado. Com voz fria como a água da chuva, nos propõe um abraço no anjo da história, daqueles abraços que nos arremetem memórias que de tão vívidas nos trazem gosto e cheiro. Nos trará nesse abraço a reminiscência das variadas formas de se vestir ao longo da história, fazendo-nos perceber como a moda enquanto dispositivo suscita em seus discursos uma vontade de verdade acerca do vestir. Mostrando-nos igualmente como as questões de gênero interferem de forma latente no modo como nos vestimos e nos comportamos. Revelando no fim do abraço, que é no lócus-corpo que esses agenciamentos se mostram de forma mais veemente.

Respirando fundo, como quem quer num campo florido sentir todos os aromas e as intensidades que dele provém, o homem da saia fitando com seu olhar o anjo da história, lhe confessa como num exame de expiação seus anseios. Apoiado na certeza da contingência, reverbera como um espelho à luz do sol. E como em uma caminhada no alvorecer, mistura abjacente entre o sono e o despertar. A dúvida continua no vinco da existência de si. Ele questiona o gênero que à saia imbuíram e os discursos que no seu corpo fixaram, como tatuagem de tinta escura, sem

variedade de cor. Traz a saia consigo, não como tecido que evoca a modéstia, tampouco por lutar por uma sociedade onde o queer deixe de ser abjeto. Usa-a, por ela ser, entre todos os discursos que a constituíram enquanto isso ou aquilo: uma roupa.

Esse homem, magro, com tatuagem de cores variadas e saia com flores, propicia-nos perceber como independente de sabermos seu nome, seu endereço, o título do livro de poesias que guarda com carinho no seu criado mudo, o nome de sua autora favorita, entre outras idiosincrasias; como o seu vestir saia, inquieta-nos, provoca-nos. Tira de alguns a respiração, paralisa a atenção do olhar. Invoca os ímpetus reguladores do corpo em tudo que ele pode ou não ter e vestir. Corrobora de forma latente no problematizar como o corpo - gritado pelos portadores da verdade moralista que regula- enquanto subalterno, pôde se tornar transgressor. Trazendo com a experiência de si, uma concepção em torno dos discursos sobre sujeito-corpo, corpo-texto, moda-corpo. Algo que nesse projeto denominamos de moda-militância.

É com as possibilidades de pensar esse efeito moda-militância que assumiremos como problema de pesquisa as seguintes indagações: como o ato performativo de usar saia pode engendrar discursos acerca do gênero enquanto rizoma e do corpo em homens, sejam eles militantes LGBT ou não? E como, a partir disso, tal ato pode ser, também, um ato formativo que dizibilize e visibilize uma maneira tal de

se posicionar no mundo? Não obstante, é preciso denotar os propósitos que trazemos para esse projeto, tendo como objetivo geral, pensar o ato performático do uso da saia por homens, juntamente com os discursos engendrados nesta prática, enquanto moda-militância. Percebendo, no vinco disto, as possibilidades formativas desse ato. E os específicos como o compreender, a partir de narrativas, como o uso de saia por homens pode ser significado como ato formativo e moda-militância; e, evidenciar os trânsitos de gênero na perspectiva do corpo enquanto texto que visibiliza e dizibiliza uma maneira de se posicionar no mundo.

Como possibilidade de metodologia nos utilizaremos de entrevistas narrativas com os jovens que vestem a saia no seu cotidiano, podendo através das narrativas perceber os efeitos que uso da saia engendra.

Os dildos, o corpo e uma imagem pedagógica

Grito aqui, silenciosamente, como em uma mesa redonda, sentado junto a Deleuze, Foucault, Preciado e tantos outros. Praticamos *fist-fuckin* tomando um cabernet sauvignon, ressuscitamos Nietzsche e arrotamos referências, gargalhadas, chegamos aqui...

O gênero rizoma

Neste momento, é no gênero que iremos nos embrenhar, ora, tê-lo não como essência - que carece de uma concepção primordialmente verídica, e, não obstante,

obsoleta - e sim como trânsito. Tendo no seu âmago a sua tecnologia rizomática¹. Sim, poderemos pensar o gênero como 'rizoma', pesadelo do pensamento linear, ininterruptos agenciamentos de linhas polimorfos que colocam em questão toda uma sociedade que detém sua concepção hegemônica a respeito de gênero que, muitas vezes, impossibilita corpos falantes se perceberem para além da norma.

A ligação sexo biológico/gênero que foi construída historicamente tanto pelo discurso da biologia, quanto pelo discurso religioso, possibilitou a heterossexualidade se tornar um dispositivo social que produz feminilidade e masculinidade operando “por divisão e fragmentação do corpo: recorta órgãos e gera zona de alta intensidade sensitiva e motriz (visual, tátil, olfativa...) que depois identifica como centros naturais e anatômicos da diferença sexual.” (PRECIADO, 2014, p. 25).

Toda essa tecnologia de gênero e de sexo que conhecemos, não existe sem fazer parte de uma biopolítica mais ampla, que reúne tecnologias coloniais de produção de um corpo-europeu-heterossexual-branco (PRECIADO, 2014); o gênero rizoma foge dessa linearidade de produção, ele é em suma contrassexual². Há com isso uma intencionalidade de pelo/com o gênero rizoma denotar a pertinência de uma desmistificação da ligação tida como indissolúvel concebida entre orientação sexual, gênero e sexo biológico, corroborando para podermos

pensar nas possibilidades que o gênero possui em seus trânsitos, dialogando nas concepções que o envolvem e nas tecnologias que o constituem em suas performatividades, seus dildos e nas suas ontologias.

Performativos de gênero carregados historicamente de poder de investir um corpo como feminino ou masculino, nas suas expressões descritivas como “é uma menina” ou “é um menino”, se evidenciam enquanto compreensão hegemônica de gênero. Revelando que “a arquitetura do corpo é política” (PRECIADO, 2014, p. 31), e que essas investidas discursivas fazem parte de um biopoder que possui o intuito de tornar a heterossexualidade de uma tecnologia social, uma origem natural fundadora, no vinco entre sexo biológico e gênero. Desta ótica, contestando a concepção da heterossexualidade como origem advinda do gênero, podemos afirmar que o gênero é, antes de tudo, prostético, ou seja, não se dá senão na materialidade dos corpos. É puramente construído e ao mesmo tempo orgânico. Foge das falsas dicotomias metafísicas entre o corpo e a alma, a forma e a matéria. O gênero se parece com o dildo. Ambos, afinal, vão além da imitação. Sua plasticidade carnal desestabiliza a distinção entre o imitado e o imitador, entre a referência e o referente, entre a natureza e o artifício, entre os órgãos sexuais e as práticas do sexo. O gênero poderia resultar em uma tecnologia sofisticadas que fabrica corpos sexuais. (PRECIADO, 2104, p. 29)

Chegamos ao dildo, ao sexo de plástico. Assim, como o cinto de castidade, ambos foram criados e utilizados como

instrumentos clínicos no tratamento da histeria feminina no final do século XIX e começo do XX. Não obstante, é pertinente elencar a histerização do corpo da mulher como uma das quatro grandes tecnologias da sexualidade segundo Foucault (2014), sendo as outras: a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas procriadoras e a patologização do prazer. Com o surgimento desses instrumentos “a história da sexualidade se desloca do âmbito da história natural da reprodução para fazer parte da história (artificial) da produção.” (PRECIADO, 2014, p. 98). Tais instrumentos ganham juntamente com o passar dos anos - com o que Judith Butler vai chamar de *paródia queer* - uma nova resignificação, ora, o cinto de castidade que antes impedia o toque das mãos ao pênis ou vagina do/a viciado/a em masturbação, torna-se - evidenciando o gênero como rizoma- um dispositivo de suporte para o dildo, nas práticas sexuais. Bem como o dildo, que de um aparelho de controle da histeria, torna-se tanto suporte para o cinto, quanto elemento importante na prática do *fist-fucking* (penetração do ânus com o punho), como um grande exemplo da tecnologia contrassexual. O dildo (agora punho-dildo), apresenta o cu, como novo centro erógeno e um espaço tecnológico produtor de novas compreensões em torno de uma economia heterocentrada. Pelo cu, “o sistema tradicional da representação sexo/gênero vai à merda.” (PRECIADO, 2014, p. 32)

Sob essas premissas, despido das

vestes que lhe impuseram, reverbera do rizoma gênero uma flor, que destemida, desafia com sua nudez as vontades de verdade que a voz hegemônica grita, se objetivando a enquadrar o gênero como num receptáculo. A flor que no homem de saia surge, se reapresenta de forma contrassexual. Ela é resistência e transgressão, ela é algo além do sexo biológico repousado sobre o corpo que imagem jaz. Ela reverbera poder, excelsa e astuta, é a personificação do gênero. Tal como silhueta de Afrodite nos campos das ilhas de Chipre, a flor reluz o apogeu das suas variadas significações. Não contendo em si, um só suspiro, ela é polimorfa. Brotada.

Corpo-texto: moda-militância

O jovem, deitado no apogeu de suas lembranças, acaricia sua essência como quem procura conforto despertando de um pesadelo em madrugadas de sono. Levantando, fita-se no espelho com a esperança de no *ver-se* perceber o texto que seu corpo constitui. Permanece inextato, nu, a sua saia, encostada no canto do quarto, parece olhar a cena com destemor, esperando da experiência do *ver-se*, contínuas sensações. Ele repara sua nudez, e, como no éden-paraíso, rememora Eva e Adão, que enganados pela serpente, sucumbem ao fruto, degustam-no e olhando para seus corpos, percebem-se nus. Todos eles, o jovem, Eva e Adão, envergonham-se, a nua corporeidade aparece impiedosamente após a ausência da veste da graça. Naquele momento diante do seu corpo posto diante de si, refletido no

espelho, a nudez para o jovem não é um estado, mas sim um acontecimento (AGAMBEN, 2014). Algo precioso e preciso, lócus de uma descontinuidade peculiar.

Reparando as curvas, marcas e estrias em seu corpo, na noite fria que se seguia. Evocou ao envergonhar-se, a moral teológica que discutiu em Eva e Adão a nudez-veste, natureza-graça. A vergonha surge nos habitantes do éden-paraíso como ausência da graça divina que antes do fruto proibido os vestiam e os faziam contemplar Deus em sua beleza, surge com a ausência da veste da graça, a carne, como devir visível da nudez do homem. No corpo coberto pelas vestes da graça, o rosto transfigurado em contemplação do divino é o único que permanece nu, evidenciando como fruto desta moral teológica, como hoje em “nossa cultura, a relação corpo/rosto é marcada por uma assimetria fundamental, que quer que o rosto permaneça sempre mais nu, enquanto o corpo está por norma coberto.” (AGAMBEN, 2014, p. 146).

Sentando no chão do seu quarto, quase nu-vestido, percebe como a nudez choca a ele e a sociedade, e como a moda surge então como herdeira da moral teológica. O jovem, desprovido da graça que veste, abraçando a nudez natureza, percebe que seu “corpo é um produto, um lócus privilegiado sobre o qual se investe um arsenal de tecnologias políticas cuja finalidade maior é obter, de um lado, a sua modelação e, de outro lado, produzir subjetividades.” (PAIXÃO, 2015, p.120)

Em vários tempos históricos, o corpo tem sido território de disputas políticas efetivadas com o intuito de moldá-lo/esculpido pelos discursos, não precisaremos então, discorrer sobre como uma história do corpo foi constituída pelo poder, mas sim, nos leques de seus dispositivos, discutir como se foi estabelecendo acerca do corpo uma vontade de verdade nos engendramentos dos discursos poder-corpo. Tanto na prisão quanto na escola, o corpo é foco das disciplinas, onde nele é imbuído castigo, vigilância, ou os uniformes que se ressaltam nesta perspectiva como vestuário que se relaciona como uma das práticas de disciplinarização dos indivíduos.

O corpo sob essas premissas, despido de qualquer roupa não é mais tido como natural, mas sim, 'normal' pela roupa que o veste, sendo então, moldado pelos discursos da sociedade disciplinar, reverberando assim elementos do dispositivo moda. Entenderemos então, partindo desse pressuposto, o dispositivo da moda - nutrindo-se de um conceito foucaultiano³- como um conjunto heterogêneo que envolve elementos diversos de práticas disciplinares e de controle sobre a população, tais como discursos sobre a importância de se vestir adequadamente segundo as normas de gênero atribuídas às vestes, obedecer regras de combinação, uniformização segundo os padrões das instituições, regulamentos religiosos acerca do vestir-se segundo a moral, manuais de estilo, etc.

A moda sob a ótica de dispositivo e o corpo como território de disputas, corrobora com a possibilidade de entender o jovem

diante do espelho, na sua tentativa esperançosa de ver no seu corpo e na sua saia, a imagem pedagógica que ele, magro, jovem, constitui. Ora, sendo o corpo "um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade [...] na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados" (PRECIADO, 2014, p.26) e o dispositivo da moda que suscita discursos com uma vontade de verdade, no vinco entre esses dois elementos, se evidencia o homem de saia como uma imagem pedagógica, como um espelho no qual sem perigo, poderemos, observar o nascer de um devir-corpo e do devir-moda: uma moda-militância.

Poderemos com isso, evidenciar a imagem pedagógica como uma tecnologia contrassexual que propicia no simples gesto de vestir uma saia, possibilidades de inquietação e questionamento, tanto do gênero - visto que à saia imbuíram um gênero e ao jovem outro - quanto das normas e identidades sexuais que neste simples gesto afloram a transgressão. Essa imagem pedagógica inquieta todos que o observam, propicia a experiência do questionar-se, do gesto de interrupção, pois, todas as vezes que o jovem caminha nas ruas, praças, universidades, o espelho é posto e o gênero posto em questão. O homem de saia como imagem pedagógica produz uma descontinuidade peculiar da norma. Cobra-se nele a hegemonia, surge a subalternidade, que fala, que grita, o corpo é flor. O Homem de saia exala o

gênero rizoma.

Sobre posições e métodos

Chegaremos enfim, sobre a fina camada que nos levará ao deleite do porvir, e, sobre as palavras que como mãos delicadamente sensuais vão tecendo o corpo que toco, que tocas e que pode nos tocar. Posições de habitar o mundo, sussurradas em narrativas, ressoada na voz com timbre efêmero. Possibilidades de escuta. Possibilidades de ver naqueles que nos falarão, incorporações do *anjo da história*, que de braços abertos poderá nos tocar com a experiência do passado sem esquecer da delicadeza de seu habitar o presente. Aflorações performativas embalando o ninar de uma cidade incendiada de rapidez e intolerância. Desafetados, gritam pela norma que veste, mudos, silenciam a rutilância. O movimento de deslocar-se tende a ser neste desassossegado trabalho, uma possibilidade pedagógica. É, sob a ótica do que até agora conseguimos ver sob uma fina camada, que esta pesquisa em andamento se propõe a estruturar-se sobre o corpus de entrevistas narrativas.

Neste *corpus* utilizaremos as entrevistas narrativas por compreender que “nutrindo-se da memória e entrecruzando passado e presente o (a) narrador(a) elabora suas experiências, selecionando os eventos mais significativos de modo de construir o seu enredo e cativar o ouvinte.” (SILVA e PÁDUA, 2010, p. 106). Através da página no Facebook ‘*homens de saia*’, por meio de um formulário online para informação de nome, e-mail e disponibilidade, convidamos os homens

que usam saia para participarem da pesquisa. O primeiro contato foi feito via e-mail sob o objetivo de agendar a entrevista presencial, almejando ainda de forma preliminar, entrevistar 4 (quatro) jovens que usavam saia no cotidiano. Na entrevista presencial com os homens que usavam saia, a partir de uma pergunta geradora: porque você usa saia? A narrativa se constitui e os sujeitos, em suas singularidades e sentimentos, nos contaram seus acontecimentos, enriquecendo a compreensão do vestir saia através de suas contribuições subjetivas. Dessa forma, a entrevista narrativa enquanto gênero discursivo possibilitou, valorizando a imaginação e multiplicidade, criar espaços de liberdade acerca de novas interpretações, o entrevistado sente-se à vontade na espontaneidade de um relato, pois, narrando suas histórias os sujeitos entrevistados se constroem e se reconstroem. (SILVA e PÁDUA, 2010)

Moda-militância: primeiras aproximações

Chega a busca. Aflora o querer. Caminhando sob os pés descalços, em uma noite desprovida de som, o mar silencioso se volta atento a escutar narrativas, como um sutil sussurro lançado nos ouvidos das ondas. A busca objetivava a encontrar os narradores: as vozes jovens eram audíveis e ecoavam dentro de nós. Vislumbrando os jovens sob a luz tênue de uma misteriosa lua cheia, nas suas

formas de habitar o mundo, elucidando o gênero como rizoma no simples ato de usar saia. Começara a tê-los sobre a vista, um a um, buscando uma possível aproximação. Dispusemo-nos, então, a indagá-los, assim como faz todos os dias a sociedade da moral que veste. E, inebriados e curiosos como alguém que espera luz do céu no amanhecer, buscamos ouvir deles a resposta para a seguinte indagação: por que você usa saia?

“Primeiramente, a questão estética sempre me agradou. E, também, porque penso que a roupa não deveria ser algo tão rígida naquilo que tange à questão de gênero” (Narciso).

Narciso em flor, nitidamente excelso em si mesmo. Na beleza e no conforto do usar saia sobre o vento, potencializando o movimento da saia nas astuciosas manobras

que o vento efetiva. Desassossega, sendo jovem, a morbidez das normas que ensejam regulá-lo. Estando sobre o desejo, enamora o olhar daquela garota, que sempre o reparando com saia, não lhe olha como algo à margem, mas sim com admiração de quem se enamora, e, mesmo com sua saia, preta, surrada, consegue encantar sob o fitar o olhar. O apaixonamento dele faz gritos ecoarem cobrando a padronização, tal como Adão e Eva vestindo as vestes da graça contemplando a beleza do divino que regula. Ele é um jovem de saia, que anda de skate e pela garota cotidianamente se enamora.

Vendo a cena de Narciso, com sua saia ao vento reverberando e questionando o padrão que produz norma, felizes ou instigados com sua forma de habitar

Figura 4

Créditos: Thiago Antunes (2017).



o mundo, poderemos continuar na noite fria, descalços, caminhando repletos de diligência em encontrar o outro jovem que, sentado na areia, repara nossa chegada e convidando-nos a sentar, nos oferece um trago no cigarro de maconha, passagem liminar no rito que se constituía. O silêncio daquele momento é interrompido pela mesma indagação que advém da busca: por que você usa saia?

“Para demonstrar o quão patológica está a sociedade, uma vez que uma tira de pano entre as pernas incomoda mais que as desigualdades sociais.” (Hibisco).

Responde o jovem, após instantes olhando o mar, acreditando talvez que a fala naquele momento se constituía em sussurro. Hibisco, não sendo homem nem mulher, com olhos profundos de devorar exatidões - daqueles que desconcertam por relevar coisas que sem pestanejar, acreditamos piamente serem nossas fraquezas- revelava as nossas hipocrisias diárias guardadas sobre o discurso dos bons costumes. O vento fazia os panos de sua saia abraçarem suas pernas como se fossem um abraço forte e sem destemor. Tudo o que aqueles olhos nos falavam, reverberava toda essa cena, desde sua pele oleosa, temperada com areias do mar, até seus dedos marcados com tatuagem escura segurando com firmeza o cigarro que nos entorpecia.

Sorrindo, talvez ainda pensando acerca das narrativas que ouvimos com pertinente desvelo, iremos continuar o caminho que, nos conduz recebendo no trajeto sob os pés, as águas gélidas do mar advinda em ondas, por ora sutis, tornando-se,

por conseguinte tempestivas e com significativo furor. Encontraremos deitado na areia outro jovem, sendo tocado com singelas e numerosas areias, sua saia, cobre seu frio e revela o absinto do seu olhar, ele repara nossa chegada, encara nosso olhar com curiosidade recíproca. O enlace de olhares é interrompido por nossa indagação, lançada com disfarçado sorriso: por que você usa saia?

“Acho esteticamente agradável em mim, confortável, costume me importar muito pouco com a opinião alheia (desde que ela não se torne agressivamente pessoal) e não tenho medo de defender minhas liberdades, se necessário fisicamente (minha liberdade para vestir o que eu quero, no caso).” (Girassol).

Ainda deitado, reparando com intensa atenção o quase nascer do sol, o jovem Girassol nos corrobora entender o seu usar saia, nos narra sua forma de habitar o mundo, a arquitetura de seu corpo deitado na areia nos desloca e fitando-o com estranha solicitude, perceberemos seu “corpo engelhado, desfigurado, estrangulado, máquina-fria: a escrita da transfiguração e pura criação. Criação que passa pela defecção, pela dança do esperma maluco, num corpo-escrita, máquina-de-masturbar que morre por não poder morrer.” (LINS, 1999, p. 15).

Pensando nas afecções das respostas em nós, iremos, após um longo conversar, caminhar em direção

ao mar sob o intuito de reparar o amanhecer. A tentativa será sentir o apogeu do surgir, o aquecer do sol, adentrando e suscitando devires. Com os pés agora imersos nas águas do mar, sentiremos um outro jovem se aproximar, com o mesmo querer que o nosso. E, antes que a indagação lançada aos outros jovens, chegasse aos nossos lábios, observando ao longe as precedentes conversas, com voz firme, ele responde:

“Por acreditar que é apenas mais uma peça de roupa. Por que não tê-la em meu armário? Por que não usaria?” (Lótus).

Afetados, interrompidos pelas imagens pedagógicas que os jovens de saia constituíram, sentindo o respirar de Lótus, que em meio aos nossos anseios da madrugada nos surpreende com sua beleza de habitar o mundo. Cabelos curtos, corpo singelo, mãos de adolescente, fala de timbre efêmero. Lado a lado, seremos irradiados pelo dia que orgulhosamente surgia como um precioso troféu da aventura de escutar o outro nas suas formas de ser. Imóveis, a cena irá se fixando nas nossas entranhas como uma poesia bela que nos descreve sem realmente conhecer. Amiga distante e confidente.

Abjetos de uma cidade panóptica

É dia. A aurora se apresenta com poucas gaivotas sobrevoando aquela praia. Antes, na madrugada, quatro jovens junto a nós habitavam aquelas areias, aquele espaço escurecido, iluminado apenas pela luz inebriante da lua. Agora, o sol se apresenta pleno, e, junto a ele, o ninar de uma cidade incendiada de

rapidez e intolerância é interrompido. Observando o caminhar dos jovens de saia sobre a areia, perceberemos que acordadas, as pessoas da cidade os reparam, tornam-se inquietas, aflitas ao observar algo à margem, afetadas com o estranhamento de um homem usar saia. Esse deslocamento evidencia os jovens de saia como imagens pedagógicas, propiciando a experiência do questionar-se, do gesto de interrupção.

Atenciosos, os homens de saia percebem o nosso semblante, bem como a expressão das pessoas dessa cidade panóptica – onde a “inspeção funciona constantemente. O olhar alerta está em toda parte” (FOUCAULT, 1987, p. 162.) se aproximam novamente de nós. Desassossegados, os homens de saia começando por Narciso, nos narram os seus desafios e os preconceitos sofridos ao usar saia em uma sociedade da norma:

“o estranhamento começou dentro de casa com o próprio medo de minha mãe, por exemplo, não querer que eu sáísse de casa preocupada com o que poderiam fazer comigo na rua, também pelos olhares inferiorizantes em filas de banco e às vezes até com as ‘piadinhas’ homofóbicas e ‘receosas’ de colegas próximos.” (Narciso).

Narciso muda seu semblante, sua narrativa é nutrida por uma insatisfação no olhar. Poderemos neste momento observar o semblante dos demais jovens de saia, percebendo como cada um, olhar por olhar, evidencia uma

tristeza - daquelas de dias chuvosos com esperanças esvaídas - ao lembrarem-se de suas vivências cotidianas usando saia, e como este simples ato, pode incomodar a sociedade em suas práticas compulsórias.

Sofre em seu corpo a escolha de usar saia, não pela costura, tampouco pela forma ou decote que ela possa ou não apresentar, é lesado pelo gênero imbuído à saia. Sofre, pois em uma sociedade onde há um interdito intocável que continua sempre a organizar papéis, expressões e compreensões em torno do gênero, qualquer apanágio do feminino em um corpo onde a norma imbuída de forma compulsória o gênero masculino, será legitimado como algo à margem, queer.

“Sempre escuto insulto. Uma vez em um ônibus ouvi um senhor de idade falar entre dentes e gritos que sou travesti só porque estava usando saia.” (Hibisco).

Elucida-nos Hibisco, possibilitando-nos pensar acerca das compreensões hegemônicas em torno do binário feminino/masculino, visto que a imagem pedagógica que o homem de saia constitui, visibiliza e dizibiliza o gênero em sua tecnologia rizomática, provocando uma descontinuidade da norma. Pegando no seu pau, com os olhos cheios de lágrimas, Hibisco quase gritando nos anuncia que pouco se importa com as inscrições que são fixadas nos corpos, na contramão da norma, concorda que “os órgãos sexuais não existem em si. Os órgãos que reconhecemos como naturalmente sexuais já são produto de uma tecnologia sofisticada” (PRECIADO, 2014, p. 31) que fabrica corpos que devem ser lidos dentro

da escritura do sexo e do gênero, onde, “a categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa (BUTLER, 2000).

Estremecidos pela poética que a narrativa dolorosa de Hibisco nos trazia, ficamos em silêncio por alguns instantes, escutando o barulho do mar e o sussurro da moralidade daqueles da cidade que caminhavam e nos viam. O mar era barulhento, reivindicava em sua beleza a fala, queria gritar contra o absurdo. Trêmulos, nos restava apenas calar. E não, não era força de luta que nos faltava, era a sutil ausência do desejo de lutar pelo direito à norma. A norma não era interessante para o que se apresentava nos homens de saia como moda-militância, pelo contrário, a imagem pedagógica evidencia a negação da norma como modelo político necessário a um devir-corpo, rompendo com a “organização em torno de um único eixo semântico-sexual.” (PRECIADO, 2014, p. 59).

Levantando a mão como alguém que se entrega à possibilidade de dizer algo dolorido dentro de si - tal como alívio doloroso de retirar um espinho preso ao pé, onde a dor do sentir e a dor do dizer que sente, juntas são apresentadas em um semblante- Girassol elucida:

“minha mãe não aceita, família de amigos, olhares nas ruas, existem

diversas maneiras de expressar o preconceito, e eu sofro ele diariamente por usar saia que ainda é tido como uma "roupa feminina." (Girassol).

Flor triste. Girassol nos narra seus desafios cotidianos, seu descontentamento advém dos preconceitos que no sutil suplício do dia vão se efetivando e fazendo-o pensar em torno da norma ensejando regular e coibir o uso de uma roupa por designar a ela um gênero e a ele outro. Seu corpo é lócus de discursos que o constitui como corpo, e dentre eles, o mais proeminente hoje, segundo Katz sejam aqueles discursos produzidos por “certa proliferação de imagens sobre o corpo na área da moda, pois a moda que os meios de comunicação divulga, revela-se um bom exemplo de discurso fetichista sobre o corpo-processador, que o desinveste da potência política à qual lhe pertence.” (2008, p.72).

Os corpos dos homens que usam saia no simples ato de vesti-la trazem uma pertinente crítica a essa sociedade sexista que através do dispositivo da moda relaciona questões de gênero aos sexos biológicos, bem como corroboram para a percepção de que as expressões de gênero vão além de suas orientações sexuais e identidades de gênero, e mais que isso: militam por uma necessária morte ao que é normativo, imposto e patriarcal.

Sendo afetado pelas demais narrativas, Lótus que no primeiro momento se lança em dizer sobre si, permanece silencioso. Nós começamos a olhá-lo, ansiosos de também ouvir dele a partilha de seus desafios e preconceitos vividos, frutos da

força reguladora que normatiza em seus elementos disciplinares. Ele nos fala que

“Historicamente os homens já usaram saias ou túnicas (vestidos), sinto assim que tenho a liberdade de usar essas peças hoje em dia, assim como não é proibido uma mulher usar calças. Porém, não é assim né? Já sofri, muito além de olhares tortos e xingamentos na rua, a depreciação em casa e brigas com familiares, impedem muitas vezes a mim de usar na minha própria casa.” (Lótus).

Evidenciando a reminiscência das variadas formas de se vestir ao longo da história, Lótus possibilita-nos perceber como o dispositivo da moda suscita em seus discursos uma vontade de verdade⁴ acerca do vestir. E esse dispositivo da moda regulamenta algumas vestimentas como única forma legítima de como uma pessoa lida socialmente como homem deve se vestir, Lipovetsky nos elucida que “o uso da saia por um homem aparece imediatamente como signo “perverso”, o efeito é inelutavelmente burlesco, paródico. O masculino está condenado a desempenhar indefinidamente o masculino “ (1989, p. 133).

O binário é também pelo dispositivo da moda inscrito nos corpos, isso nos corrobora compreender pensando junto a Foucault, como o corpo é foco das disciplinas, que fabricam “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 127), por meio de processos nos quais “o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes” (FOUCAULT, 1987, p. 126), visto que “em qualquer sociedade, o corpo está preso

no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Lótus, ao nos partilhar sua narrativa, vai em direção ao mar, pouco a pouco, vai cada vez mais adentrando nas águas desse mar provocativo que nos suscita devires desde a madrugada. Todos nós reparamos a cena, percebendo a performance que o mar e Lótus constituía. A saia molhada flutuando nas águas, aquele olhar atento, dividindo a atenção entre nós e os mergulhos que dava. Era uma flor, brotada. Erguida.

Todos nós estávamos inebriados com os sentimentos suscitados pelas narrativas, a dor em cada uma delas se tornava uma resistente poesia, o estar de saia era uma rebelião ao absurdo da norma. Era uma moda-militância. No começo, os motivos eram a vontade de usar uma peça de roupa como qualquer outra, de repente,

o desconforto se anunciava não por aqueles jovens que a usavam – seja por não gostar da cor, movimento entre as pernas ou tamanho- mas sim pelas pessoas que afetadas pelo afronte de homens de saias apresentarem em seus corpos a heresia de questionar as escrituras de sexo e de gênero.

Reverberando dildos, moda-militância e gênero rizoma

O pênis, estrategicamente é chamado de pau, cacete, caralho, etc.; para concretizar a lógica poderosa da similitude com o que é duro, grandioso e viril. Inúmeras vezes comparado ao dildo, ele permanece sendo perpetuado pelo discurso da norma como precioso falo e centro da relação sexual nesta sociedade heterocentrada. Neste sentindo, “o dildo ocupa um lugar

Figura 5

Créditos: Thiago Antunes (2017).



estratégico entre o falo e o pênis. Ele atua como um filtro e denuncia a pretensão do pênis de se fazer passar pelo falo.” (PRECIADO, 2014, p. 75). O dildo anuncia que o pênis nada mais é que um dildo de carne, e não o dildo um pênis de plástico. Sendo mecânico, artificial, brilhante e astucioso, expressa a “verdade da homossexualidade como paródia. A lógica do dildo prova que os próprios termos do sistema homossexual masculino/feminino, ativo/ passado não passam de elementos entre muitos outros de um sistema arbitrário de significação.” (PRECIADO, 2014, p. 84).

O que pode um dildo? Duro, plástico, desejo escondido somente saciado nos silenciosos gemidos da noite. Nos corpos plásticos se inscrevem os gritos emudecidos dos dildos. Corpos que reclamam seus direitos de serem tão somente falantes, nutridos de uma escrita fecal que evidencia a merda do ser. Cagando, os corpos se unificam numa “Lama, catarro, suor sangue, sonhos colados como uma ferida nos poros, na carne que não aguenta mais...” (LINS, 1999, p. 16). Sentindo em nossa epiderme o arrepio tão grande do prazer fecal-anal, perceberemos a potência do nosso cu, que coloca concepções de prazer em questão, “é a produção de vida tornando-se morte, morte gerando vida e embaralhando as diferenças sexuais numa negação radical do corpo binário, da economia dualista do sexo.” (LINS, 1999, p. 16).

Os dildos em nosso corpo desestabilizam todo um aparato de fabricação histórico que tenta cotidianamente efetivar uma concepção hegemônica em torno das relações sexuais centradas no pênis

pelo bem da procriação. Preciado nos elucida que “é preciso desterritorializar o sexo. Então, tudo é dildo. Tudo se torna orifício.” (PRECIADO, 2014, p. 86). O cu se apresenta como contingência de transgressão a norma. Tê-lo como centro erógeno evidencia a fraqueza dos órgãos sexuais, apresenta a possibilidade de ver no corpo trepador uma reconfiguração dos seus limites erógenos.

Esse corpo, no qual “estamos dolorosamente conscientes do que significa ter um corpo historicamente constituído. Mas com a perda da inocência sobre nossa origem, tampouco existe qualquer expulsão do Jardim do Éden,” (HARAWAY, 2009, p. 51) é superfície, terreno de localização do dildo, o corpo é dildo. É plástico, é contrassexual ao assumir a potência da negação do sistema do sexo e do gênero.

Ambos, o dildo e o cu, fazem parte de uma tecnologia contrassexual que advoga os pós-corpos, presente em uma pedagogia contrassexual, que sempre se objetiva a romper com a naturalização das opressões. Essa pedagogia contrassexual por meio da imagem pedagógica desestabiliza as compreensões essencialistas e naturalizante das expressões, papéis e identidades de gênero, vendo-as como regimes políticos que não devem ser mais deixados nas mãos do estado, das instituições médicas e farmacêuticas... Anarquizando a lógica do binário, essa imagem pedagógica, apresenta o corpo-dildo que choca, grita a rebelião à norma, visibilizando e dizibilizando o

gênero como rizoma, negando esse binário compulsoriamente imbuído em nós.

As narrativas dos jovens de saia nos fazem pensar como parece que há sempre a intervenção das instituições ensejando regular e padronizar os corpos. A renúncia da masculinidade se apresenta neles, não pelas orientações ou identidades sexuais, mas sim por subverter a imposição do dispositivo da moda que estabelece um discurso verdadeiro de feminilidade na saia. Dessa forma, alguns elementos narrativos podem nos apontar que o uso da saia, independente dos jovens serem LGBTs ou não, se concatena como moda-militância.

A instituição familiar está sempre presente nas falas dos jovens, a família nestas narrativas exercem uma força regulatória que cobra a equivalência do que foi estabelecimento pelo dispositivo da moda como verdade sobre o se vestir devidamente como homem, bem como, repudia toda lembrança que por meio da compreensão hegemônica sobre a saia o feminino estabelece. A mãe parece estar sempre no vinco entre o medo do externo e o exercício do controle no interior do seio familiar dos jovens, os parentes secundários, mas não menos importantes, tecem críticas e cobram um retorno ao normativo por parte dos jovens que usam saia.

No externo, ao caminhar nas praças, ruas ou no simples ato rotineiro de pegar um ônibus, o que se apresenta regulando, repudiando e cobrando a norma, são os olhares, xingamentos das pessoas, a cidade panóptica não cansa, esta sempre ali vigilante, herdeira assim como a moda,

da moral teológica que sempre nos quer vestidos, e, vestidos em conformidade ao que foi estabelecido pelas escrituras tradicionais de sexo e de gênero.

O gênero, que em Butler é “ a estatização repetida dos corpos, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.” (BUTLER, 2015, p. 69). Cada vez mais nos homens de saia é posto em questão, a imagem pedagógica provoca essa produção de uma substância de gênero, evidencia como essa ação naturalizante é imposta e coercitiva. Anarquizando essa lógica, os usos das saias se constituíram como uma preciosa performance de gênero apresentando os seus trânsitos, suas flores e seu rizoma.

Pensando nesses desafios seremos ousadamente provocados, as narrativas nos fazem pensar nos perigos dos olhados e na poderosa ação destrutiva do padrão sobre o que ele considera abjeto. Xingamentos cotidianos, nutridos pelo motivo de usar um corte de pano, gritos, cobrando deles uma identidade, limitando as variadas formas de habitar o mundo. Correr daquilo que sem querer buscar chegaram a ter eles? Como ir pro céu se eles gostam do calor daqui? Tolos da norma querem legislar sobre o corpo alheio, necessitam compulsoriamente inscrever a maliciosa masculinidade e virilidade para o bem desse hetero-capitalismo.

A flor. brotada. Erguida. Que nos engendrar.

homens de saia se apresenta, assume a moda-militância, não se submete ao que foi imposto. Luta, caminhando e provocando os moralistas vigilantes, dizibilizando

e visibilizando o gênero como rizoma, os homens de saia consolidam por meio da imagem pedagógica uma pedagogia contrassexual que coloca a normas do sistema do sexo e do gênero do avesso.

(In)conclusões

Este texto, iniciou seu grito na sutil beleza da flor, brotada e erguida nos trânsitos de gênero que vão constituindo a pedagogia contrassexual como tecnologia que advoga o fim da dos regimes políticos que padronizam pelo dispositivo da moda o que pertence ao feminino e ao masculino. Inconformados com o padrão, se constrói nesse desassossegado trabalho possibilidades narrativas que buscam pensar acerca desses corpos, percebendo-os como potentes elementos que dizibilizam e visibilizam a moda-militância.

Desnaturalizando o que pertence ao normativo, este sussurro poético se lançou em ouvir narrativas, conhecer sorrisos, perceber os corpos-textos que vão constituindo uma moda-militância que desloca e coloca em questão as compreensões hegemônicas em torno do que é binário no gênero. Os jovens de saia nos propiciaram refletir sobre o que se apresenta neles como imagem-pedagógica, nesse movimento inquietante da possibilidade de afetação que pode nas pessoas que veem os jovens de saia se

Logo, essa pesquisa poética elucida possibilidades de pensar o gênero como rizoma, vendo nos corpos dos jovens que usam saia uma tecnologia contrassexual, uma imagem pedagógica que se constitui nos processos de afetação. Sob esta perspectiva, pensando como o dispositivo da moda engendra novas formas de pensar corpos plásticos (PRECIADO, 2014) evidencia-se uma moda-militância, que se inscreve neste trabalho através de poesias inacabadas, mal-ditas e vagabundas.

1. Nutrirmo-nos da concepção de Deleuze (2012) do rizoma como um modelo político-ético-estético de resistência: suas linhas, não detendo formas, são um trânsito contínuo. O rizoma pode confundir, cortar caminho, se esconder. As linhas escapam da tentativa de totalidade, não estando fechada há ligações definitivas.

2. Assumimos aqui o conceito de Contrassexualidade de Beatriz Preciado (2014) quando afirma a contrassexualidade como tecnologia de resistência em busca de um saber-prazer onde “o sexo e a sexualidade (e, não somente o gênero) devem ser compreendidos como tecnologias sociopolíticas complexas; que é necessário estabelecer conexões políticas e teóricas entre o estudo dos dispositivos e dos artefatos sexuais ... e os estudos sociopolíticos do sistema sexo/gênero” (p. 25).

3. [...] conjunto decididamente

heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito. [...] O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2011, p. 244).

4. Foucault (2013), evidencia a vontade de verdade como uma das três tecnologias do discurso, assim como a palavra proibida e a desqualificação do

discurso do louco; explícita igualmente como não existe grau zero de poder nos discursos estando sempre em disputas, percebendo-a como um “suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas” (p. 17), que dão a ver como o saber é aplicado em uma sociedade como a nossa, que dão mostras de como certo discursos exercem um certo tipo de pressão sobre outros.

Notas

1 Pedagogo, y doctorando en Educación en el Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco. Es miembro del grupo de investigación “Foucault y Educación”. Correo electrónico: guedes00@hotmail.com

2 Profesora adjunta y directora del grupo de investigación “Foucault y Educación en el Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco. Correo electrónico: karinamiriam@gmail.com

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. (2014) *Nudez*; tradução Davi Pessoa Carneiro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

BENJAMIN, W. (2012) *O anjo da história*; organização e tradução de João Barrento, Belo Horizonte: Autêntica Editora,

BUTLER, J. (2000) *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica,.

_____. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**; Trad. Renato Aguiar. – 8º ed. – Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**, vol. 4/ Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Foucault**; tradução Claudia Sant’Anna Martins; revisão da tradução Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque, 1 ed.- São Paulo, Paz e Terra, 2014.

_____. **Microfísica do poder**, tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro, Graal, 2011.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1987.

HARAWAY, D. (2009) “Manifesto Cyborg: Ciência, Tecnologia e Feminismo-Socialista no Final do Século XX”. In: SILVA, Tomás Tadeu da (organização e tradução). **Antropologia do Ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,.

KATZ, H. (2008) Por uma teoria crítica do corpo. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; CASTILHO, Kathia (org.). **Corpo e moda: por uma compreensão do contemporâneo**. Barueri-SP: Estação das Letras e Cores Editora,.

LINS, D. (1999) **Antonin Artaud: o artesão do corpo sem órgãos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará,.

LIPOVETSKY, G. (1989) **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.

PAIXÃO, H. (2015). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG.

PRECIADO, P. (2014) **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**; tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições.

SILVA, Santuza Amorim da. PÁDUA, Karina Cunha (2010) Explorando narrativas: Palgumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da história**. CAMPOS. Regina Célia. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Muéstrame como te vistes, y te diré quién -no- eres. Del pollerazo como performance política al drag como herramienta de desorientación queer

Show me how you dress, and I will tell you who you are not. From pollerazo as a political performance to drag as a queer disorientation tool

Matías Álvarez¹
Verónica Meske²

Resumen

Partiendo de diversas experiencias de protestas estudiantiles en oposición a los códigos de vestimenta institucionales, este trabajo se propone reflexionar sobre las formas en que los escenarios escolares se constituyen en instancias fundamentales de producción y contestación de procesos de normalización del género y la sexualidad. A tal efecto, en primer lugar se posiciona en el marco de las pedagogías queer y su insistencia en una mirada escéptica sobre los procesos de normalización del cuerpo. En segundo lugar, caracteriza el uso de indumentaria como una *técnica corporal* que forma parte del género, comprendido como una tecnología de materialización corporal. Partiendo de dichas conceptualizaciones, analiza estas situaciones como iniciadas por transgresiones a la *coherencia (hetero) normativa* y los *imaginarios de género*, regulados en las instituciones escolares mediante el despliegue de *prácticas de investimento de género y sexualidad*. De esta manera, pasa a dar cuenta de las dimensiones disciplinadoras y

Summary

Starting from diverse experiences of student protests in opposition to the institutional dress codes, this work proposes to ponder on the ways in which scholar grounds constitute as fundamental instances of production and reply of processes of normalization of gender and sexuality. For that purpose, it the first place, it is positioned within the framework of queer pedagogies and its insistence on a skeptical view of the body's normalization processes. Secondly, it characterizes the use of clothing as a body technique that is part of gender, understood as a technology of body materialization. Starting from those conceptualizations, it analyzes these situations as initiated by transgressions to (hetero)normative coherence and gender imaginaries, regulated in school institutions through the deployment of gender and sexuality investment practices. Then, it centers on the disciplinary and transgressive dimensions of this body technique, focusing on the processes of regulation

transgresoras de esta técnica corporal, enfocándose en los procesos de regulación de la vestimenta en la escuela, y en las *performances políticas* desarrolladas por lxs estudiantes para enfrentarse a ellas. Por último, resalta el vínculo entre la vestimenta y los *imaginarios* y *estilos* genéricamente diferenciados de comportamiento corporal que revelan estas performances, a fin de interpretar la transformación epistémica propuesta por las pedagogías queer como una *desorientación* -corporal- fenomenológica que puede ser ejemplificada a través de las experiencias drag.

Palabras clave: Códigos de vestimenta escolar; tecnologías del género; performance política; pedagogía queer; fenomenología queer.

of dress at school, and on the political actions developed by students to confront them. Finally, the link between clothing and the generically differentiated imaginaries and styles of body behavior that these actions reveal stand out, with the aim of interpreting the epistemic transformation proposed by queer pedagogies as a phenomenological -body- disorientation that can be exemplified through drag experiences.

Keywords: School dress codes; technologies of gender; political performance; queer pedagogy; queer phenomenology

Fecha de Recepción: 15/07/2019
Primera Evaluación: 17/07/2019
Segunda Evaluación: 30/07/2019
Fecha de Aceptación: 16/08/2019

Introducción: La escuela al desnudo

En el mes de septiembre de 2014, el hashtag #VoudeSaia se viralizó en las redes sociales. Bajo este lema, un grupo de alumnxs de la escuela Pedro II de Rio de Janeiro, institución tradicional y de las más antiguas del país, concurrió al establecimiento en minifalda. Así, lxs estudiantes buscaron mostrar su apoyo a una compañera trans que, días antes, había sido aleccionada por asistir a la escuela en polleras. La joven declaró en un medio brasileño:

Não me identifico com o gênero masculino. Quando você entra na escola, a primeira coisa que dizem é que te aceitam como você é. Aqui é o lugar onde eu mais me sinto acolhido, por isso me senti à vontade para me vestir como quis. (ODIARIO, 02/09/2014)

Sobre esta situación, de amplia repercusión en medios gráficos y portales de distintos lugares del mundo,³ también hablaron las autoridades del colegio, quienes declararon que, si bien a la alumna no se le había prohibido frecuentar las aulas con esa vestimenta, se la había “orientado” para que volviera a usar el uniforme estándar para los varones. Este caso constituye un punto de partida para indagar en el funcionamiento cotidiano y relativamente incuestionado de las regulaciones de género que operan en las instituciones escolares, y las respuestas ensayadas por lxs estudiantes para habitarlas. Precisamente por su carácter disruptivo de la “normalidad” impuesta por la escuela en cuanto a las prescripciones

de género, se trata de un ejemplo paradigmático a los fines de inquirir por el modo en que la vocación de regulación de la apariencia de lxs estudiantes por parte de la institución escolar cobra forma en el marco de las *pedagogías de sexualidad* que ésta despliega (Lópes Louro, 1999) .

Este episodio no constituye un hecho aislado. Encontramos demandas similares por la revisión de los códigos de vestimenta en escuelas ubicadas en distintos contextos geopolíticos a lo largo de los últimos años, cuya difusión se convirtió en viral a través de redes sociales como twitter, instagram y facebook, y fue replicada por medios de prensa digital. En Estados Unidos, en la West High School, Columbus, Ohio, la negativa a servir el almuerzo a un alumno miembro del equipo de porristas por llevar un moño en el pelo, dio lugar a que un grupo de compañerxs iniciara una campaña de apoyo que consistió en usar moños en la fila para el almuerzo y viralizar la consigna #bowsforboys. Por otra parte, lxs estudiantes de Buchana High School, en Fresno, California, asistieron usando ropa asignada a otro género, para protestar ante el rechazo institucional a revisar un código de vestimenta que denunciaban sexista y transfóbico⁴.

En Chile lxs alumnxs del Winterhill realizaron una protesta equivalente, en la que los varones asistieron en polleras y las mujeres en pantalón y corbata para cuestionar las normas machistas que regulaban el vestir en la escuela⁵. Unos años antes, en 2009, se desarrollaron

algunas protestas en Francia contra códigos de vestimenta que limitaban el uso de ropa y accesorios considerados inapropiados, como pantalones cortos, piercings o ropa con agujeros en distintas escuelas⁶. Las protestas comenzaron en el Lycée Geoffroy-Saint-Hilaire en departamento de Essone, pero se replicaron en otras escuelas, como el Lycée Condorcet d'Arcachon ubicado en Gironde, donde 200 alumnxs marcharon en la ciudad en protesta contra los códigos de vestimenta.

En Argentina, estudiantes de la E.E.S. N°3, ex Colegio Nacional de Dolores, durante el año 2014⁷, y de la técnica N°3 Albert Thomas de la Plata en 2016⁸, protestaban contra la norma arbitraria que obligaba a las mujeres a asistir en guardapolvo, pero no a los varones, argumentando que las mujeres usaban ropa provocativa y poco adecuada. En la primera escuela, como forma de protesta, las alumnas comenzaron a ir sin guardapolvo, y lograron poner en discusión los códigos de vestimenta escolares. Una demanda similar movilizó al Centro de Estudiantes y la Comisión de género de la Escuela Normal N°1 de Capital Federal a realizar un “pollerazo” en marzo de 2015⁹ y a alumnxs del Colegio Nacional Buenos Aires a un “shortazo” pocos meses después, en noviembre de 2015.¹⁰

Estas experiencias dispersas, dispararon las reflexiones que plasmamos en este trabajo, y que enmarcamos en la perspectiva que adopta la pedagogía queer del cuerpo como instancia fundamental de los procesos de normalización del género y la sexualidad, y sus diversas contestaciones. Para ello, dedicamos

el primer apartado a ubicar nuestra exploración en el marco de las pedagogías queer, y su comprensión de los procesos de normalización como inacabados, inestables e incompletos, e identificamos al cuerpo como un locus central de poder. De allí, derivamos nuestro interés por la regulación de la vestimenta en los escenarios escolares, y pasamos en un segundo apartado a conceptualizar el uso de indumentaria como una técnica corporal que forma parte de las tecnologías de género.

Partiendo de dichas conceptualizaciones, en un tercer apartado, analizamos las situaciones relevadas como iniciadas por transgresiones a la coherencia (hetero) normativa y los imaginarios de género, regulados en las instituciones escolares mediante el despliegue de *prácticas de investimento de género y sexualidad*. En un primer momento, atendemos a sus dimensión disciplinadoras, enfocándonos en los procesos de regulación de la vestimenta en la escuela, y, en un segundo momento, a sus posibilidades de transgresión, interpretando las acciones estudiantiles de protesta como *performances políticas*. En un último apartado, resaltamos el vínculo entre la vestimenta y los *imaginarios y estilos* genéricamente diferenciados de comportamiento corporal que revelan estas *performances*, con el objetivo de interpretar la transformación epistémica propuesta por las pedagogías queer como una *desorientación* -corporal-fenomenológica, que puede ser ejemplificada a través de las experiencias

drag.

Queerizar la pedagogía para (cor)romper la normalidad escolar

Como ha sido ampliamente señalado, los movimientos y teorías queer surgen de la apropiación y revalorización de un término inicialmente injuriante. En el contexto anglosajón desde su aparición en el siglo XVIII, la palabra queer era utilizada como insulto que identificaba aquello raro, extravagante y revulsivo, particularmente ligado a expresiones de género que no se acomodan al binarismo, o a manifestaciones de la sexualidad no hetero (Preciado, 2012; Sáez, 2017). Este término será apropiado hacia fines de los 80's por activistxs y teóricxs, como forma de cuestionar tanto las políticas represivas de la heteronormatividad y el binarismo, como las propias derivas asimilacionistas de las políticas identitarias gay/lésbicas.

En el ámbito del activismo, es el contexto de la crisis del sida lo que pondrá en jaque la política asimilacionista de algunas organizaciones gay-lésbicas y dará lugar a la creación de organizaciones más radicales. Grupos como Act-Up, Lesbian Avengers y Radical Furies se apropiaron del término injuriante *queer* para convertirlo en un lugar de enunciación y disputa. Antes que la valoración positiva de una identidad particular, *queer* implicaba una forma de cuestionamiento a las normas que delimitaban los contornos legítimos del género y la sexualidad, incluso en aquellos sujetos que se apartaban de la heteronorma y el binarismo (Sáez, 2017).

Por otra parte, la expresión teoría queer

fue acuñada por Teresa de Lauretis como respuesta a estos cuestionamientos del/ desde el activismo gay/lésbico en su artículo "Queer theory. Lesbian and gay sexualities. An introduction" de 1990. Parte de un número de la revista *Differences*, el artículo proponía un doble énfasis: "En el trabajo conceptual y especulativo involucrado en la producción del discurso, y en el necesario trabajo de crítica y deconstrucción de nuestros discursos y los silencios contruidos en ellos mismos" (de Lauretis, 2010 [1991]: 23). A este trabajo se sumaban los de Eve Sedgwick y Judith Butler entre otras, y los aportes fundamentales de Michel Foucault. Los aportes de Butler contribuyeron a conceptualizar el carácter performativo del género, comprendido como la reiteración sistemática de un conjunto de actos normativos, a través de la cual los propios cuerpos sexuados se materializan, adquiriendo la apariencia de una esencia inmutable.

A partir de estos aportes teórico-políticos, varias autoras se preguntaron por la posibilidad de articulación entre pedagogía y teoría queer. Suzanne Luhmann (2018) ha señalado que ambos términos - queer y pedagogía- han sido repudiados, el primero por su utilización como insulto homofóbico y el segundo por su asociación con el dogmatismo, y que sin embargo han sido reapropiados para cumplir una función crítica tanto de la enseñanza tradicional como de la normalización en los análisis y políticas de sexualidad y género. En este sentido, un primer corrimiento que nos permitiría

esta perspectiva, sería el de distanciarnos de los enfoques que proponen la inclusión de representaciones de sujetos excluidos, como gays, lesbianas y trans. En estos enfoques, las sexualidades y géneros no normativos continúan pensándose como marginales respecto de un centro heterosexual, al cuál deberían aproximarse. Incorporar visiones positivas de estxs sujetxs, antes que revisar las formas en que la normalidad los produce como abjectxs, es la forma en que se busca abordar el problema de la violencia lesbo-homo-bi-trans odiante.

Queerizar la escuela y la pedagogía implicaría, por el contrario, desarrollar una mirada estrábica (flores, 2013: 87) que de cuenta de aquello que se vuelve imposible o impensable en los contextos escolares. Nos llevaría a estar atentxs a las diversas maneras en que las escuelas construyen formas de normalidad y normalización, que tienen efectos desigualadores en jerarquías cruzadas por la sexualidad, el género, la raza, la clase, la capacidad, etc. Pero también a analizar las maneras en que docentes y estudiantes pueden –de forma deliberada o no- reproducir o alterar esta normalidad a partir de sus performances de género y sexuales, y a buscar formas de promover estas alteraciones. Por último, implicaría una sospecha permanente sobre cómo nuestros propios análisis y prácticas pueden estar implicados en la producción de la normalidad que buscan cuestionar.

A partir de esta mirada estrábica/queer podemos identificar que el cuerpo aparece como un locus fundamental de producción y circulación de poder. Al respecto, como ha señalado bell hooks (2016 [1994]), la

escuela ha sido un espacio donde parece haberse instalado con fuerza el moderno dualismo metafísico entre mente y cuerpo. Según esta autora los procesos educativos han estado signados por un borramiento y un rechazo del cuerpo en las prácticas de enseñanza, y un foco puesto en la mente como entidad descorporizada y desgenerizada. Las dimensiones eróticas y sensuales de la corporalidad han sido ajenas a las formas en que la escuela ha abordado curricularmente al cuerpo como objeto de conocimiento. Cuando el cuerpo sexuado entra en la escena escolar, lo hace bajo enfoques moralizantes o biomédicos que, bajo el manto aséptico de los discursos científicos, producen una visión del cuerpo reducido a la genitalidad o a los procesos anatómicos o fisiológicos (Morgade, 2008; Morgade y Alonso, 2009). Recluyendo los saberes del cuerpo a áreas como las ciencias naturales, biológicas o de salud, el cuerpo es retaceado en su dimensión política e histórica, y se convierte en un vector central de los procesos escolares de normalización de la coherencia entre sexo, género y deseo, sobre la que volveremos más adelante.

Pese a esto, como señala Trujillo “... ese eclipsamiento del cuerpo no quiere decir, sin embargo, que la escuela no produzca identidades corporizadas” (2015: 1532), sino más bien todo lo contrario, ya que este rechazo del cuerpo es una de las modalidades en que se constituyen. Además, siguiendo a Elizalde, consideramos que la pedagogía queer es compatible con

una conceptualización que entiende que la escuela:

(...) organiza una pluralidad de pedagogías que dan forma a representaciones perdurables y pregnantes de la experiencia social directa sobre las diferencias de género y sexualidad; y que estos procesos han sido ideológicamente informados por diversas concepciones del vínculo entre diferencia y desigualdad a lo largo del tiempo, así como desplegados de acuerdo con múltiples perspectivas políticas y en diferentes circunstancias y contextos sociales, e institucionales más amplias (Morgade 2001, 2011; Barrancos 2007, Elizalde, Felitti et. al. 2009) (Elizalde, 2014:36)

En este sentido, este trabajo presta especial atención a las normas que prescriben los reglamentos o acuerdos de convivencia, que delimitan las transgresiones en que pueden incurrir docentes y estudiantes, y a las respuestas organizadas de lxs estudiantes para contestarlas. Particularmente, nos interesa pensar en este marco a la vestimenta en el escenario escolar como parte de un conjunto de *prácticas de investimento de género y sexualidad*

...que incluye desde el color de la ropa que elegimos para un niño y una niña cuando son bebés, o los juguetes que le ofrecemos para jugar, hasta los comportamientos que estimulamos o sancionamos los/as adultos durante la socialización de la primera infancia, entre una amplísima gama de orientaciones del sentido y de la acción. (Elizalde, 2014: 38)

Vestirse bien y ser coherente. Tecnologías, técnicas e imaginarios corporales de género

En el presente apartado, presentaremos algunos aportes de la teoría de género y queer a la conceptualización de la vestimenta como parte de una *tecnología del género*, en diálogo con desarrollos recientes en el campo de los estudios de la moda. Estos trabajos definen el uso de *indumentaria* como una técnica corporal, asociada a la constitución de *imaginarios de género* binarios y excluyentes, que interpretaremos como regulados por una *matriz cultural heteronormativa*.

Desde el campo de los estudios de género y la teoría queer, las lecturas de Michel Foucault han inspirado una conceptualización del género que no lo entiende como una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino como: "... el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, en palabras de Foucault, por el despliegue de una tecnología política compleja" (de Lauretis, 1996:8). En el marco de estas interpretaciones, Sandra Lee Bartky identifica en su artículo "*Foucault, el feminismo y la modernización del poder patriarcal*" (1994), tres clases de prácticas y tipos de normas disciplinarias que producen cuerpos distinguibles como femeninos o masculinos, en función de su apariencia: aquellas como la dieta y el ejercicio, orientadas a la producción de cuerpos de ciertas

medidas y contornos; las prácticas que dotan al cuerpo de determinados gestos, posturas y movimientos y, finalmente, aquellas que configuran al cuerpo como superficie de ornamentación, como el maquillaje, el cuidado de la piel y el cabello o la vestimenta. Si bien este tipo de técnicas operan cada vez más ante la ausencia de disciplinarios formalmente identificables, como la ley, las instituciones familiar y escolar continúan cumpliendo un rol fundamental en su re-producción, siendo agentes claves en este despliegue del proyecto disciplinario del cuerpo generizado.

Este enfoque ha sido articulado, también, con aportes provenientes del campo de la antropología. En el marco de estos proyectos, el vestir aparece como una *técnica corporal* (Mauss, 1979) regulada en concordancia con y en función de una *matriz cultural heteronormativa* que inscribe significados sobre los cuerpos, marcando las fronteras entre las únicas dos identidades de género socialmente inteligibles (Butler, 2002). Por otra parte, los trabajos del campo de estudios de la moda centrados en el género, han planteado que la división de la vestimenta entre los imaginarios femenino y masculino se ha profundizado desde la segunda mitad del siglo XIX, recreando dos patrones en las formas de vestir excluyentes para hombres y mujeres, asociados a valores diferentes. “Los trajes femeninos se tornaron más complejos en cuanto a sus confecciones, las telas y los bordados utilizados. En cambio, los trajes masculinos sufrieron el proceso inverso debido a la simplificación de los modelos que los despojó de casi

todo elemento decorativo” (Zambrini, 2017). Desde esta perspectiva, se ha pensado en la indumentaria como un objeto sociológico y semiótico que comunica y produce características de la sociedad que atañen a la corporalidad y la regulación de la sexualidad a través de prácticas estéticas (Zambrini, 2010;2017).

Un aspecto fundamental en el análisis de la relación entre indumentaria y género, articula esta perspectiva con el estudio del modo en que las normas condicionan las formas de percibir y experimentar el mundo a través de la corporalidad (Zambrini, 2007). Así, la indumentaria no es interpretada meramente como una de las diversas formas de expresión de la identidad de género y sexual, sino como parte del conjunto de *técnicas corporales* a través de cuya adopción, lxs sujetxs adoptan una identidad y se vuelven inteligibles para sí y para otrxs.

A la luz de la *teoría performativa del género* de Judith Butler, entendemos que dichas *técnicas corporales*, forman parte de la materialización misma de los cuerpos, puesto que el género “se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia de género” (Butler, 2007:84). Es constituido por una estilización del cuerpo a través de una repetición de actos y normas que, al sedimentarse con el tiempo, producen un conjunto de estilos corporales. Al cosificarse, estas normas aparecen como la configuración natural de los cuerpos sexuados en una relación

binaria y mutua, creando la ilusión de una verdadera mujer o un verdadero hombre, en función de la supuesta congruencia de ciertos gestos y normas de comportamiento corporal generizados con la idea de un sexo natural-biológico (Butler, 2002, 2007). En este proceso, la codificación cultural de la apariencia a través de la vestimenta no es un acto externo y expresivo que se añade a la configuración de una identidad, sino que forma parte de la misma producción de la realidad-materialidad de la corporalidad sexo-generizada.

Si adoptamos la perspectiva de Butler, la estabilidad del género se trata de una construcción ficticia creada a través del ordenamiento obligatorio de atributos específicos en secuencias coherentes culturalmente establecidas de sexo, género y deseo. Dicha coherencia se trata de "... una alineación ideal que en realidad es cuestionada de forma constante y falla permanentemente" (Sabsay, 2009). Comprender al género en su carácter *performativo* supone, entonces, sostener que la repetición de las normas de género culturalmente inteligibles puede fallar, dando lugar a corporalidades en las cuales no se produce la correspondencia entre sexo, género y deseo que exige la *matriz cultural heterosexista*. Lo que nos interesa señalar, a los fines de este trabajo, es que esta falla consiste, principalmente, en una alteración en la coherencia o alineación según secuencias culturalmente establecidas de género, de: rasgos, gestos, posturas, funciones biológicas, conductas, sensaciones, placeres, órganos, etc.

Desde esta perspectiva, la vestimenta en tanto *técnica corporal* produce y re-produce

una clasificación estética y binaria de las identidades (Zambrini, 2010:139), y su efectividad depende de su incorporación a las secuencias de correspondencia que regulan la coherencia de género. En tanto dicha realidad depende de la *iteración* o reiteración de las normas, es en sí misma inestable, subvertible y transformable, aunque no de manera voluntarista ni sin consecuencias concretas para lxs sujetxs. Además, dado que dicha regulación opera exigiendo que elementos dispersos respeten un ordenamiento coherente según criterios de inteligibilidad cultural binarios, la trasgresión de tales criterios se juegan también en las asociaciones que configuran los imaginarios de la feminidad y la masculinidad, y que, siguiendo a Iris Marion Young podemos definir como una matriz material y socialmente constituida de significados que anima la imaginación de aquellos sujetxs que asumen ciertas identificaciones de género y que demandan su compromiso en la adopción de esas identidades como un sustrato constante y estable de su hacer (Mann, 2009).

Vestirse para ir la escuela. (Hetero) normatividad y performances estudiantiles en los conflictos por los códigos de vestimenta

El uso de indumentaria es una *técnica corporal* que forma parte de una *tecnología del género*, que la escuela despliega mediante sus *prácticas de investimento de género* y

sexualidad, en concordancia con la *matriz de inteligibilidad cultural heterosexista*. Esta matriz regula su coherencia con otra serie de rasgos y características asociadas correlativamente en la conformación de los *imaginarios femeninos y masculinos*. De modo que interpretaremos la forma en que esta coherencia normativa opera en las experiencias de impugnación estudiantil a los códigos de vestimenta institucionales, atendiendo tanto al aspecto disciplinador y normalizador que ellas revelan, como a la dimensión de transgresión y subversión abiertas por la inestabilidad constitutiva de las normas.

Las normas que nos (des)hacen. Regulaciones de la indumentaria, paradojas y conflictos

El carácter disciplinador del vestir enmarcado en un proceso de *normativización del género*, se hace evidente en las situaciones que ocasionan las demandas estudiantiles por modificación de los códigos de vestimenta institucionales. Ellas surgen como respuestas a las reacciones de las autoridades de las escuelas ante las transgresiones a los mandatos de género. Esta dimensión de las situaciones mencionadas, nos ubica ante la regulación escolar de las prácticas del vestir, reafirmando como agente clave en el despliegue del proyecto disciplinario del cuerpo, en concordancia con una *matriz cultural heteronormativa*.

Los estudios orientados al análisis de la producción de normatividades al interior del espacio escolar han señalado que, si bien existe un desplazamiento “de las formas

centradas en autoridad burocrático-legal a formas reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psicopedagógicos y en la idea de contrato o negociación con los niños y jóvenes” (Dussel, 2005: 1110), hay regulaciones que, como la apariencia, han permanecido fuertemente arraigadas en la tradición escolar. Al respecto, Litichiver señala:

La apariencia, las formas permitidas de vestir en las escuelas, los accesorios habilitados suelen convertirse rápidamente en normas, en aspectos a ser regulados para definir los estilos con los que los estudiantes deben y pueden habitar ese espacio. Estas normas suelen ser enunciadas por los estudiantes como aquellas sobre las que las escuelas imparten más exigencia. La prohibición del uso de la visera, de gorros, la obligación de usar una determinada prenda (remera, guardapolvo, uniforme), la obligación de incorporar ciertos símbolos (escudos, emblemas), la prohibición de llevar piercing, maquillajes, bijouterie son ejemplos de esta búsqueda de regulación. (Litichiver, 2012:4)

La demandas estudiantiles de transformación de los códigos de vestimenta, visibilizan intentos por parte de las autoridades escolares de sancionar o elidir prácticas asociadas al uso de indumentaria que transgreden las normas de correspondencia que regulan los *imaginarios de género*. Los distintos modos de intervención, dan cuenta de que estos imaginarios no son independientes de otras variables como la sexualidad, la edad, la clase,

entre otras, sino que operan a través su asociación, creando tipos de intervención particulares que, en cada caso, persiguen la reconducción de las corporalidades de lxs estudiantes a los imaginarios que las autoridades interpretan que a éstxs les corresponde performar. Así, el uso de “gorrita” para el caso de varones de sectores populares supone un tipo de asociación entre masculinidad y clase social (Baez, 2011), cuya sanción en el caso de las mujeres, además, se asocia también con una transgresión a los códigos de género.

Los conflictos de las instituciones locales en relación con las normas diferenciales en el uso de guardapolvo para varones y mujeres, que dieron lugar a los “pollerazos” y “shortazos”, presentan la vigencia -no incuestionada y en crisis- de un imaginario en el cual la vestimenta femenina aparece como reflejo de un tipo de sexualidad, recatada o provocativa, que además se configuraría en relación con la mirada y el deseo masculinos. Al mismo tiempo estas representaciones articulan variables de género, sexualidad y edad. Estos modos del vestir, que podemos asociar a las *tecnologías de lo sexy* (Felitti, 2018), en adolescentes mujeres es interpretada como signo de “alarma” en la medida en que su sexualidad es construida apriorísticamente como “perturbadora”, “desinhibida”, “desbordante” o “provocadora” (Elizalde, 2009: 6).

Estas situaciones que se dan en el territorio local, dan cuenta de la todavía vigente estrategia higienista homogeneizante del guardapolvo blanco, que siempre funcionó como una *práctica de investimento de género*, pero que con

el paso del tiempo parece haberse desarrollado aún más en este aspecto que como igualadora de las diferencias de clases y étnicas al interior de las escuelas públicas de gestión pública, sobre todo en el nivel secundario. Así, hemos pasado del uso del pintorcito rosa o azul en el nivel inicial, a la posibilidad de optar por el color azul -nunca rosa- en todos los casos (Morgade, s/f). Del guardapolvo de tablas cerrado atrás para niñas y adolescentes, y adelante para varones, a la posibilidad igualitaria de optar por el atuendo “masculino” en el nivel primario y secundario. En estos casos, la normalización de la vestimenta escolar asume una equiparación entre el imaginario masculino y la universalidad y neutralidad, reforzando un imaginario femenino vinculado a la artificialidad del género.

De este modo, las tecnologías de género vinculadas a la vestimenta que se despliegan en el territorio escolar, se presentan como neutras, igualadoras y democratizantes, siendo éste el principal argumento a partir del cual las autoridades de las instituciones demandan el cumplimiento de los códigos de vestimenta en los casos mencionados. Sin embargo, los aprendizajes que se realizan a través del guardapolvo, “sobre quienes deben vestirlo y quienes no” (Dussel, 2005:83), hacen referencia a toda una serie de saberes sociales sobre la identidad y la diferencia, que las demandas estudiantiles visibilizan como arbitrariedades.

Tanto en los intentos de las

autoridades escolares por *reconducir* la apariencia de lxs estudiantes a los modelos de masculinidad y feminidad adecuados al territorio escolar, como de *restituir* una expresión acorde a la *verdadera identidad de género*, se advierte una equiparación del modelo masculino con la neutralidad sexual y la ausencia de una *tecnología de género*, y de la indumentaria femenina o de la encarnación de cualquier de estos imaginarios binarios en *cuerpos equivocados*, con el artificio y una expresión de la sexualidad que forma parte del orden privado y debe ser invisibilizada en el espacio escolar. De esta manera, la observancia de la indumentaria constituye una dimensión fundamental a través de la cual opera la regulación institucional sobre la coherencia entre sexo-género-deseo. Pues, en palabras de val flores: “El poder coactivo de la heteronormatividad como orden riguroso se hace evidente en la premura con que aparecen sus abundantes efectos de exclusión” (flores, 2008).

La paradoja aquí, es que en general las autoridades enuncian un discurso de respeto a la diversidad de expresiones identitarias y de opciones sexuales. La estrategia política de la inclusión, funciona entonces como un arma de doble filo que, si bien sirve a lxs estudiantes para demandar normas igualitarias, también opera legitimando la estandarización del aspecto de lxs estudiantes y presentando el territorio escolar como como un espacio aséptico de sexualidad. De esta manera, la diversidad que se acepta, pero no se visibiliza, contribuye a la legitimación de las *tecnologías de género* que la escuela despliega, en tanto las normas corporales

que promueve no se presentan ni siquiera como una parte de dicha diversidad, sino como ausencia de marcas. Así, oculta el hecho de que dicha tecnología opera universalizando un modelo corporal, como si éste representara la abstracción absoluta de la corporalidad misma. Registra la marca de la diferencia, la característica corporal como la otredad sexualizada, y opera proponiendo un tipo de inclusión, que implica su invisibilización. La lógica del centro y lo excéntrico (Lopes Louro, 2019) opera en relación con un modelo de inteligibilidad cultural heteronormativo también en relación con la vestimenta. De este modo, mediante la articulación del control sobre la indumentaria y el discurso del respeto por la diversidad, la escuela también:

...rearticula sus prácticas de normalización y se encarga de fagocitar los saberes, identidades y relaciones más indómitas y desestabilizadoras, digiriéndolos en su lógica de naturalización y jerarquización, cuyos efectos hacen que ciertas estructuras se mantengan incólumes (flores, 2008:20)

Si atendemos a las distintas publicaciones que, a través de medios de prensa digital, reflejaron los sucesos, advertimos que en ellas las autoridades escolares aparecen como voces abstractas y descorporizadas, cuyas enunciaciones, mayoritariamente, demandan el seguimiento y respeto por las normas institucionales. Aquí, queda pendiente indagar en relación al modo en que aquellas voces de las autoridades se encarnan en la escuela.

¿Mediante qué tecnologías de género habitan, desempeñan, performan esos roles? ¿Cómo se visten? ¿Cómo hablan? ¿Cómo se mueven? ¿De qué manera lxs estudiantes experimentan el vínculo entre la autoridad legítima para regir sobre sus apariencias, y los modos en que exsx sujetxs-cuerpos las realizan? Quizás así, podamos iluminar la dimensión corporal de quienes encarnan el poder, e incluso la voz de la autoridad se nos aparezca como menos coherente y uniforme de lo que sus enunciados abstractos nos permiten ver, encontrando también allí las fisuras que atormentan a todas las normas.

No todo lo que viste en la escuela es normativo. De “pollerazos”, “shortazos” y otras performances políticas.

Mientras que en las representaciones que ofrecen los relevamientos periodísticos de estas experiencias, las autoridades institucionales aparecen como voces aparentemente descorporizadas, son los cuerpos de lxs estudiantes aquellos que protagonizan la escena. Considerar sólo la dimensión normativa y disciplinadora sobre la indumentaria de las *prácticas de investimento de género y sexualidad* que se despliegan en la escuela, no nos permite comprender las acciones llevadas adelante por lxs estudiantes, las cuales en muchos casos condujeron a una transformación de los códigos de vestimenta. Las transgresiones o desplazamientos respecto de la coherencia de los *imaginarios* de género binarios, se advierten como episodios que inician los conflictos y como recurso estratégico en

base al cual lxs estudiantes organizan sus demandas de transformación de los marcos normativos.

Podemos suponer que estas transgresiones ocurren todo el tiempo en el territorio escolar, y que nos anoticiamos sólo de aquellas que cobran trascendencia en los medios, dado que en estos casos, se consideran lo suficientemente graves como para llamar la atención de las autoridades, y sus reacciones capaces de generar una respuesta estudiantil organizada que, a su vez, provocan su difusión. Las posibilidades de llevar adelante tales acciones, por supuesto, estarán determinadas por variables diferentes en relación al tipo de institución de la que hablemos, su localización geopolítica y los sectores sociales que las habitan. La particularidad que revelan las demandas estudiantiles en contra de los códigos de vestimenta, es que a partir de ellas podemos pensar en otras trayectorias escolares que se escapan de la dicotomía excluyente entre normalización relativamente exitosa o exclusión. Esta segunda opción, cuyo más claro ejemplo es la exclusión sistemática de trans y travestis de la educación formal, es justamente lo que en varios de los casos lxs propixs estudiantes buscan evitar, mediante acciones que, a la vez que presentan al espacio escolar como un lugar público en el cual son actorxs sociales activxs, en el que pueden visibilizar sus diferencias y que promueven la igualdad, denuncian la persistencia de normativas que consideran desiguales,

arbitrarias y, también, obsoletas -en relación, claro, con otras representaciones del género y la sexualidad que circulan fuera y dentro de la escuela-. Por ejemplo, como sostiene Morgade:

Mientras el principal sentido que los medios de comunicación imprimen a las cuestiones de la sexualidad en el mundo adolescente refiere a la diversión, entusiasmo o afirmación de la identidad, para la escuela se impulsa el ocultamiento y la regulación: la reglamentación de la forma de vestir y del maquillaje; la negación de la libido en la enseñanza y el aprendizaje; las cautelas en la educación sexual; la vigilancia de las masculinidades mediante los abusos homofóbicos; la obligada invisibilidad del acoso sexista tienden a la conservación del valor de la heterosexualidad por sobre toda otra posibilidad y hacen más que dificultosa la tarea de cualquier docente motivado/a por otros principios. (Morgade s/f:8)

En instituciones que históricamente han puesto al cuerpo en la encrucijada del silenciamiento y la disciplina, no sorprende que las acciones que más trascendencia han adquirido en los medios sean aquellas en las que lxs estudiantes ponen el cuerpo para demandar una transformación de las normas que limitan sus posibilidades de desarrollo y expresión. Y lo hacen poniendo de manifiesto que hay en aquellas corporalidades marcadas como distintas, otras, extravagantes, algo que tiene que ver con sus propios cuerpos, y que es a través de ellos que puede ser representado. Se trata de una estrategia

que no marca la otredad, sino que asume la inestabilidad, la incoherencia y la falla como una posibilidad propia, al escenificarla y hacerla pública.

Mediante estas acciones, lxs estudiantes adoptan públicamente una indumentaria que no se considera propia del género que cotidianamente performan, y esto sirve de oportunidad para recrear otros elementos correlacionados en las representaciones de los masculino y lo femenino que conforman los imaginarios normativos. Encarnan prácticas ensayadas y reproducidas cotidianamente por otrxs, y a la vez las transgreden mediante representaciones públicas, realizadas de manera intencional, citando sus normas en “cuerpos equivocados”. De esta manera, teatralizan de manera intencional dichas prácticas, y sus acciones pueden interpretarse como *performances políticas*, como “...puestas en escena paradigmáticas, con un fin preestablecido que “no depende exclusivamente del lenguaje para transmitir un patrón establecido de comportamiento o una acción” (Taylor, s/f). En este caso, la teatralidad de estos actos pone en evidencia la artificialidad del género mismo, transgrediendo la coherencia entre fisonomía, sexualidad e identidad - y sus supuestos modos necesarios de expresión visual - pero de manera consciente, controlada, en tanto herramienta de visibilidad y denuncia política, forma de expresividad que tiene al cuerpo como protagonista, que “... es actualizada en un espacio público y que tiene como objetivo cuestionar

las más importantes prácticas o símbolos que estructuran la vida comunitaria” (Vich, 2004:64)

Rey por un día, o la desorientación queer como cambio epistémico.

Como sostiene Lopes Louro, la pedagogía queer propone una transformación epistémica que trabaja centralmente con la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades, al discutir las formas en que *lo otro* es constituido y sus relaciones con la propia subjetividad. De esta manera, la diferencia deja de estar afuera y es comprendida en su relación constitutiva e indispensable con la propia subjetividad (Lopes Louro, 2004). Las performances políticas realizadas por lxs estudiantes en contra de los códigos de vestimenta, develan un aspecto fundamental de la indumentaria como *técnica corporal* que forma parte de una *tecnología de género*, que la presentan como un modo privilegiado para suscitar esta transformación epistémica en tanto experiencia corporal, y que, siguiendo a Sara Ahmed, podemos conceptualizar como una *deorientación queer* (2019).

Si entendemos al género recuperando la dimensión fenomenológica de sus actos performativos (Butler, 1998), podemos definirlo como un *estilo corporal encarnado*. Retomando los aportes de Iris Marion Young a la fenomenología feminista de la corporalidad (2002), comprendemos este estilo como una modalidad existencial privilegiada que el cuerpo manifiesta en el movimiento y en el comportamiento, que señala el despliegue de un modo distintivo de *ser-en-el-mundo* o de modulación

singular de la existencia. Desde esta perspectiva, masculinidad y feminidad son variaciones de nuestro modo corporal de relacionarnos con el mundo, estilos que expresan un sentido de la vida encarnada, potencias expresivas del *cuerpo vivido*, formas de habitar el mundo y darle sentido desde el presente, reactivando así lo que nos ha sido legado (López Sáenz, 2012).

La unidad de estilo de la conciencia corporal, señalaba Merleau-Ponty, otorga al cuerpo propio su unidad cinestésica, definiendo su orientación hacia las cosas y su relación con el mundo. Iris Marion Young ha señalado que estos estilos se encuentran genéricamente diferenciados, existiendo modalidades específicas que hacen a la motricidad y espacialidad típicamente femeninas y masculinas. Estas modalidades se encuentran asociadas a los imaginarios de género, cuyas normas son definidas en el marco de cada situación cultural y socialmente determinada, y adquiridas a través del hábito.

En esta comprensión del género, la indumentaria aparece correlacionada en los *imaginarios de género con estilos corporales y motrices*, definiendo no sólo como “deberían verse” mujeres y hombres, sino también las posibilidades existenciales que la masculinidad y la feminidad habilitan a experimentar. La indumentaria ofrece un conjunto de objetos materiales asociados a características que los *imaginarios de género* presentan como femeninas y masculinas, y que, a su vez, habilitan ciertos modos de comportamientos

motrices y espaciales, y limitan otros. Al hacerlo, definen también de qué maneras desplegamos nuestra existencia, y experimentamos y vivimos aquello que instituímos como *nuestro mundo*, a partir de los propios actos perceptivos y motrices, y en relación con lxs otrxs. En los análisis de Young, los comportamientos corporales típicamente femeninos se caracterizan por ser espacialmente restringidos, motrizmente inhibidos e intencionalmente contradictorios (Young, 2005). Estos estilos e imaginarios, por supuesto, no se encarnan coherentemente, dado que, como argumentamos siguiendo a Judith Butler, existen desplazamientos, transgresiones constantes a las normas que rigen la coherencia de género.

El vínculo fundamental entre la indumentaria y los estilos corporales, se hace evidente en las performances estudiantiles contra los códigos de vestimenta, en tanto sus puestas en escena no sólo se realizaron mediante la adopción de indumentaria, sino que fueron también oportunidades para que, en varios casos, lxs estudiantes asumieran comportamientos corporales genéricamente diferenciados, de modo paródico. Esta asociación se advierte también como elemento central de las distintas experiencias drag, que develan el carácter protésico del género y el entramado existente entre nuestro modo -genéricamente y sexualmente marcado- de habitar y construir el mundo, y los objetos mediante los cuales lo hacemos.

El traje y la corbata, la faja y “el paquete” en los talleres de drag king, como aquellos realizados por Diane Torr (2010), se ofrecen como oportunidades

no de experimentar cómo se expresa visualmente la masculinidad, sino de performarla corporalmete como modo de habitar y construir el mundo. De esta manera, el cambio en la apariencia posibilita la relación con objetos que experimentamos visualmente en otrxs, pero que no reconocemos como propios en la habitualidad, al no integrarlos a nuestro esquema corporal. Esta experiencia habilita a asumir, por un día, otra postura, otros modos de movernos, de hablar, otros estilos de poder hacer en el mundo. Propicia advertir que no son ni genéricamente ni sexualmente neutros y, por tanto, a reconocer en la propia corporalidad, las relaciones de poder que estructuran sus imaginarios y nuestros modos de encarnarlos. Implican un acceso a la experimentación, desnaturalización y desautomatización de aquellos hábitos corporales que constituyen nuestros estilos corporales, y a los modos en que éstos se relacionan con las *tecnologías de género y sexualidad*.

Si, desde una perspectiva fenomenológica, la espacialidad se define por la posibilidad de acción de la conciencia corporal, y es a través de ella que asumimos la orientación a partir de la cual se instituye nuestra unidad corporal, en tanto estilo corporal sexual y genéricamente diferenciado, ésta consiste en la incardinación de un comportamiento que se va sedimentando en el hábito, mediante las relaciones con los objetos y con otrxs. Forma un modo de ligarse al mundo. Sara Ahmed, en su *Fenomenología Queer*,

plantea que existen *momentos* donde el comportamiento quiebra la estructura de su habitualidad, generando una desorientación a partir de la cual se instituye una nueva organización del comportamiento (Ahmed, 2019). Así, todas las orientaciones del comportamiento corporal, nacen en momentos de desorientación, y lo queer se refiere a lo espacialmente torcido, al vector desviado, a la trayectoria perdida, al vértigo posicional del cuerpo en el mundo (Lucero, 2016).

Las orientaciones determinan los distintos sentidos que damos a las cosas, los modos en que distribuimos a lxs otrxs en relación con nuestros propios campos perceptivos y esquemas corporales, y al mismo tiempo, forman nuestros cuerpos, creando y a la vez circunscribiendo nuestro campo de acción. La repetición de comportamientos corporales en el tiempo produce nuestro horizonte corporal, poniendo y alejando objetos de nuestro alcance. Por eso, la heteronormatividad instituye y propone un espacio de posibilidades motrices prácticas, éticas, políticas o estéticas, que no dejan un margen de proyectabilidad para el comportamiento queer (Lucero, 2016). Partiendo de esta comprensión, la *desorientación queer*, propone un acceso oblicuo al mundo, desestabilizando aquellos marcos mediante los cuales percibimos qué es posible y alcanzable y qué no a nuestra corporalidad. Este momento queer:

...comienza con ese paso por el cual algunos objetos, algunas personas, algunos comportamientos, modifican su valor para nosotros, pasan de ser protagonistas a estar en un trasfondo invisible, y otros objetos, otros comportamientos, otras

personas pasan a devenir figurales en nuestra percepción, resaltan en nuestro campo de deseo (Lucero, 2016:181)

Iris Marion Young (2005), en sus trabajos sobre la experiencia femenina de la vestimenta, festejaba que, a través de ella, podemos imaginarnos en otros escenarios, realizando acciones a las que no estamos habituadxs, y proyectarnos a nosotrxs mismxs en posibilidades antes no fantaseadas. Esto puede aplicarse también a nuestras relaciones con lxs otrxs. Las experiencias estudiantiles señaladas, dan cuenta de las enormes posibilidades que presenta la indumentaria como parte de las *tecnologías de género y sexualidad*, para promover pedagógicamente esta desorientación en otrxs y en nosotrxs mismxs.

Pensar cómo esta dimensión es puesta en juego en el *drag*, a la luz de los aportes de la fenomenología queer, nos habilita a interpretarla como un posible modo de acceso a experiencias corporales que permitan asumir vivencialmente la precariedad de las identidades, las modalidades particulares que configuran nuestros esquemas corporales y su vínculo intrínseco con la diferencia, así como las posibilidades de reconfiguración del espacio intersubjetivo que habilita a pensar, y que, entendemos, son apropiadas por lxs estudiantes en las performances que realizan para impugnar las normas de género que despliega la escuela mediante el control

del vestir.

Conclusión o la pedagogía queer recargada. Desorientaciones corporales para (cor)romper los escenarios escolares

Este artículo parte de un conjunto de experiencias de protesta estudiantil en contra de códigos de vestimenta que regulan estilos generizados de presentación corporal, dispersas en distintos contextos geopolíticos. A partir de estas protestas, desarrollamos un análisis que se ubica decididamente en los aportes de la pedagogía queer, habilitando una mirada estrábica (flores, 2013) que pone el foco en los procesos de normalización de género, y su carácter inacabado, inestable y contestado. Ubicamos al cuerpo como locus fundamental de relaciones de poder, y recuperamos la idea de que la escuela organiza una multiplicidad de prácticas microfísicas de investimento de género y sexualidad. A partir de los aportes de la teoría de género y queer, y los estudios de la moda, precisamos teóricamente nuestra comprensión del uso de indumentaria como una técnica corporal que se inscribe en las tecnologías de género y sexualidad, advirtiendo la centralidad que adquiere para las prácticas de investimento de género y sexualidad que se despliegan en la escuela.

Estos planteos, nos permitieron identificar en las situaciones analizadas, los intentos de las escuelas por adaptar cualquier disconformidad con las normas de vestimenta, vinculándolos a su vocación histórica de homogeneización a partir del

despliegue de tecnologías de género asociadas a un modelo masculino y descorporizado, del que el guardapolvo es un claro exponente. Además, marcamos el carácter revulsivo de las protestas estudiantiles, en su posibilidad de interrumpir estratégicamente la coherencia entre fisionomía, sexualidad e identidad, a partir de performances políticas que, mediante la alteración deliberada de las formas escolarmente apropiadas del vestir, hacen evidente el carácter político del género y la sexualidad y su presencia en el territorio escolar.

Finalmente, las experiencias recuperadas en este artículo nos condujeron a pensar en la indumentaria como uno de los medios a través de los cuales resulta posible llevar adelante la transformación epistémica que las pedagogías queer proponen, y que pudimos comprender, desde la fenomenología de Sara Ahmed, como una *desorientación queer*. Desde esta perspectiva, las reacciones de las autoridades ante la ruptura de los códigos de vestimenta, pueden ser reinterpretadas como respuestas a la aparición en el espacio compartido, de una forma de orientarse y ser en el mundo que irrumpe y modifica la organización de la espacialidad intersubjetiva del territorio escolar. Lo que podría ser interpretado como una mera expresión externa y visual de la identidad, se encuentra directamente vinculado con la posibilidad de ruptura de la organización de los cuerpos según un esquema heteronormativo y

binario. Las respuestas estudiantiles que se apropian paródicamente de la posibilidad de ruptura de la coherencia heteronormativa, visibilizan el territorio escolar no como el espacio puro de la normalización, sino como el lugar de la aparición pública de los cuerpos, mediante la expresión del carácter político de las tecnologías de género que dicho espacio despliega.

Estas situaciones, dan cuenta de

las posibilidades que abre el vínculo existente entre la indumentaria y los *estilos corporales e imaginarios* genéricamente diferenciados regulados por la matriz de inteligibilidad cultural, como medio para suscitar experiencias corporales a partir de las cuales abordar y manifestar la relación entre la diferencia y la precariedad de la propia subjetividad.

Notas

1 Lic. en Trabajo social. Becario doctoral de CONICET por el IGeHCS, y miembro del Grupo de Estudios en Ciencia, Sociedad y Cultura FCH/UNICEN. Se encuentra realizando el Doctorado en Sociología del IDAES/UNSAM, y la diplomatura superior en estudios de género y políticas públicas de la Facultad de Derecho UNICEN. Correo electrónico: matias.alvarez89@gmail.com

2 Lic. en Filosofía. Becaria doctoral de CONICET. Integrante del Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades, Centro de Estudios Sociales y Políticos, Facultad de Humanidades, UNMDP. Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: veronicameske@yahoo.com

3 Por ejemplo en Colombia *Estudiantes asisten con falda al colegio en apoyo a compañera transgénero discriminada*. El desconcierto septiembre 2014. Argentina *Usaron faldas en apoyo a una compañera trans discriminada en Brasil*. Cosecha Roja septiembre 2014. Reino Unido *A Transgender Student Was Fined For Wearing A Skirt To School, So These Boys Wore Skirts In Protest* Huffinton Post febrero 2014. México *Estudiantes brasileños van de falda a la escuela en apoyo a su compañera transexual*. Emequis septiembre 2014. Uruguay Liceales brasileños a liceo de pollera en apoyo a compañera trans. Subrayado septiembre 2015.

4 *Student protests growing over gender-equal dress codes*, CNN febrero, 2016

5 *Pollerazo de secundarios chilenos en Villa del Mar*, La Izquierda diario junio, 2016

6 *French students cry liberté over right to wear sexy clothes*. Reino Unido, The Independent diciembre 2009

7 *Si es uniforme, tiene que ser uniforme*. Página 12 noviembre 2014.

8 *Secundarios planteses contra el guardapolvo obligatorio para mujeres*. La Izquierda Diario, diciembre 2016 Argentina.

9 *Fueron todos de polleras contra las autoridades del Normal 1*. La Izquierda Diario, marzo 2015 Argentina.

10 *"Shortazo" en el Buenos Aires: las chicas piden ir con short al colegio*. Clarín noviembre

2015 Argentina

Bibliografía

AHMED, S. (2019) Fenomenología Queer. Orientaciones, objetos, otros. Barcelona: Edicions Bellaterra.

BAEZ, J. (2011) "Injusticias de género, tolerancias sobre la diversidad: lo 'trans' en la experiencia educativa." VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

BARTKY, S. L. (1994). Foucault, feminismo y la modernización del poder patriarcal. En LARRAURI, E. comp. Mujeres, derecho penal y criminología. España: Siglo XXI de España Editores.

BUTLER, J. (1998). "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista" en Debate feminista, 296-314.

BUTLER, J. (2007) El género en disputa. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, J. (2002) Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós.

bell hooks (2016 [1998]) "Eros, erotismo y proceso pedagógico.". En: Pedagogías transgresoras. AA.VV. Argentina: Bocavulvaria Ediciones.

DE LAURETIS, T. (1996). "La tecnología del género" en *revista Mora*, 2, 6-34.

DE LAURETIS, T (2010 [1991]) Teoría *queer*: sexualidades lesbiana y gay. En: Florilegios de deseo. Nuevos enfoques, estudios y escenarios de la disidencia sexual y de género LIST REYES, M. Y TEUTLE LÓPEZ, M (comps). México: Ediciones Neón.

DUSSELL, I. (2002) "La gramática escolar de la escuela argentina : un análisis desde la historia de los guardapolvos" en: Historia de la educación N° 4 11-36

DUSSELL, I. (2005) "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis" en Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol. 10, N°27.

ELIZALDE, S. (2009). "Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud" en Revista argentina de estudios de juventud, 1(1).

ELIZALDE, S. (2014) "Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: Prácticas de investimento de género y sexualidad en la institucionalidad escolar" en Intersecciones en Comunicación 8: 31-50 - Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA - Argentina.

FELITTI, K. (2018) "De la "mujer moderna" a la "mujer liberada". Un análisis de la revista Claudia de México (1965-1977)" en: HMex, LXVII.

FLORES, V. (2008) "Entre secretos y silencios. La ignorancia como práctica de conocimiento y práctica de (hetero)normalización" en Revista de Trabajo Social n 18.

FLORES, V.(2013) Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía. Argentina: La mondonga dark,

- FOUCAULT, M. (2014) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- HALBERSTAM, J. (2008) *Masculinidad femenina*. España: Egales.
- LEVIN, J. (2008). *Bodies and subjects in Merleau-Ponty and Foucault: Towards a Phenomenological/Poststructuralist feminist theory of Embodied Subjectivity*(Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University)
- LITICHIVER, L. (2012): “La convivencia: Entre la regla escrita y la apreciación de las normas” [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina.
- LOPES LOURO, G. (2004). *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Brasil: Autentica editora.
- LOPES LOURO, G. (2019) “Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico” “ en: *Descentrada. La Plata Vol 3 n°1 marzo-agosto*
- LÓPEZ SÁENZ, C. (2012) “Merleau-Ponty (1908-1961) y Simone de Beauvoir (1908-1986). El cuerpo fenoménico desde el feminismo” en: *Sapere Aude – Belo Horizonte*, v.3 - n.6, p.150-167.
- LUCERO, J. N. (2016) “Espacio del género, movimiento de la orientación: reflexiones fenomenológicas en torno a lo queer” en: *Revista del departamento de Filosofía* n 3.
- LUHMANN, S (2018 [1998]) *Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es algo bastante cuir*. En: *Pedagogías Transgresoras II*. AAVV. Argentina: Bocavulvaria Ediciones.
- MANN, B.(2009) “Iris Marion Young: Between Phenomenology and Structural” *Injustice*. En: *Dancing with Iris: The Philosophy of Iris Marion Young*. FERGUSON, A. y NAGEL, M. ed. Estados Unidos: Oxford University Press.
- MAUSS, M. (1979). *Técnicas y movimientos corporales*. En *Sociología y antropología*, 337-356. Madrid: Editorial Tecnos.
- MESKE, V. (2016) *Entre la fenomenología y el postestructuralismo: El estudio de la corporalidad femenina en Iris Marion Young*. Tesina de grado. Licenciatura en Filosofía. Departamento de Filosofía. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- MORGADE, G. (s/f) *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. En <http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/6-morgade-final.pdf>
- MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- MORGADE, G. y ALONSO, G (2008): *Educación, sexualidades, géneros: Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción*. En *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia* MORGADE, A. y ALONSO, G. (comp.) Argentina: Paidós.
- MORGADE, G.(2009): *Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes*. En Villa, Alejandro comp. (2009) *Sexualidad, relaciones de género y de generación*. Buenos Aires: Noveduc.
- MORGADE, G. comp. (2011) *Toda educación es sexual*. Argentina: La Crujía.
- PRECIADO, B. (2012) “Queer” historia de una palabra. En *Parole de queer* <https://>

paroledequeer.blogspot.com/2012/04/queer-historia-de-una-palabra-por.html

SABSAY, L. (2009) Judith Butler para principiantes. Soy, Página 12, 8 de Mayo.

SÁEZ, J.(2017) Queer. En Barbarismos *queer* y otras esdrújulas. PLATERO L.R., ROSÓN M. Y ORTEGA E eds. Barcelona: Edicions Bellaterra.

TAYLOR, D. (s/f) “Hacia una definición de performance”. En : <http://performancelogia.blogspot.com/2007/08/hacia-una-definicin-de-performance.html>

TORR, D. (2011) Sex, Drag, and Male Roles: Investigating Gender as Performance. Estados Unidos: University of Michigan Press.

TRUJILLO, G. (2015) “Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer “ en Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial.

VICH, V. Desobediencia simbólica. Performance, participación y política al final de la dictadura fujimorista. En La cultura en las crisis latinoamericanas. CLACSO,

YOUNG, I.M. (2002) “Lived body vs. Gender: Reflections on social structure and subjectivity” en Ratio, 15 (4), 410-28.

YOUNG, I.M. (2005) On female body experience: “Throwing like a girl” and other essays. Oxford University Press.

ZAMBRINI, L. (2007) Cuerpos, indumentarias y expresiones de género: el caso de las travestis en la Ciudad de Buenos Aires. IV Jornadas de jóvenes investigadores. Instituto de Investigación Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

ZAMBRINI, L. (2010). “Modos de vestir e identidades de género: reflexiones sobre las marcas culturales en el cuerpo” en Nomadías, (11).

ZAMBRINI, L. (2017) “Diseño e indumentaria: Una mirada histórica sobre las estéticas de las identidades de género” en: Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.

Notas periodísticas

Estudiantes do Pedro II protestam a favor de aluno que foi a aula de saia (2 de septiembre 2014). Brasil, ODiario. https://odia.ig.com.br/_conteudo/noticia/rio-de-janeiro/2014-09-02/estudantes-do-pedro-ii-protestam-a-favor-de-aluno-que-foi-a-aula-de-saia.html

Estudiantes brasileños van de falda a la escuela en apoyo a su compañera transexual (9 de septiembre de 2014). México, Emeequis. <http://www.m-x.com.mx/2014-09-12/estudiantes-brasilenos-van-de-falda-a-la-escuela-en-apoyo-a-su-companera-transexual/>

Liceales brasileños a liceo de pollera en apoyo a compañera trans (15 de septiembre 2014). Uruguay, Subrayado. <https://www.subrayado.com.uy/liceales-brasilenos-liceo-pollera-apoyo-companera-trans-n37226>

Usaron faldas en apoyo a compañera trans discriminada en Brasil (16 de septiembre de 2014). Argentina, Cosecha Roja. <http://cosecharoja.org/usaron-faldas-en-apoyo-a-companera-trans-discriminada-en-brasil/>

CARABAJAL, M. (17 de noviembre 2014) *Si es uniforme, tiene que ser uniforme*. Argentina,

Muéstrame como te vistes, y te diré quién -no- eres. Del pollerazo como performance política al drag como herramienta de desorientación queer

Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-260000-2014-11-17.html>

ENOCK, I. (23 de diciembre 2009) *French students cry liberté over right to wear sexy clothes*. Reino Unido, The Independent. <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/french-students-cry-libert-over-right-to-wear-sexy-clothes-1848125.html>

MOSBERGEN, D. (22 de septiembre de 2014) *A Transgender Student Was Fined For Wearing A Skirt To School, So These Boys Wore Skirts In Protest*. Estados Unidos, Huffintong Poste. https://www.huffpost.com/entry/boys-skirts-protest-transgender-brazil-voudesaia_n_5863920?guccounter=1

ORELLANA, M. (12 de abril 2016) *Secundarios planteses contra el guardapolvo obligatorio para mujeres*. Argentina, La Izquierda Diario. <https://www.laizquierdadiario.com/Secundarios-platenses-contr-el-guardapolvo-obligatorio-para-mujeres>

SEG, S. y OLIVERIO, L. (21 de junio 2016) *Pollerazo de secundarios chilenos en Villa del Mar*. Chile, La Izquierda diario. <https://www.laizquierdadiario.com/Pollerazo-de-secundarios-chilenos-en-Vina-del-Mar>

SORTO, G. (25 de febrero 2016) *Student protests groing over gender-equal dress codes*. Estados Unidos, OutSmart. <https://www.outsmartmagazine.com/2016/02/student-protests-growing-over-gender-equal-dress-codes/>

VARGAS ROJAS, V. (12 de septiembre de 2014) *Estudiantes asisten con falda al colegio en apoyo a compañera transgénero discriminada*. Colombia, El Desconcierto. <https://www.eldesconcierto.cl/new/2014/09/12/estudiantes-asisten-con-falda-al-colegio-en-apoyo-companera-transgenero-discriminada/>

Cuerpos lésbicos e imágenes de sí. Estrategias para pensar las pedagogías cuir

Lesbian bodies and images of the self. Strategies to (re)thinking cuir pedagogies

María Laura Gutiérrez¹

Resumen

El texto es un ensayo que parte de las preguntas sobre la invención de imágenes como posibilidad de reflexión ante la propia experiencia como docente e investigadora lesbiana. Parto de las coordenadas que han habilitado las experiencias de enseñanza de la Educación Sexual Integral en los espacios formativos, para luego indagar más allá de los límites instituidos de estos contenidos. Pensar las propias pedagogías corporales y la invención de imágenes de sí como posibilidad de conocimiento y de experiencia estético política colectiva.

Palabra clave: Pedagogías cuir; imágenes lésbicas; políticas visuales

Summary

This text consists of an essay that departs from questioning the creation of images as the possibility of reflecting upon the very experience of being a lesbian academic and researcher. I begin following the coordinates that have enabled the experiences of teaching comprehensive sexuality education (“ESI,” the acronym in the original) in schools and universities. I then move on to inquire beyond the instituted limits of such content: I propose to think our own body pedagogies and the creation of images of the self as both the possibility of knowledge and of an aesthetic and political communal experience.

Key words: queer pedagogies; lesbian images; visual politics

Fecha de Recepción: 16/07/2019
Primera Evaluación: 20/07/2019
Segunda Evaluación: 29/07/2019
Fecha de Aceptación: 05/08/2019

a. Interrogaciones entre imágenes y ESI

a veces sólo queda un contorno, un contorno y un brillo...

lo demás, es puro burbujeo estallando en el corazón de la memoria

val flores

El presente ensayo busca compartir las experiencias que parten de pensar la potencia de las imágenes y los recorridos pedagógicos que atraviesan algunos de los espacios formativos del presente, en particular aquellos destinados a la Educación Sexual Integral, pero los excede en una experiencia más amplia de nuestros propios recorridos docentes y trayectos educativos. Me interesa interrogar los mundos posibles que puede abrirnos, interrumpirnos, ofrecernos, tocarnos o lastimarnos nuestro contacto en/con las imágenes (y las propias imágenes de nosotrxs mismxs) en nuestra experiencia formativa. Pienso en preguntas que soy incapaz de responder de forma clara y distinta, pero que busco transitar a través de sus pliegues y que articulan tanto una apuesta teórica y epistemológica como una experiencia hecha interrogación política.

Para ello atravesamos este escrito a partir de tres preguntas centrales. Por un lado, ¿qué carácter político sexogenérico tienen las imágenes en/de nuestras experiencias pedagógicas? Y, por otro, ¿qué imágenes componen nuestras sexualidades y nuestros géneros para volverse/volvernos inteligibles? y, ¿qué imágenes ofrecemos a nuestros estudiantes cuando habitamos nuestros cuerpos, nuestras sexualidades y nuestros géneros en el aula sin llamarnos

a la neutralidad sexogenerica?

En este sentido, hacemos nuestra la interrogación sobre los modos en que se encarnan esas invenciones como procesos de normalización y naturalización de aquellos cuerpos de lo posible. Nos interesa interrogar “la geografía conceptual de la normalización” (Britzman, 2016) y ubicar el cruce entre imágenes y prácticas ESI en un problema más amplio que los de la enseñanza de ciertos contenidos o las de “el reconocimiento, la integración o la aceptación” políticamente correcta del colectivo LGBTIQ, que —muchas veces— toma una dimensión de “aceptación” en algunos trayectos de formación docente como una amalgama de conceptos y modos pre establecidos que hacen oídos sordos a las experiencias particulares con las que nos encontramos en el aula.

En este punto de partida, ubicamos las pedagogías queer/cuir y nuestros propios cuerpos como imágenes de una pedagogía otra. Porque, querramos o no, nos toque o no “dar ESI”, como docentes estamos constantemente enseñando, mostrando, habilitando cuerpos, deseos, eróticas de la pose, disponiendo o clausurando invenciones de vidas. Somos quienes, en muchos espacios, abrimos, silenciamos, posibilitamos o inventamos disposiciones de palabras, cuerpos, deseos y eróticas, que permiten la escucha de lo sensible, del afecto, de la imaginación.

Es por lo tanto una falacia que en la escuela no se enseña sexualidad o no se enseña sobre identidades

sexogénicas. Se enseña todo el tiempo, con todo el cuerpo. El debate entonces es, justamente, qué sexualidad, qué géneros, qué deseos, qué eróticas, qué placeres habilitamos y construimos como imágenes posibles de sí y de las otras en nuestros espacios áulicos y formativos. La ESI nos enfrenta con nosotras mismas, como investigadoras, estudiantes y docentes no sólo a través de sus “contenidos” sino también de su pedagogía corporal que habilite imágenes donde el género no sea un binarismo políticamente correcto, o una tolerancia jerárquica de “la diversidad”, y donde la sexualidad no esté sólo asumida bajo las significaciones del riesgo y la prevención.

No nos interesa en este ensayo mostrar o decir cuáles son o serían las imágenes posibles para la ESI, como un lugar que da cuenta de su utilidad instrumentalizante de su potencia política y sexogénica. Las imágenes como ilustración de la palabra (Longoni, 2010), o de los contenidos pedagógicos, soslayan el titubeo lento de la búsqueda sensible, tan ajeno a las imágenes del consumo, de las representaciones hegemónicas, o de un cuerpo supuestamente seguro de sí. Nos interesa, por el contrario, ese acercamiento pasional, erótico y sensible sobre aquello que las imágenes hacen con nosotras, en esa búsqueda constante de un por-venir, de un tiempo otro, una vida, una imaginación otra.

Decir que las imágenes no representan la realidad sino que construyen la realidad es casi una frase de sentido común en muchos de los ámbitos que transito, pero que suena a exageración docente,

militante o subjetiva individual cuando las trasladamos al lenguaje escolar o familiar, sólo por citar algunas de las instituciones regentes del sexo-género, de la disciplina de los cuerpos normales y de la moralidad. Repetimos entonces que las disciplinas que trabajan sobre las miradas (pensamos la propia historia del arte y los estudios visuales, por ejemplo, pero también la propia pedagogía escolar) construyen ficciones biopolíticas, ficciones somáticas (Preciado, 2008) que son en sí mismas una tecnología política de construcción del género y del sexo (de Lauretis, 1985). Que delimitan cuerpos deseables, modos de afectarnos, de relacionarnos, de imaginar nuestros deseos, nuestros cuerpos, nuestras identidades en tránsito. Imágenes que no sólo nos miran o nos ven (parafraseando a Didi-Huberman), sino que nos interpelan, nos tocan, nos susurran por sobre la cantidad de imágenes hegemónicas que constituyen nuestro día a día, tan bien pre-dispuestas acerca de qué experiencias pueden ser vivibles y como (no) nos reconocemos en ellas. Ahí buscamos a tientas, pero fervientemente, representaciones para sobrevivirnos, que nos desafían como una interferencia audible que contienen las huellas de nuestras heridas en la historia política de nuestro propio tránsito escolar y educativo.

La vista no es, entonces, un mero instrumento del conocimiento, más bien, es parte de la relación con el conocimiento y los modos en que está sujeta a interrogantes. Este escrito entonces se instituye en una *táctica*

del ver que confabula la mirada contra los poderes establecidos que se encarnan en las disposiciones corporales y del saber. En palabras de Bal (2016), intentamos hacer emerger los modos en que el análisis visual guarda una compleja relación con lo que no se ve, los modos en que hace presente, audible, lo no visto, lo menos evidente, las suturas, las cicatrices, los lugares que están allí más allá de las interpretaciones canónicas, aquello que ha sido relegado a los márgenes de las imágenes, que se presentan como elementos de una situación cultural, cuyo paso del tiempo las constituye en una cuestión política, o sexo-política. En este sentido, nuestro propio cuerpo y nuestra invención de un cuerpo lésbico en espacios educativos, se vuelve laboratorio somático de invención.

b. Reconstruir un cuerpo lesbiano desde el litoral

La versión original de este texto narraba la vuelta como investigadora lesbiana y activista a la universidad en que había estudiado, la UNER, en Paraná, Entre Ríos. Una facultad y una ciudad en la que todavía me siento una extranjera lésbica, un cuerpo tembloroso en la búsqueda del nombrarse. Una ciudad que ha cambiado radicalmente en los últimos años en torno a estas imágenes que evoco, sin embargo, no dejo de preguntarme: ¿qué imagen hay en ese temblor?, o mejor dicho, ¿qué temblor hay en esa imagen que me habita desde el pasado litoraleño para pensar el presente educativo?

Cuando me digo docente, investigadora, lesbiana feminista estoy pensando en

todo ese entramado político, teórico, epistemológico de los saberes y del cuerpo que constituyen los feminismos. Y cuando digo feminismos no hablo de un movimiento de biomujeres, sino que hablo, también, de todas las disputas políticas de las lesbianas y las disidencias sexuales que ponen en jaque el entramado político y biopolítico del sujeto moderno: sus saberes y sus jerarquías de enunciación, sus sujetos tácitos de cuerpos permitibles, sus mantos y sus pliegues de violencia y exclusión, que se encarnan una y otra vez en nuestros programas, en nuestros recorridos académicos, escolares y vitales, en nuestros cuerpos y en nuestros deseos, en nuestras maneras de relacionarnos sexo-afectivamente y de construir (nuestras) vidas.

Ahora bien, lesbiana no es aquí sólo una identidad del deseo o una práctica sexual de quien escribe e investiga sino una posición política individual y colectiva, una falla en los propios criterios de legibilidad que capitaliza el eco del silencio en los procesos investigativos y formativos. En palabras de De Lauretis (1993) *lesbiana* no alude a una mujer individual, con una preferencia sexual particular o un sujeto social con una prioridad simplemente política sino un sujeto *excéntrico*, constituido en un proceso de lucha y de interpretación, de reescritura del propio yo, en relación a una nueva comprensión de la comunidad, de la historia y la cultura. *Lesbiana* es un concepto que aún sigue siendo necesario en nuestros análisis teóricos y experienciales porque

la invisibilidad o el limpio ascetismo del conocimiento “universal” calla y ausenta de sus gramáticas aquello que no nombra o aquello que sigue nombrando como cuerpos destinados a ser investigados, hablados, intepretados, narrados... por otrxs. Un dato más en las variables de recolección de datos para ser analizado en el marco global de las conquistas universales; no una política sexual capaz de expandir los límites de lo inteligible. Lesbianas es, entonces, un significante tan en disputa como el de mujer, el de identidad, o el del propio colectivo LGBTIQ, cualesquiera sean los marcos de interpretación, lectura y análisis que atravesamos. Es un modo de hacer, pensar, habitar y producir una epistemología teórico-política capaz de repensar las condiciones en que se leen y construyen conocimientos, experiencias, lecturas y saberes.

Se me hace imposible entonces no desandar este escrito en un recorrido personal que interpele, desde la memoria del cuerpo, la construcción pedagógica-política; esto es: la interpelación pública a las imágenes de la injuria que se hicieron carne en estas geografías, y la posibilidad de invención que tenemos desde ellas. Porque la lucha sobre qué modos de vida, de relaciones, de amistades y de pedagogías eróticas queremos es, sobre todo, una disputa política encarnizada ante las imágenes, los deseos, los cuerpos y las palabras que nos damos.

¿Cómo reflexionar sobre pedagogías queer sin poner en historia colectiva mi propio cuerpo para interrogarnos; ese cuerpo atravesado por la vergüenza y el silencio –siempre tan anclados en los

miedos y en la injuria?

No busco usar el testimonio personal como modo redentor de acariciar un ego malherido, ni una historia que nos victimice en nuestras heridas. Sino como palabra-acción que transforme una experiencia como estudiante y docente en una disputa política para pensar en nuestros recorridos como docentes,

como docentes lesbianas

como docentes lesbianas del litoral,

como cuerpos que conocen el silencio del pantano litoraleño,

como docentes lesbianas del litoral migrada a la costa atlántica,

y porque escribir como profesora, investigadora, alumna, lesbiana feminista es una celebración silenciosa de nuestras historias, pequeñas, lentas, historias de re-inventarnos.

No hay en esta puesta en cuerpo una pretensión de autenticidad trágica y universal de una identidad lésbica que vendría a saldar individualmente las lógicas institucionales, históricas, discursivas, políticas y culturales de la matriz cisheterosexista que nos constituye y nos acecha.

No me interesa el llamamiento a la “evidencia de la diferencia” que se encarnan en los cuerpos produciendo material y simbólicamente los significados que apenas son inteligibles en nuestra sociedad y que delimitan, marcan y configuran cuerpos “normales” o “diferentes”.

No quiero hacer con ello, tampoco, una salida del closet de las historias

personales como modo de reparar el daño de una estructura compleja que recae en nuestros nombres y sobre nuestros cuerpos.

Sería naif, y políticamente insostenible, pensar que la expresión individual (tantas veces anclada en las políticas neoliberales de la identidad) pueda anteponerse como estrategia política ante el entramado de disposiciones, acciones y efectos que hacen a la violenta complejidad social, cultural y simbólica que se encarna en la heterosexualidad como matriz política de horizontes de lo vivible.

Pero sí hay un cuerpo que no quiere ser “descorporizado” de sus propias narrativas históricas en pos de una imagen aséptica o asexual, imagen que como cuerpo y pedagogía docente sabemos, no sólo que es mentira, sino que mantiene como estable, vigente y posible las construcciones de matrices violentamente hegemónicas del régimen cisheterosexual. Como bien señala Lucas Platero, la “inclusión” sin más de cuerpos y existencias LGBTIQ en los marcos normativos de la escuela “confirma que la aceptación de la otredad presupone y necesita la ilegitimidad del otro, efectuando dos maniobras contradictorias, pero similares entre sí. Por un lado, la normalidad se produce a sí misma como uniformidad indistinguible, como sinónimo de cotidianeidad, y produce la otredad como condición para reconocerse a sí misma. Por otro, la diferencia requiere la presencia de aquellos que ya son considerados subalternos, siempre imaginados como sujetos carentes de algo” (Platero, 2018: 30).

Me nombro entonces, como

investigadora, docente lesbiana feminista porque quizá el tránsito por las materias que cursé cuando era estudiante habría sido diferente si hubiera encontrado otras imágenes donde construirme, vidas posibles de ser vividas y no rumores de la sospecha marica o lésbica. Existencias activas que, bajo la sombra del rumor, eran examinadas y juzgadas en los pasillos del pueblo *inferno*. La tan liberal forma de decir que la vida privada era la vida privada y su correspondiente “respeto a la intimidad” nos ocultaba un hacer y un sostener la ignorancia sobre esas (nuestras) vidas, sus deseos, sus pasiones. Un silencio cómplice y políticamente correcto que “nos comprende” y que también construye formas de violencia, donde el closet funciona para hacernos olvidar que el saber es de matriz cisheterosexual, con su correspondiente construcción de cuerpos, eróticas, deseos y vidas habitables.

Entonces, ¿cómo inventar esa intemperie?, ¿cómo construimos imágenes en ese silencio arrasador de la no escucha basado en la producción sistemática de un conocimiento heterocentrado, normativizado, que excluye e ignora no por desconocimiento sino por una producción sistemática de ese otro ahí fuera que sostiene la ficción legitimadora de los cuerpos habitables?

Este escrito intenta suturar precariamente algunas de las heridas del daño, no como cuestión individual sino como apuesta colectiva y política sobre nuestros cuerpos, nuestras

experiencias, nuestros saberes, nuestras construcciones sexogenéricas, nuestras búsquedas pedagógicas, eróticas y del deseo para pensar la ESI como tránsitos que hagan posibles construcciones de sí deseables y autónomas.

Porque es desde ese cuerpo donde surgió la necesidad de imágenes capaces de construir un mundo otro contra la soledad y la vergüenza, esas espinas de nuestras infancias y adolescencias LGBTIQ en esa ciudad litoraleña, que tan bien podría parecerse a una ciénaga.

Entonces, ¿cuáles son las imágenes, corporales, eróticas, pedagógicas que nos damos como cuerpos de la herida? ¿Cómo imaginar espacios colectivos de nuestros cuerpos sin que sea un llamado a la representación políticamente correcta de incluirnos, así sin más, como una unidad de disección histórica dentro de un programa pedagógico? ¿Cómo indagar las imágenes y su vibración política como espacios de encuentro y educación a través de la ESI? ¿Dónde quedan, además, cuando no intentan camuflarse bajo el eufemístico “respeto a la intimidad” o en la tolerancia jerárquica de la diversidad? O cuando no pretenden ser insertadas en las coordenadas de sentido de una vida respetable, asimilable a las narrativas heterocentradas, como una diferencia que tranquiliza, que no cuestiona, que se regodea en su aceptación pacificadora e instrumentalizante de nuestras historias, nuestras heridas, nuestros sueños y nuestros modos de construirnos más allá de los marcos de la heteronorma.

Aquí es donde nuestras propias historias

pueden producir imágenes para generar, al menos, la disposición al debate político, al debate de qué educación construimos, qué educación queremos, hacemos y deseamos.

c. La fragilidad y las imágenes como acción política

Lo personal es político cuando la biografía no tiene el carácter de asumirse autoexperiencia realizable por todxs, sino el sentido de transformar el silencio en acción, eso que tan bien nos recordaba hace muchísimos años Audre Lorde, militante feminista, negra y lesbiana.

Lo personal es político cuando un tránsito biográfico es una manera de decir no y de autoinventarse con otras.

Lo personal es político, no para regodearnos en la herida, sino para hacer de ella un lugar habitable junto a otras.

Es por esto que partimos de nombrarnos, porque la elección del nombre propio –lo sabemos– pone en cuestión aquello que se toma como punto de partida: la naturalidad biológica del cuerpo y la estabilidad de las identidades y del deseo. Y porque busca –en las marcas de una experiencia–, los modos para hacer visible la maquinaria que estas prácticas silencian, obturan o dañan, buscando en los recovecos de la imaginación otra forma de construirnos colectivamente en nuestros recorridos políticos y pedagógicos, de hacer de los espacios que habitamos una posibilidad de reinención de sí disputando también

esas lógicas impresas en nuestras prácticas de “producción” y “trasmisión” de conocimiento.

En esta escritura en primera persona, también me pregunto reiteradas veces por qué deberíamos ser nosotrxs aquellos que debemos “visibilizarnos” –como si el régimen de visibilidad no estuviera ahí ya siempre entre nosotrxs, expuestos, señalados, sospechosos, marcados. Siempre visibles para la maquinaria de la reprobación y el castigo, pero invisibles para las vidas deseables. ¿Por qué hacerlo en nombre de una identidad, la lésbica, que muchas veces criticamos y disputamos y de la cual conocemos sus límites como estrategia política colectiva?

En este sentido, sabemos, biográficamente que mantenernos discretos, “íntimos”, “privados” en el esquema clasificatorio de la escuela media y de la propia universidad no suele ser una elección sino una experiencia atravesada por la violencia. Porque nuestras formas de supervivencia en el silencio no son, muchas veces, una elección sino una violenta imposición que nos desconoce. Como señala Sara Ahmed (2017), son nuestras propias historias de fragilidad las que construyen nuestro conocimiento y nuestra acción feminista. Porque el silencio no nos regala la calma prometida por la ciudadanía cis-heterosexual, más bien nos vuelve prótesis que juegan bajo los regímenes de visibilidad de los cuerpos heteronormados, que siguen generando sentidos de exclusión de aquellos cuerpos que “no pasan desapercibidos” –que no tiene siquiera un clóset donde resguardarse de la violencia de la maquinaria de la

normalidad y de los cuerpos deseables.

Pero, además, somos conscientes de que no se trata de “hacernos visibles” sino de politizar nuestra experiencia porque en las reglas del capitalismo contemporáneo la identidad no está excluida de la asimilación ni identitaria ni capitalista de la normalidad deseada.

Es por ello que buscamos imágenes que hagan de nuestras experiencias una creación crítica de nosotras mismas, que ponga en suspenso, indague, desdibuje, rasgue y horade pacientemente las construcciones internalizadas de la asimilación para reconstruirnos como deseables, como cuerpos atravesados por otros cuerpos que inventan en la fragilidad amorosa de nuestras biografías precarias, experiencias posibles de imaginar una vida vivible, deseada, eso es ya una reinención de nosotras mismas.

Porque no tenemos (y no queremos) cuidar a nadie de nuestras experiencias políticas del deseo, sino cuidarnos ética y colectivamente de nuestros borramientos. Porque, parafraseando a la artista Ana Gallardo, queremos la posibilidad de instituir una casa para cuando seamos viejas.

Nuestras pedagogías críticas y cuir entonces tratarían más de poner en relieve la construcción sistemática, a veces silenciosa y otras brutalmente explícitas, de la matriz de la violencia que articula nuestras existencias, no para hacer un llamamiento colectivo y desesperado a la salida del closet sino para habilitar las condiciones de

crear, imaginar, atravesar, construir una subjetividad propia y una ética de sí, precaria, pero posible entre nosotras. Y aquí el *entre* no es una mera retórica del lenguaje sino su apuesta radical de construcción colectiva. O, como dice val flores, un intento de “interrogar lo posible en lo existente” (flores, 2004).

Preguntemos sobre las imágenes que nos damos para reconocernos y transitarnos. Disputemos política e inventivamente qué imágenes nos resultan habitables, tensionemos esa lucha política sobre nuestros cuerpos que están ahí donde nos quiere hacer creer que somos libres de elegir, mientras nuestras historias, nuestros cuerpos, nuestras disposiciones del deseo, las vidas que nos inventamos están borradas, acalladas o simplemente ignoradas como políticas de conocimiento y eróticas corporales. Imágenes que aparecen una y otra vez señalando no sólo la marca de la ausencia sino, – reformulando las palabras de Britzman (2016)–, como aquello imposible de ser imaginado en nuestros escenarios escolares. Una reiterada “producción de ignorancia” que no es más que la contraparte de la propia producción de subjetividad de la distribución de los cuerpos que serán vivibles. Una lógica de visibilidad que necesita ser horadada por la calma y el tiempo que nos dimos, pero no puede dejar de ser interrogada una y otra vez sobre sus posibilidades de expresión y reconocimiento.

Tenemos que construir las, lucharlas, escucharlas, re tomarlas o inventarlas en el rumor intenso de nuestras historias. Construirnos la posibilidad de perturbar

nuestros sentidos, nuestras lógicas calmas y habituales de enseñanza, de creatividad, de nuestro propio saber.

Utilicemos esta melancolía sobre las imágenes como apuesta anacrónica al servicio del futuro, no como meta donde llegar sino como reinscripción contante de nuestros sueños de vida vivible.

No busquemos estabilizar las imágenes haciendo un catálogo útil y aplicable, sino más bien abracemos nuestra radical imaginación rasgando en las fisuras, los intersticios, los vacíos haciendo de nuestra sensibilidad una pedagogía que interfiera el régimen de lo visible, lo vivible y, sobre todo, lo posible

Me nombro estudiante, docente y lesbiana porque quiero habitar y agitar esa imagen, siempre en construcción, como una experiencia posible, para que ser lesbiana, feminista y docente no sean formas aquietadas de una identidad sexual y del deseo sino un modo de construcción específica y particular de conocimiento, de lectura, de pasión sobre el mundo, de invención en busca de una mirada, un tacto, una erótica, un sexo, un vivir con otras, donde sostener nuestros precarios pero insistentes sueños colectivos de una vida otra.

Si como dice Mieke Bal (2016) el arte y las imágenes pueden ser políticos cuando crean espacios de potencia colectiva, quizá ese espacio pueda ser el de una política de la interrupción en la narrativa visual heterocentrada (flores, 2009), una política donde resuenen una y otra vez las desobediencias lésbicas en la historia viva de nuestros cuerpos con otrxs.

Notas

1 Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Buenos Aires; Mg. en Social, Women's and Gender Studies por la Universidad de Granada (España) y Bologna (Italia) y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Actualmente se desempeña como becaria posdoctoral del CONICET en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y como docente de la Carrera de Ciencias Políticas de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Correo electrónico: mlgutierrezpica@gmail.com

Referencias bibliográficas

- AHMED, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Madrid: Bellaterra.
- BAL, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y política de la mirada*. Madrid: Akal.
- BRITZMAN, D. (2016 [2005]) "¿hay una pedagogía queer? o, no leas tan recto" en *Revista de educación*. año 7 n°9, pp. 13-34. (trad. gómez j. y calandra l).
- CANSECO, B. (2017). *Eroticidades precarias. La ontología corporal de Judith Butler*. Córdoba: Asentamiento Fernseh/Sexualidades Doctas.
- DE LAURETIS, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y horas.
- DIDI-HUBERMAN, G. ([2002] 2010). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2008). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- FLORES, V. (2018). El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo. En *Revista Mora, La Educación Sexual Integral ¿es feminista?* N°25. Extraído de <http://genero.institutos.filo.uba.ar/debate-revista-mora-n%C2%B025-2018>.
- FLORES, V. (2017). "Masculinidades lésbicas, pedagogías de feminización y pánico sexual: apuntes de una maestra prófuga" en Maristany, J. y Peralta, L. (comps.) *Cuerpos Minados / Masculinidades en Argentina*. La Plata: Edulp.
- FLORES, V. (2015) "Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño" en XX congreso pedagógico. *poéticas de las pedagogías del sur. educación, emancipación e igualdad*. Buenos Aires.
- FLORES, V. (febrero, 2014) *Potencia Tortillera: un palimpsesto de la perturbación*. Extraído de <http://lesbianasfugitivas.blogspot.com.ar/2008/02/potencia-tortillera-un-palimpsesto-de.html>
- FLORES, V. (2013). *Interruqiones. Ensayos de poética activista*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- GALL, N. y MATTIO, E. (septiembre, 2012). *Sexualidad lesbiana, trabajo sexual y empoderamiento feminista*. En XI Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VI Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. San Juan (cedido por la autora).
- GUTIÉRREZ, L. (2018) *Imágenes de lo posible. Intervenciones y visibilidades feministas en*

las prácticas artísticas en Argentina (1986-2013).[Tesis doctoral].

GUTIÉRREZ, L. y FLORES, V. (2015). “La sangre del pueblo (también) es lesbiana: La experiencia artístico-política de Lesbianas en la Resistencia (1995-1997)” En Debate Feminista, 54, 63-83.

LUHMANN, S. (2018 [1998]). ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? o, la pedagogía es una cosa bastante cuir en Pedagogías transgresoras II. Santo Tomé: Bocavulvaria.

PRECIADO, P.(2008). “Cartografías queer: el flâneur perverso, la lesbiana topofóbica y la puta multcartográfica, o como hacer una cartografía zorra con Annie Sprinkle” en Cortés, J. M. (dir.). Cartografías disidentes. Barcelona: SEACEX.

RUBIN, G. (2018 [1984]). En el crepúsculo del brillo. Córdoba: Bocavulvaria.

Políticas públicas de acompañamiento a las infancias transgénero y no-binarias: Propuestas, avances y desafíos para una democracia participativa

Public Policies to accompany Transgender and Non-Binary youth. Proposals, advances and challenges for an inclusive democracy

Andy Panziera¹

Resumen

En el presente texto realizo un breve recorrido por los distintos discursos, modelos y paradigmas en los que se fundamentan prácticas destinadas al abordaje o asistencia a la Diversidad Sexual en las Infancias. Posteriormente describo algunas características de la aplicación del Proyecto de género y familia (Malpas, 2011), en la provincia de Santa Fe. Tiene como finalidad acompañar a las Infancias, Juventudes y Adolescencias que no se encuentran en conformidad con su género asignado al nacer, a sus familias y las comunidades, proporcionando servicios de asistencia psicológica basados en procesos de afirmación de género (Panziera y Chavero, 2016).

Palabras Clave: Diversidad Sexual; Derechos Humanos; Políticas Públicas; Modelo Afirmativo; Psicología Comunitaria.

Summary

In the present work there will be a brief tour of the different discourses, models and paradigms that are based on practices aimed at addressing or assisting Sexual Diversity in Infancy. Subsequently, the application of the Gender and Family Project in the province of Santa Fe (Malpas, 2011) will be described. It aims to accompany the Children, Youth and Adolescents who are not in accordance with their assigned gender at birth, also to accompany their families and communities, providing psychological assistance services based on gender affirmation processes (Panziera and Chavero, 2016).

Keywords: Sexual Diversity; Human Rights; Public Policies; Affirmative Model; Community psychology.

Fecha de Recepción: 01/06/2019
Primera Evaluación: 17/06/2019
Segunda Evaluación: 21/07/2019
Fecha de Aceptación: 01/08/2019

Visibilidades y Enunciados hacia-desde el colectivo LGBTI+

En sus cursos sobre Michel Foucault, Gilles Deleuze (1985), afirma que en cada formación histórica pueden encontrarse regímenes de visibilidades y enunciados que la caracterizan, en tanto, disposiciones que construyen y disponen formas de ver, y saberes desde los cuales “conoce”. A su vez, esta maquinaria, es la que sostiene las distintas formas de gestión de la vida y circulación del poder.

En un primer momento, nos encontramos con lo que Menéndez denominó como Modelo Médico Hegemónico (1998), el mismo entiende que la sexualidad “normal” en la infancia es aquella en la que las personas elaboran una identidad de género y orientación sexual bajo las normas estereotipos y expectativas socialmente imperantes: establece la heterosexualidad de carácter obligatorio; reduce el género a características corporales/genitales; restringe la comprensión del desarrollo de la identidad a un sistema binario, en decir, un sistema sexo/género comprendido por el binomio hombre-mujer. Por consiguiente, toda sexualidad que se aparte de estos parámetros será rotulada como “anormal”, “inmoral” o “patológica” y sometida a distintos procedimientos para “corregirla”, “repararla” o modificarla (Ardila, 2008).

Hacia la década de los 70’, una serie de acontecimientos, entre los cuales podemos nombrar la revuelta de Stonewall, llevaron a que se modifiquen los cánones de la psiquiatría y la psicología, eliminando de la lista de enfermedades mentales tanto

la homosexualidad y la bisexualidad (Kort, 2008). Para lo que respecta a las identidades Trans, no será hasta el año 1990 que el DSM inicie un lento y tardío proceso de deconstrucción. A partir de estos cambios, es que comienzan a surgir distintos enfoques terapéuticos y políticas públicas basadas en un movimiento de despatologización y de derechos humanos, destinadas a brindar apoyo a personas LGBTI+, reduciendo los efectos negativos de la discriminación y enfocadas a disminuir la incidencia de los crímenes de odio (Breckstead y Morrow, 2004). Como consecuencia de las luchas por la obtención de derechos de las organizaciones sociales y activistas LGBTI+, comienza a emerger un nuevo movimiento conocido como *Movimiento Afirmativo* (Ryan et all, 2009) que trasciende la despatologización de las sexualidades disidentes, ya que no solo tiende a disminuir el daño causado por la discriminación y el estigma, sino que busca celebrar la diversidad de la sexualidad humana, valorar a las personas incondicionalmente y fundamentalmente, focalizarse en la promoción de la salud, el bienestar y empoderamiento de las comunidades. No es de extrañar que desde esta mirada se desarrollen propuestas que incluyan una epistemología de la complejidad, con perspectiva de género, de derechos humanos e interseccionalidad. Por primera vez, las políticas públicas y servicios en salud van a desarrollar propuestas que contengan a las personas a lo largo de

todo el ciclo vital, haciendo protagonistas a poblaciones históricamente invisibilizadas: Las Infancias Trans y de Género no binario.

Orgullo, una necesidad presente a lo largo del ciclo vital familiar

Hablar de esta experiencia nos invita a compartir una larga trama de conversaciones, intercambios y amistades entre instituciones, profesionales, activistas y funcionarios del estado. Todo empieza cuando en el año 2005 Jean Malpas (2011) en el Instituto Ackerman para las Familias de Nueva York inició un espacio de trabajo para brindar acompañamiento a las personas que en la infancia no se encuentran en comodidad con su género asignado al nacer, privilegiando el vínculo con las familias y las comunidades (Malpas, 2014). En el año 2016, gracias al apoyo incondicional de la Fundación Aigle (Fernández Álvarez et al, 2008), comenzamos a replicar este modelo en la provincia de Santa Fe, sabiendo que tendríamos que enfrentar un enorme desafío, inherente a todo proceso de extrapolación teórico: en vistas a que todo abordaje desde las relaciones de ayuda reviste un alto nivel de sensibilidad cultural (Shonfeld-Ringel, 2001), deberíamos dotarlo de validez ecológica, comprendiendo la misma como la adecuación a las características y requerimientos específicos de las comunidades, territorios, legislaciones (en todos sus niveles) e instituciones.

Otro de los grandes ejes de innovación, radica en no solo ser el primer capítulo del Proyecto Género y Familia (PGF) fuera de

los Estados Unidos, sino también ser la primer experiencia de implementar el mismo como una política pública, dentro de la Subsecretaría de Políticas de Diversidad Sexual, organismo liderado por Esteban Paulón y perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social (Panziera, 2018). En nuestra labor, contamos con la Ley Provincial N° 12967 de Promoción y Protección Integral de las Infancias”, que en su artículo 8 establece como obligación del estado, intervenir frente a situaciones de discriminación focalizadas en torno a la orientación sexual o identidad de género. Junto con este instrumento, encontramos un plexo normativo (Ley Nacional de Salud Mental n°26657, de Identidad de Género n°26743, Penalización de Actos discriminatorios n°23592, Educación Sexual Integral n°26150, Salud Sexual y Reproductiva 25673, Ley Provincial de Violencia Familiar n°11529) que en su entrecruzamiento nos brinda distintas coordenadas para visibilizar e intervenir sobre las estructuras biopolíticas que generan, sostienen y perpetúan relaciones de desigualdad. Por este motivo, es que consideramos que promover la inclusión de la variabilidad de género en todos los ámbitos de la sociedad es una forma de justicia social, y por lo tanto, una obligación del estado en el proceso de restitución de derechos (Panziera, 2017).

Nuestro dispositivo cuenta con una organización matricial (Sousa Campos, 2001) que tiene por objetivo brindar distintos servicios de afirmación a niños, jóvenes y adolescentes que no

se sienten en conformidad con su género asignado al nacer, junto a sus familias y comunidades. Es decir, este equipo cuenta con una organización itinerante que si bien brinda asistencia a las personas que se acercan solicitándola, a su vez, acompaña a otras instituciones y equipos básicos de referencia en la especificidad que la tarea requiere, además de la articulación con diversos agentes como organizaciones civiles del colectivo LGBTI+ en el territorio de la provincia de Santa Fe. Para esto, contamos con los lineamientos que presenta la Asociación Internacional de Profesionales de Salud Transgénero (WPATH) y los desarrollos de un Modelo Multidimensional desarrollado por Jean Malpas (2011).

En nuestra síntesis y apropiación del PGF partimos de un proceso de recepción de la demanda y singularización de la asistencia, basándonos en cuatro grandes principios: a) honrar el sentido de verdad interna, auto-percibido, presente en el despliegue de la construcción identitaria de cada niñe; b) todo proceso de transición de un miembro de la familia, moviliza o interpela la identidad del sistema familiar, la identidad de cada uno de sus miembros y las formas de comprender el género; c) comprender las respuestas emocionales de las familias como formas socialmente aprendidas hacia la sexualidad en general y hacia la diversidad sexual; d) al aumentar los niveles de aceptación en la familia, también aumenta la calidad de vida de las infancias, juventudes y adolescencias, además de que emergen distintas formas de resiliencia frente a los desafíos del medio social; e) una interpretación profunda del valor afirmativo

nos indica que no es nuestro trabajo, ni nuestro derecho decidir ni prescribir que es lo más adecuado para niñes, jóvenes, adolescentes o sus familias, sino acompañarles en el proceso de la toma informada de decisiones y encontrar colaborativamente formas de llegar donde necesiten para estar mejor.

Contando con esta base, luego de tomarnos el tiempo necesario para conocer a cada niñe, joven, adolescente y a sus familias, para desarrollar de forma conjunta y colaborativa una estrategia integral de acompañamiento que responda a la demanda (considerando también las modificaciones que la misma va atravesando a partir de la interacción dialógica con el equipo).

Como se mencionó anteriormente, contamos con múltiples niveles y modalidades de intervención. Un primer foco puede ser de carácter psico-social, brindando servicios de terapia familiar, acompañamiento parental en el proceso de crianza, o consultoría personal con les niñes. Otro gran foco, está relacionado con el acceso a la salud, donde se realiza la interconsulta con equipos médicos que puedan acompañar en los derechos sexuales y reproductivos, brindando asistencia en servicios de terapia hormonal y, en caso de la población joven, cirugías de afirmación de género. En muchas situaciones nos encontramos con que las familias no refieren dificultades en estas áreas, pero si requieren asistencia en aspectos cívico/comunitarios, como ser el tránsito por la institución educativa por la que les niñes circulan, o asesoramiento en

cambios registrales, etc. Particularmente, organizamos nuestras intervenciones en las escuelas tanto en el acompañamiento de una situación singular, como así también facilitando grupos de co-visión donde repensamos junto a docentes y directivos la institución en calve de género y diversidad, además de brindar capacitaciones sobre Educación Sexual integral a la comunidad educativa. Otra de las modalidades de acompañamiento con la que contamos, dentro del componente Comunitario, son los grupos de familias en las cuales se brinda apoyo mutuo (Sanchez Vidal, 1993), se intercambian experiencias, información y se conforma una red de cuidado. Particularmente, en esta última modalidad de acompañamiento, podemos ser no solo testigos sino partícipes de profundos procesos de cambio y crecimiento en las familias y ver, como ya sea motivados por el desconocimiento, temores y prejuicios muchos adultos responsables del cuidado pasan de actitudes de rechazo, vergüenza o ira, a aceptar, proteger y celebrar el desarrollo de la identidad de niñas, jóvenes y adolescentes, además de involucrarse activamente en las luchas del colectivo LGBTI+ por la defensa de sus derechos.

Desafíos y líneas de fuga

A tres años del Proyecto Género y Familia, asistimos a más de 120 grupos familiares a lo largo de la provincia de Santa Fe, recibimos en espacios de consultoría de salud sexual a más de 180 niñas, jóvenes y adolescentes, capacitamos aproximadamente a 4000 profesionales.

Pese a haber asesorado a más 300

escuelas y establecimientos educativos, encontramos en esta área uno de los puntos de mayor resistencia. Pese a la existencia de una ley nacional de educación sexual integral, muchas instituciones, directivos, docentes y miembros de la comunidad educativa, se oponen al trabajo en materia de diversidad sexual e incluso encubren prácticas discriminatorias y de vulneración. En este sentido, es que creemos crucial el rol del estado, en tanto que pueda diferenciarse y actuar de forma autónoma de las instituciones religiosas o de especulaciones electorales.

Recientemente, iniciamos un proceso de evaluación conjunto con distintos referentes aliados, organizaciones, activistas y las mismas personas usuarias del proyecto, focalizan en la necesidad de clarificar las vías de derivación y acceso a las distintas prestaciones. En este mismo sentido, se señala en la necesidad de que el programa cuente con más recursos tanto financieros como humanos para poder garantizar la accesibilidad al mismo y garantizar la presencia en las distintas regiones del territorio provincial.

Para finalizar, creemos importante mencionar que, hasta el momento, no contamos con estudios de resultados a gran escala que puedan dar cuenta de la eficacia del proyecto, siendo esto consecuencia directa del nivel de complejidad del trabajo realizado. Recientemente, Olson junto con su equipo (2019) presentó el primer avance de resultados preliminares en la materia, donde muestra una relación significativa

entre la asistencia temprana de prácticas afirmativas y no solo la reducción de riesgo y sintomatología, sino también en el aumento de la calidad de vida. En esta dirección, es que nos encontramos en pleno proceso de construcción de indicadores que nos permitan evaluar el desempeño y utilidad de nuestra política pública teniendo en cuenta el nivel de cumplimiento de los distintos objetivos pautados y el acceso a la justicia, materializado en la restitución de sus derechos.

Notas

(Endnotes)

1 Lic. en Psicología (Universidad Nacional de Mar del Plata), Especialista en Psicoterapia Familiar (Fundación Aiglé – Ackerman Institute for the Family) . Coordinador del Proyecto Género y Familia en el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Santa Fe. Correos electrónicos: apanziera@santafe.gov.ar / apanziera@outlook.com

Referencias

- Ardila, R. (2018). Homosexualidad y Psicología. Manual Moderno, Bogotá, Colombia.
- Breckstead, A., L. y Morrow, S., L. (2004). Mormon's clients experiences of conversion therapy: the need for a new treatment approach. *Counseling Psychologist*, 32,651-690.
- Malpas, J. (2011). Between pink and blue: A multi-dimensional family approach to gender nonconforming children and their families. *Family Process*, 50, 453-470.
- Malpas, J. (2014). Fifty Shades of purples: Supporting gender variant children and their families on gender spectrum. Paper presented at the World Professional Association for Transgender Health, Bangkok, Thailand.
- Olson J. et all (2019). Impact of erly medical treatment for Transgender Youth: Protocol for the longitudinal, observational Trans Youth Care Study. *JMIR Research Protocols*, 8 (7).
- Panziera, A. y Chavero, A. (2016) Psicoterapias Afirmativas con personas LGBTI+ y su vinculación con un modelo Constructivista-Social. Conferencia presentada en el VI Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Santa Fe, Argentina.
- Panziera, A. (2017). Proyecto Género y Familia: Facilitando el Tránsito por la Diversidad Sexual. Trabajo presentado en el XIV Foro Internacional del Enfoque Centrado en la Persona. Buenos Aires, Argentina.
- Panziera, A. (2018). Plantón Psicológico: Ampliando la mirada en ámbitos comunitarios. *Revista Enfoque Humanístico*, 33.
- Sanchez Vidal, A. (1993).Intervención comunitaria: introducción conceptual, proceso y panorámica. En *Psicología Comunitaria de Martín González*, Antonio; Chacón Fuertes, Fernando y Martínez García, Manuel. Madrid: Visor.
- Shonfeld-Ringel, S. (2001). A reconceptualization of the working alliance in cross-cultural practice with non-western clients: integrating relational perspectives and multicultural theories.

Clinical Social Work Journal, 29(1), 53-63

Sousa Campos, G. (2001), Gestión en salud. En defensa de la vida. Región y sociedad, 20(spe2), 321-327.

Educate in queer: walk and discover the pedagogical

Rossana Godoy Lenz¹

Resumen

En este texto comparto el relato de mi experiencia en la participación del taller “Cuir para educadores” realizado el 15 de agosto de 2019 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como una oportunidad que arroja la escritura para resituar lo educativo. Me he permitido ser atravesada por la vivencia de este taller para darme la posibilidad de deconstruir mi habitar pedagógico y constituirlo como un espacio tiempo de acogida y nacimiento de la nueva escena educativa. Me ha interesado sobre todo sentir y hablar desde aquella experiencia transitada sin pretender instalar o alcanzar certeza de lo que sería un ambiente educativo en queer, un profesor queer o una experiencia pedagógica en queer. Más bien, me inspira compartir reflexiones, inquietudes, aproximaciones, en el marco de referencias del contenido central, a partir

Summary

In this text I share the report of my experience in the participation of the highest “Cuir for educators” held on August 15, 2019 at the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata, as an opportunity that dares to Write reject it educationally. The experience of this higher one has allowed me to cross over to give me the possibility of building my pedagogical house and constitute it as a moment of birth and birth of a new educational scene. I have been interested in every feeling and word from that transition experience without trying to install the certainty of what would be an educational environment in queer, a teacher who wants a pedagogical experience in queer. Moreover, it inspires me to share reflections, concerns, approaches, in the frame of reference of the central containment,

de lo que llamo el viaje, como la vivencia o la huella que nos posibilita reconocer un nuevo lenguaje y reconocernos como seres transformacionales, situados en lo de cada cual y sensibles a la acogida, al cuidado y a la belleza de la diferencia.

of what we will travel, such as the experience of a footprint that allows us to reconnect a new language and reconnect as transforming beings, situated. in each of them and sensitive to him, to the care and beauty of it.

Palabras claves: Experiencia; Pedagogía; Taller; Teoría queer

Key words: Experience; Pedagogy; Workshop. Queer theory

Fecha de Recepción: 15/08/2019
Primera Evaluación: 17/08/2019
Segunda Evaluación: 20/08/2019
Fecha de Aceptación: 21/08/2019

El 14 de agosto de 2019, algunos estudiantes, profesores y amigos de la comunidad universitaria nos encontramos en el pasillo de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata para reunirnos y situarnos en la experiencia y reflexión de lo queer, educar en queer, educadores en queer, experiencia pedagógica en queer.²

El aula queer en el pasillo

En la entrada al salón de clases, parecíamos estar habitando un ambiente queer, era un tiempo de espera en el pasillo de la Facultad de Humanidades donde comenzamos a llegar como si nada aconteciera, tradicionalmente podría ser entendido como el momento anterior a iniciar una clase, cuando aún nada comienza ya que es necesario esperar que abran la puerta, que el profe entre, que lxs estudiantes pasen y se den las indicaciones para comenzar la sesión del día. Esto tuvo una huella diferente mirado desde lo queer. Lxs que llegaron se ubicaron en rincones, en esquinas, en el mismo pasillo, en solitario, en parejas, al lado del otrx, en medio de mesones y banquillos; entre miradas que querían ver y también distraerse. Ahí estábamos los actores en el encuentro del no encuentro fuera del centro del aula tradicional. Allí estábamos situados en un espacio extraño que nos constituía como sujetos extraños de un conocimiento extraño, malsonante, diría David Córdova (2005). Seguíamos en el pasillo sin poder entrar al aula, en tanto algunxs se integraban dando pasos para

aproximarse mientras otros evitando el momento decidían huir desplazándose por el pasillo para volver más tarde con un café, otrxs quedaron en la espera, en el silencio o dialogando, mirando sin querer ver, viendo, ahí estábamos situadxs en el tránsito, en un espacio de reunión donde no necesariamente nos encontrábamos.

Entramos al aula y el andar de quienes ingresaron comenzó a trazar la trama del nuevo espacio pedagógico, aquel fuera del mapa tradicional de la clase. Un andar que permitía concertadamente ubicar las sillas universitarias con un nuevo orden. El espacio conocido y familiar comenzó a descomponer su orden natural, en tanto el nuevo espacio social ofrecía la libertad de participar de esta experiencia colectiva, incluirse o no en el acomodo y reorganización del mobiliario. En palabras de Kosofsky (1999),³ ese salón ya podía describirse con “la identidad echada a perder” que transitó desde la normalización de la sala tradicional a la deconstrucción de la no identidad registrada.

Habitar el espacio tiempo desde lo queer

En el piso del salón se dispuso de materiales visuales, verbales escritos, táctiles, artefactos, recursos como tijeras, papeles, lápices, cintas adhesivas, aromas, velas, música, textos claves como: ausencia, disidencia, sombras, oscuridad, silencio, ignorancia, y textos impresos

inspirados en las aportaciones de Judith Butler (2004) como “¿es posible aceptar que nuestros estudiantes no soporten saber lo que pretendemos enseñarles?”, “tampoco creo que la literatura nos pueda enseñar a vivir, pero las personas que tienen preguntas sobre como vivir, tienden a recurrir a la literatura”. Sobre unas telas que parecían tapetes, había una torre del juego jenga con palabras como: emociones, menstruación, clítoris, frías, chismosas, superficial, marimacho, entre otras. Todo un conjunto de códigos y símbolos fuera de lo común, inquietantes, raros, que podrían resultar extraños, desadaptados para el concepto de un aula tradicional. Transitamos este espacio en desorden, donde los participantes se reunieron grupal e individualmente, eligieron materiales para trabajar en mesas o en el suelo, iniciaron una experiencia sin consignas, sin la intencionalidad pedagógica dada por la hegemonía del profesor, sin la indicación de la tarea que hay que desarrollar, sino más bien situados en este espacio tiempo elucidando aquello que habla desde cada persona, desde cada una de las que ahí estábamos. Se ponían en movimiento los cuerpos observantes, cuerpos en la acción, cuerpos que dialogaban, cuerpos silenciosos, distendidos, confiados, otros sorprendidos por la escena de lo inesperado.

Un cuerpo en la experiencia del viaje

¿Qué fuerzas potencian en ese momento la experiencia del aprendizaje desde el cuerpo?. Ranciére (2003) nos recuerda

que la escena educativa puede ofrecer a profesoras y estudiantes diversas formas de acercarse, de distanciarse de relacionarse; ¿qué hay en medio?. Signos visibles de estar, cuerpos en relación, sensibles, creativos, cuerpos del deseo que pulsan hacia la cercanía o hacia la distancia. Esa distancia entre esa pulsión que nos moviliza y la que nos detiene. Los profesores del taller queer estaban allí situados de una manera atenta, cuidadosa, en las diferentes distancias con lo otro. La presencia de profesor en queer facilitó la experiencia que ahora llamamos el viaje, vivencia donde el método y la didáctica se desdibujaron en su sentido instrumental, evitando la cabida a la intencionalidad pedagógica, evitando la direccionalidad de la experiencia, sino más bien, un viaje que permitió la desarticulación del conjunto de técnicas y procedimientos, que parecía estábamos instalando los participantes desde la actuación aprendida por los cuerpos que habitan acostumbrados a los ambientes educativos regulares. El viaje de la experiencia en el taller permitió habitar un espacio para cada cual, transitar un recorrido, sacar de adentro del cuerpo hacia afuera, romper con los lazos familiares, exponerse, correr riesgos, sorprenderse, reconocer lo desconocido, lo extraño, lo inseguro, la fragilidad. Nos demandó atención, pensar la experiencia del aprender, pensar dónde y cómo estábamos viviendo. Un cuerpo que se hace presente, no sólo en su materialidad. Es necesario entender dice Butler (2015)

lo que es el cuerpo y lo que significa. Se cuestiona si podrá ser nombrado por completo o sólo quedará reducido a nuestra comprensión conceptual. Las personas de género no confortantes o minorías sexuales generalmente están mal reconocidos y sufren acoso, insulto, prejuicio cultural, discriminación económica, lo que conduce a maneras desarraigadas de vivir en el mundo, una manera de vivir bajo la sombra, no como un sujeto humano, sino como un fantasma. Los movimientos sociales son los que recientemente abren la posibilidad a las minorías a tener cabida en la escena social, facilitando el empoderamiento político. La escena educativa ha de considerar, asimismo, brindar oportunidades de acogida a los cuerpos invisibilizados en las sombras, las distancias y los encierros para ejercer una pedagogía ética, con igualdad de derechos, a ser amados, acogidos, cuidados en un mundo común.

Deshabitando la práctica de la biopolítica para transitar el acontecer

En el salón los grupos continuaron en simultáneo el desarrollo de diversas manifestaciones creativas, plásticas, verbales gráficas que condujeron a distintas experiencias de pensamiento, diálogos, preguntas, memoria. Allí conversamos acerca de lo queer, nos preguntamos y respondimos sin responder, nos escuchamos y constituimos el espacio inclusivo. El profesor en queer, no acompañó supervisando la tarea esperada, no medió los aprendizajes para alcanzar lo anhelado, no presentó

modelos de reproducción, ni de imitación, dialogó con algunxs y no con todxs; más bien incitó, inspiró y provocó el pensamiento, generando estados de alteración y perturbación al interrumpir y manifestar resistencia, cuando el colectivo organizado en grupos comenzó a reproducir el modelo de presentación del trabajo desarrollado como si se tratara de una disertación, estrategia que usaría el modelo educativo tradicional. El profesor en queer se resistió a que los participantes reprodujeran la metodología normalizada de la presentación de trabajos uno a uno, señalando y emplazando a quienes estábamos ahí a concebir distintas posibilidades, distintas formas de avanzar en el acontecimiento de la experiencia. El profesor queer, rompió con la continuidad de lo aprendido, aun cuando nos parecía cómodo escuchar las reflexiones de los distintos grupos, uno a la vez y atender lo que habían reflexionado, lo que tenían para ofrecer en su modalidad de panel que cierra la clase, aqueo se dispersó.

El profesor en queer, no vaciló en desestabilizar los procedimientos que son propios de la clase tradicional y desde esa interferencia, instaló fuerzas que afectaron al cuerpo, al grupo, generando contrariedad, sorpresa, disonancia. Desestabilizó la disciplina, la normalización, los cuerpos controlados, adiestrados, evitando consolidar la lógica de la pedagogía biopolítica (Foucault, 2001) que en las formas de organización de

los espacios pedagógicos, de los tiempos, de la disciplina, conducen al control de la personas, de sus cuerpos en movimiento.

Las huellas de las creaciones, las ilustraciones, las consignas escritas, preguntas, esquemas elaborados por lxs participantes no estaban bajo un mandato de constituir una comunidad de aprendizaje, sin embargo es innegable la presencia de un nosotros, por la relación que nos vinculó a los otros en ese presente; mientras que al mismo tiempo nos sacaba de nosotros mismos, nos deshizo y nos transportó, nos implicó en las vidas de otros. Allí estábamos sentados en el suelo, escuchándonos, viéndonos, entregados a la experiencia de renunciar a la idea de mantenernos intactos, sabíamos que no había consigna que seguir, ni necesidad de ajustarse a un trabajo por realizar, tampoco estábamos bajo la demanda de alcanzar una comprensión de lo queer, no existía relación de poder entre el profesor y los supuestos estudiantes, figura del binomio descompuesta entonces, allí no había cabida para reconocer la esperada consecuencia de la acción, sino más bien seguir transitando las relaciones emergentes. ¿Podría el profesor en queer mantenerse en la idea de explicar el significado de nuestras relaciones?. “No siempre podemos examinar o explicitar la forma en que estamos sujetos a nuestra relación con otros” (Butler, 2004, p.37), por lo que pretender como profesor alcanzar la certeza de la explicación de las relaciones que ahí acontecieron, no era lo central.

Estábamos frente a la fuerza experimental, creativa, performativa. Una

dinámica pedagógica contestataria y reivindicativa, diversificada y unificadora, cuyos valores más relevantes se podrían describir como la apertura, la inclusión y la superación de la identidad misma, la experiencia que nos cambia, nos invita a situarnos en el viaje, en lo imprevisible de los resultados, que nos deja expuesto a lo que nos pueda atravesar, desarmar, aquello que se deconstruye, se desordena, se desconfigura o muere para nacer tras el advenimiento de lo por venir. Allí estábamos sin saber hacia dónde se conduciría el taller.

De pronto, lo no esperado aparece en escena y llama la atención una colección de imágenes proyectadas con la obra de Effy Beth,⁴ a través del e-book gratuito y descargable del cuerpo y performance de su vida trans que termina en un suicidio. Se connota el legado que nos interpela, ya que ver su performance desde lo superficial puede resultar muy duro de sobrellevar. Sus mensajes incómodos pretenden poner adelante su deseo de ser aceptadx como es, más allá de todo lo que parezca determinado e inamovible. Su obra podría parecer frágil, sin embargo tiene la fuerza de derribar, transformar estructuras. ¿No sería acaso todo aquello lo que ha de constituir la escena educativa? Educar-aprender, aprender-educar no ha de permitirnos transitar hacia aquello que nos hace reconocernos, ser, existir como cada cual?. Estamos allí en el taller sorprendidos con la obra de Beth como una invitación a vivir

lo contingente, lo imprevisto, lo que no podemos dominar, ni resolver, venciendo el tiempo, situadxs en el acontecimiento de esa vivencia en el sentido original. Al igual que la presencia de un niño que se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con la debilidad del otro y se constituye en la fuerza para el profesor para reconocerle y romper en el yo como una respuesta al otro, lo otro comprendido como el rostro de la infancia, el rostro de lo trans.

¿Quién requiere ser reconocidx como perteneciente a una sola identidad?. Cada persona es precisamente otro modo de ser o más allá de la esencia, “lo otro” (Levinas, 1977), cada cual es su propio rostro. El rostro del otro que en la acción educativa nos invita a una recepción, nos otorga la respuesta de una llamada, nos ofrece la pasividad receptiva que también es parte de la escena pedagógica de quien busca lo que viene. Educar en queer supone hospedar la diferencia de quien se brinda, habitar lo que acontece.

Aprender en queer es la huella del rostro que se lee

Aprender en queer es la huella del rostro que se lee. Pensar la experiencia educativa como el cambio de identidad es la oportunidad para quienes habitan la escena pedagógica de escoger el propio habitar así como quien escoge el propio cuerpo. Lo otro será condición de posibilidad de la constitución ética del sujeto, un otro como exterioridad, una alteridad, que Levinas (1977) denomina rostro. El rostro es huella, no remite a un

contexto, es significación, no se ve, se lee. La huella del otro, ya sea del profesor o del estudiante, rompe nuestra organización del mundo, es presencia de algo sensible que desestabiliza al sujeto de la acción, alterándolo, sin dejarle tiempo para prepararse, para anticiparse, para planificar en detalle lo que ha de transitar como aprendizaje. No se trata de negar la autonomía, o de negar la importancia de la libertad, sino de resituirla, de darse cuenta de la necesidad de una nueva configuración.

Transitar la experiencia de aprender puede ser considerado como la forma auténtica y específica de vivir de cada cual, como algo que nos ocurre, que puede cambiar nuestra vida o la consciencia que tenemos de ella en tantas nuevas formas posibles. Aprender es una experiencia singular, un acontecer de orden ético, donde tiene lugar la aventura, un encuentro con lo otro que no soy yo. En el taller, la metáfora muestra algunas caras coloreadas de glitter, caras doradas y brillantes, mientras otras se mantuvieron lavadas sin la estética del brillo, rostros igualmente receptivxs y abiertxs a la experiencia, dispuestxs a que algo ocurra que les pudiera transformar. La condición de aprender no nos confirma, no nos otorga identidad, no se resuelve en la repetición; nos resitúa en otro, se inicia en un momento en que se deshacía la experiencia previa. Algo estalla, se revela, no se define a través de lo que ya sabíamos, se reconoce en la experiencia de la transformación.

Educar en queer

El taller nos ofreció la oportunidad de vivir lo contingente como lo imprevisto, lo que no podemos dominar ni resolver. Educadores en queer han de aspirar vencer el tiempo, aprendiendo a vivir en el sentido original, aprendiendo a transitar en la decepción, en la ausencia de la estabilidad, reconociéndonos en la ignorancia para brindarse a la acogida del otro. Educar en queer es una invitación a aprender a interpretar los signos que elucida cada persona, permitiéndonos considerar un objeto, una imagen, un texto, un gesto, un movimiento como fragmentos por descifrar. Esta acción de interpretar nos vuelve sensibles, atentos, consideradxs, aun cuando lo que debeamos no constituya el proceso de nuestra interpretación. Habitar lo queer en la educación es una invitación a vivenciar la pedagogía transgresora, querer renunciar al saber de la verdad; lo queer se hace, se experimenta para vivir de una manera que nos da que pensar. Es la experiencia de la relación y la interpretación de esa experiencia, porque cada persona representa algo nuevo y una nueva interpretación del

mundo nos confiere la posibilidad de un nuevo orden, del reconocimiento de la diferencia. Interpretar para comprender lo que a cada uno lo empuja a ser de otro modo.

Lo queer representa para la educación una forma de contribuir con la formación de los ciudadanos de esta era (Ambrosy, 2012) donde la variabilidad es parte del contexto en el que se establecen las relaciones. Un vivir humano, un vivir hospitalario, de cuidado y de acogida, de valoración y amor por esa genuina presencia de otro, de lo otro, de cada cual, desde la distancia y la cercanía, desde la presencia y la ausencia, donde lo diferente, lo incómodo no tiene códigos ni etiquetas, una oportunidad para andar en el acontecer que nos permite descubrir la nueva escena pedagógica, transitar para comprender el sentido, transitar para transformar, transitar para dejar de ser lo que fuimos y ser lo que somos, la novedad, desde la novedad. Aprender en queer es andar en la explosión no imaginada de los caminos posibles.

Notas

(Endnotes)

1 Profesora asociada en la Universidad de La Serena, Chile. Doctora en Educación, actualmente realiza tareas de docencia, investigación y asesoría educacional tanto a nivel nacional como internacional. La consultoría educacional prestada a departamentos, corporaciones municipales, secretarías regionales y Ministerio de Educación, le ha permitido aportar en la actualización y perfeccionamiento de numerosos equipos docentes y directivos de organizaciones educativas en temas referidos a la educación inclusiva y prácticas

educativas de calidad en contextos de diversidad y educación inicial. Correo electrónico: godoy.rossana@gmail.com

2 Taller *Cuir para educadores, a cargo del Dr. Francisco Ramallo y Dra. Andrea Torricella*, desarrollado en el marco de las VII Jornadas Marplatenses de Extensión y Compromiso social universitario.

3 Eve Kosofsky Sedgwick (1950 – 2009) fue una pensadora feminista de Estados Unidos, especializada en los campos de estudios de género, teoría queer y teoría crítica. Entre sus publicaciones se encuentran: *Between Men: English literature and the Male Homosocial Desire*, *Epistemology of the Closet* *Tendencies*.

4 Artista conceptual, performática y feminista queer” -se dijo a sí misma-, *Que el mundo tiemble. Cuerpo y performance en la obra de Effy Beth*. La publicación de la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata reúne intervenciones chocantes, disruptivas, imágenes, escritos, miradas de la mujer trans, artista que se suicidó a los 25 años (en 2014) y las voces de quienes la conocieron. “No existen dos géneros, existe sólo uno: ¡el de cada cual!”, decía el cartel con el que fue a su última Marcha del Orgullo. Su tremendo legado de producción es testimonio visceral de esa idea. Compilados en un e-book de descarga gratuita en: file:///Users/rossana/Downloads/effy_final%20web.pdf-PDFA.pdf

Referencias bibliográficas

AMBROSY, I. (2012). Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 277-285. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200017>

BETH, E. (2016). *Que el mundo tiemble. Cuerpo y performance en la obra de Effy Beth*. En: Máximo, M. (comp.). Buenos Aires: Edulp. Universidad de la Plata. Recuperado el 10 de agosto de 2019 de file:///Users/rossana/Downloads/effy_final%20web.pdf-PDFA.pdf

BUTLER, J. (2015, 16 de septiembre). Conferencia cuerpos que todavía importan. Fundamentos de la teoría para vivir en un mundo más vivible. UNTREF, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de <http://www.ramona.org.ar/node/57395>

BUTLER, J. (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

CÓRDOVA, D. (2005). Teoría Queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En *Teoría Queer. Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas*. Madrid, Egales.

FOUCAULT, M. (2001). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: SigloXXI.

GALLO, L. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Ciências do Esporte*, (39), pp.199 - 205

KOSOFKY SEDGWICK, E. (2017). Performatividad Queer. The art of the Novel Henry James. *Nómadas*, V. 10, pp 198 – 214.

LÉVINAS, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

LÉVINAS, E. (1987). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Trad. Antonio Pintor Ramos. Salamanca: Sígueme.

RANCIÈRE, J. (2003). El Maestro ignorante. Núria Estrach, trad.). Barcelona: Laertes.

SCHLINDWEIN, L.; Laterman, I.; Castro, J.; De Nupedoc, S. (2018). Formação Humana, Arte, Infância e Pesquisa. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 10, n. 19, p. 67-84

**Disculpen mi modo atrevido: Silencio (.....)¹
y artes combinadas para cuir/huir²de la normatividad**

Sorry for my daring way: Silence (.....) and combined arts to take care of / run from the regulations

mae (María Alejandra Estifique)³

Resumen

Encontrarme en otra faceta de mí: aquí va línea punteada para rellenar con las palabras que cada uno quiera o necesite especificar. Ejemplo: de mi casa, de mi familia, de mi trabajo, de mis estructuras. Sugiero hacer un silencio (“...”) de tres renglones, mientras inspiro por las fosas nasales llevando el aire primero a los pulmones, luego al ombligo y desde allí a los pies; exalo lentamente por la nariz.
Silencio

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Una mirada extraña a mí toma especial atención a mi expresión cotidiana, desde el lugar del movimiento en el aprehendizaje y cómo ello influye en nuestra manera de sentir y mirar el escenario, el Planeta. Interpelada con las reflexiones cuir/huir/

Summary

Finding myself in/to another phase of mine: here a dotted line should begin to be filled in with the words each one wants or needs to specify. For example, from my house, from my family, from my work, from my structures. I suggest a silence (“...”) of two lines, as I breathe in through my nasal cavity taking the air first to the lungs, then to the navel, and from there down to my feet; I exhale slowly.
Silence

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

A strange gaze on me pays special attention to my quotidian expression, from the place of movement in the learning and the way in which our senses and looks of the scenario are

y editando-me en los enfoques (auto) biográficos: me pienso como artista. ¿Cuál es el escenario ideal? ¿Qué necesito? Enuncio algunos modos de modos ser, saber y conocer que están por fuera de la normativa del conocimiento. Absorbo como esponja cuando involucro todo mi cuerpo. Yo, mi propia percusión. ¿En qué parte del cuerpo almaceno el conocimiento?

Palabras claves: Arte; cuerpo; dibujo; movimiento; palabra; silencio.

influenced, the Planet. Interpellated by queer reflections and editing-me in the (auto)biographical: I thinking myself as an artist. What is an ideal scenario? What do I need? I enunciate some ways of being, knowing and recognizing that lie outside of the normativity of knowledge. I absorb as a sponge when the whole of my body is engaged. I, my own percussion. Where in my body is my knowledge stored?

Keywords: art; body; drawing; movement; word, silence

Fecha de Recepción: 31/07/2019
Primera Evaluación: 05/08/2019
Segunda Evaluación: 15/08/2019
Fecha de Aceptación: 20/08/2019

Introducción

Disculpen mi modo atrevido, osado, impertinente, intromisión del cuerpo y espacio de cada quien.

Me encuentro en una naturaleza que escapa de Mí.

¿Pero quién soy y verdaderamente? ¿Ciertamente?

Silencio

Línea punteada para responder: ... y

S i l e n c i o

¿Cuándo me escucho? Silencio

Línea punteada para responder:

Y si me escucho, silencio

¿A qué respondo? Línea punteada para responder:

¿A qué parámetros, normas, silencios?

..... Ser. Estar. ¿Respondo? Silencio ¿En qué circunstancias, / *sircunstancias*,

*szirconestancias*⁴ respondo? Línea punteada para escribir la respuesta.

Si digo que me motivan las hormonas/*omanías*⁵ masculinas escucho: “¡qué machona!”, “¡qué marimacho!”, “¡qué buscona”, “¡qué vendida!”, “¡qué machista!”, “¡qué puta!”, “qué madraza!”, “*quéEdipo*”, “*quéhipo*”, “*quédijo*”⁶ “¡qué madrastra!”, que arrastra a su cría la arrastra la lleva a otra esencia a otra escena obscena a otro estado de libertad; “que es una frustrada”, “que está mala”, “que es una mal educá”. ¡¿Qué?! ¡¿Qué esta?! - lo digo yo-, esta: Yo, Yolanda, Yocasta. ¡¿Por qué no tuve pito, verga, chota, falo, miembro, pene?! Y cuántas otras formas de llamar a esa protuberancia que causa mucho placer a muchxs y que da vida junto con otro ser Hembra, mina, mujer, mamá, diosa tierna griega sensual amante divina de todas las flores. Oh, María. María, llena eres de gracia; me has enseñado junto a mis Maestros: quién soy, a qué me debo, cómo late mi corazón, qué me inspira. ¡¡¡INSPIRA!!! Respira. Estamos vivos, ¿para qué Soñar? ¡Queer es Huir de la Normatividad! Si, sí; ¡huyamos! ¿A dónde? No se. ¿Y en qué pienso? En habitar otros espacios, en eso pienso todo el tiempo. Salirme de mí. ¿Salirme de mí? ¿Es posible? En principio ser en relación a otro Ser y en relación a otros. Repetir es imposible. Es eso que sentimos que queremos volver a sentir una y otra vez porque nos hace bien y nos gusta y sentimos que amamos y queremos estar siempre en ese estado.

¿Cuál? Silencio De BienEstar. Si no, ¿para qué estamos

en la tierra? (¿Si No disfrutamos de ella?) ¡De la vida! ¿Pero quién habla? -Yo, Yolanda, Yocasta en referencia a lo que siente y piensa mi amiga, de lo que yo sé porque ella me lo contó. ¿Se entiende? En un punto ella y yo sentimos y pensamos lo mismo pero nos gustan otros cuerpos. A mí me gusta el de ella. Es muy hermosa y delicadamente armoniosa. Honorable, cariñosa, fuerte y sensible en cubierta, siempre hidalga, fluyendo en todas las aguas; danzando la vida con poca prisa y mucha risa. Pero hasta ahí, no me seduce su cuerpo de mujer. Cada vínculo es único y nosotros somos en ese autorretrato, en ese diálogo. Silencio
 Hoy acompañé a mi otra amiga a cortarse el pelo en lo de Valenzuela. La primera vez que decidí cortarme el

pelo estábamos juntas. Lo hicimos juntas. No nos gustó cómo nos habían cortado el pelo, pero sí disfrutamos de lo atrevidas que habíamos sido en ir hasta el centro de la ciudad, solas, a los 11 años en el colectivo 543, a la mejor peluquería de Mar del Plata cuando era aldea, Pozzi. Y me es imposible no volver y volver a sentirme en cada punto del bordado, trama, urdimbre, tejido, trapo usado que he usado hasta para vestirme! Taparme, adornarme, vestuizarme. En un punto el carretel se acaba.

Tengo encima de mi cabeza un techo, un cielorraso que cruje y se mueve, corre, roe...Respiro. ¡Tengo ganas de subir al último piso y matarlas! ¡Matarlos! Ya no aguanto ese ruido. La dueña de la casa dice que son ratas, que ya les ha puesto veneno en el 2438 de su Érase. Ahí están, activas, como vos y yo. Ok, me concentro. Respiro. Es lo que me tocó. Debo resolverlo: Yo, Yolanda Yocasta! La dueña no está en la casa y me dejó encargada. ¡Ay!, ¡ay! Ok, estuviste de acuerdo con el acuerdo que hicieron. Basta, María Alejandra. Seguí con el cuento.

Mientras la miraba a ella, de reojo, porque la conozco hace millones de años, observaba atentamente a un joven que le cortaba el pelo a otro, yo diría, en el último año de secundaria. Hermoso, resuelto, curioso y tímido. Delicado, sensible, risueño. A último momento muy pícaros los dos. El peluquero / pelucero / felicitó al jovenzuelo por una captura de Instagram y yo había felicitado al peluquero por el corte que había hecho a ese cuerpo capturado para siempre en



“Un vacío por mi abuela Josefa, la lavandera”. Toma directa c/celular. Dirección de arte, casera. mae.

Mí. Luego el peluquero elogió mi corte de pelo y la forma en que lo peinaba. Agradecí el cumplido y su mirada. Era Esa la que yo quería. ¡No la del jovenzuelo!

¡Oh, qué horror!, diría mi abuela. ¡Esta chica es pervertida! Refiriéndose a mí. ¡Noooo, Abuela! Pervertida no. Lo perverso es ese ruido de seres, arriba de mi cabeza, que nunca he visto, y que aquí dicen que son ratas. ¿¡Te Imaginás!? Abuela, ahora quiero la sombra de las violetas. Me viene el aroma de tus jabones de violetas. Aromas, abuela. A mí me gusta lo que la otredad ve en mí que me hace sentir de maravillas, que mi brillo no los encandila y mi sombra no los envejece. Quiero la sombra de la violeta.

.....
Respiro. Silencio
.....
.....
.....
.....

Él es amoroso, tierno, atento, buen mozo, hábil e inteligente. Mi amiga es brillante! Las dos lo son. Silencio
.....

Tengo fascinación por meterme en mi propia película. Una vez uno de “Mis Amores” me dijo: “¡para qué vamos a ir al cine! ¿Si la película somos nosotros?” Y así lo siento y pienso cada vez que puedo y necesito salirme de mi realidad cotidiana. Para irme a otra realidad cotidiana. Para descubrir quién soy en



“Encerrada en el mar rojo”. Toma directa c/ celular. Escenografía casera. mae.

esa otra realidad cotidiana. ¿Y si todo esto fuera un ensayo para la película que vamos a filmar mañana?

¿Y si no hay mañana? Silencio

Es suficiente con mover una cosa y dejar de impulsar otras, que el efecto dominó sucede. Respiro y me dejo llevar, me entrego dulcemente y en vez de caer, floto.

Tal vez ese nuevo orden que Yo, Yolanda, le había impuesto a él

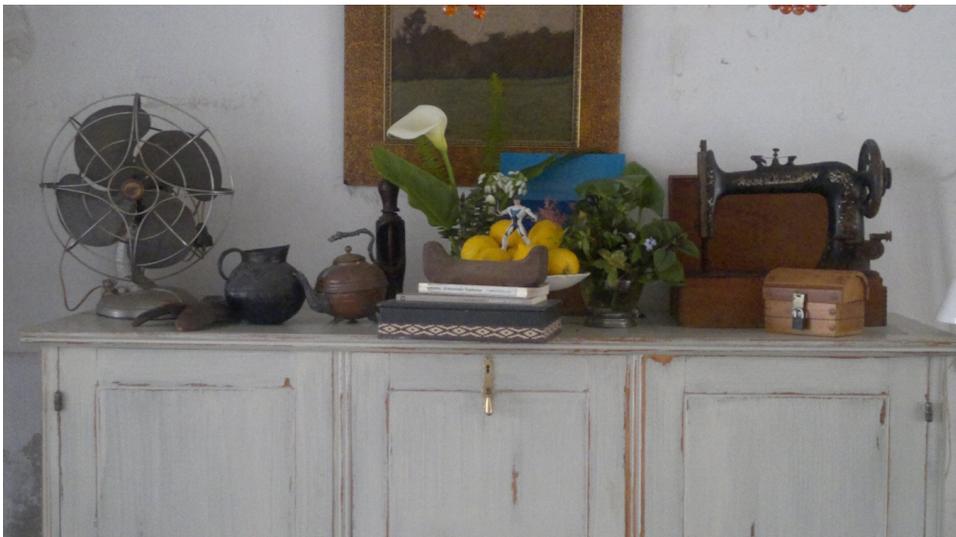
Y a mí, ¿cómo me vi en ese nuevo orden impuesto? (Línea punteada para rellenar con respuesta.). Ejemplo: me vi impertinente, atrevida, insolente, arrogante, entrometida, desquiciada, desencajada. ¡Respiré! Estoy enferma, pensé. No puedo andar por la vida

interviniendo espacios y cuerpos sin que me llamen. Yo, Yolanda Yocasta, soy: (Línea punteada para rellenar.). Ejemplo: incorregible.

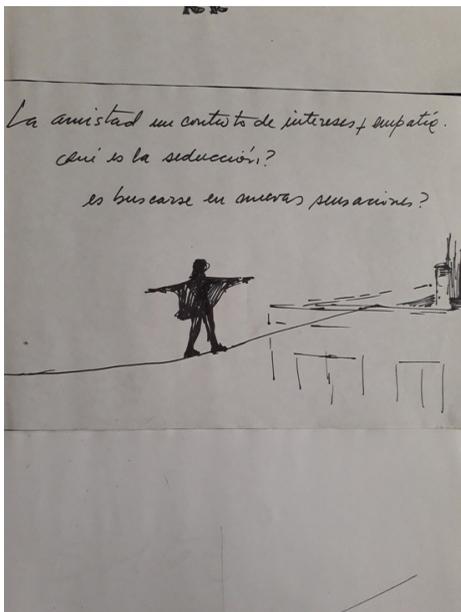
Para que yo no mueva cosas es preciso llevarme a la naturaleza. Y hasta por ahí nomás, porque siempre es importante encender un fuego y para ello hay que juntar ramas. En fin, que muchas veces me cuesta ser adaptada.

Yo diría que soy mandada a hacer. Hoy acompañé a mi otra amiga a cortarse el pelo en lo de Valenzuela. La primera vez que decidí cortarme el pelo estábamos juntas. Lo hicimos juntas. Silencio

Tengo encima de mi cabeza un techo, un cielorraso que cruje, y se mueve, corroe, roe...Respiro. ¡Tengo ganas de subir al último piso y matarlas!



“El Héroe cuir /huir/ en barco de limones”. Escenografía casera, mae.



“La línea” Dibujo con birome sobre papel. mae.

Referencias

No voy a nombrar referencias teóricas, o textuales, porque no quiero quedar atrapada en ellas.

Notas

(Endnotes)

1 Silencio seguido de más de tres barras significa que respiro conscientemente por las fosas nasales, llevando el aire hasta el ombligo y de allí a los pies; exalo lentamente por la nariz.

2 texto/ significa que estoy pensando y leyendo fonéticamente.

3 Artista visual. Escenógrafa y Directora de arte (in)dependiente, entre otras cosas.

Correo electrónico: estifique@gmail.com <http://estifique.blogspot.com/> <http://www.boladenieve.org.ar/artista/8746/estifique-maria-alejandra> <https://www.youtube.com/watch?v=tctWA2dvcwk>

4 Pienso y leo fonéticamente.

5 Pienso y leo fonéticamente.

6 Pienso y leo fonéticamente.

.....
.....

Ya no aguanto más ese ruido

La dueña de la casa dice que son ratas que ya les ha puesto veneno en el 2438 de su Érase. Ahí están activas como vos y yo. Silencio.

Ok, me concentro. Respiro. Es lo que me tocó. ¡Debo resolverlo Yo! Una y otra vez Yo.

La dueña no está en la casa y me dejó encargada. ¡Ay, ay! Ok, estuviste de acuerdo con el acuerdo que hicieron. Basta, María Alejandra: ¡seguí con el cuento!

Narrativa, conversación y baja teoría: La erótica de mis cuadernos de campo **Narrative, conversation and low theory: The erotic of my field notebooks**

María Victoria Crego⁽¹⁾

Resumen

En este texto comparto una lectura erótica de los cuadernos de campo de mi investigación doctoral sobre el lugar de los afectos en el estudio de la docencia secundaria argentina. En la medida que es afectada por el cuerpo, la lectura de la utilización de este instrumento metodológico, revierte su rigor en la investigación educativa. Imbuida con las metodologías cuir como técnicas de baja teoría y de restauración de los enfoques (auto) biográficos que hacen a la vida más habitables, estas notas enuncian la movilización de modos de conocer, ser y saber de saberes despreciados por la normalización del conocimiento. De ello devienen los relatos fragmentados de tres anclajes narrativos asociados a las partes del cuerpo en las que se manifiestan el dolor social los docentes memorables que entrevistamos en esta investigación.

Summary

In this text I share an erotic reading of the field notebooks of my doctoral research on the place of affections in the study of Argentine secondary teaching. To the extent that it is affected by the body, the reading of the use of this methodological instrument reverts its rigor in educational research. Imbued with the cuir methodologies as techniques of low theory and restoration of the (auto) biographical approaches that make life more habitable, these notes set forth the mobilization of ways of knowing, being and knowing knowledge despised by the normalization of knowledge. From it become the fragmented stories of three narrative anchors associated with the parts of the body in which the social pain manifested by the memorable teachers we interviewed in this investigation.

Palabras claves: Afectos; Cuerpo; Investigación; Narrativa; pedagogía; teoría queer
Keywords: Affections, Body, Research, Narrative, pedagogy, queer theory.

Fecha de Recepción: 31/07/2019
Primera Evaluación: 03/08/2019
Segunda Evaluación: 13/08/2019
Fecha de Aceptación: 21/08/2019

Introducción

Atravesé semanas, meses, en los que era incapaz de trabajar pero, en cuanto estaba ante el papel daba un salto hacia atrás y resucitaba el mundo de ataño. Sobre mis páginas impresas no encuentro rastro de los días en las que las escribí, ni el color de las mañanas ni de las noches, ni de los estremecimientos de miedo, de la espera, nada. Sin embargo, mientras las arrancaba laboriosamente, de la nada el tiempo se quebró, el piso se movió y yo cambié.

No sabemos lo que puede un cuerpo, nos dicen las notas de Spinoza en el siglo XV europeo. La erótica de mi cuerpo es un estado de confianza e ignorancia y desde su curiosidad implicada reconozco toda aquella capacidad de afectar(me) y ser afectado, como la cualidad sensible de registrar el mundo y relacionarme.

En mi investigación doctoral sobre el lugar de los afectos en el estudio de la docencia secundaria, los profesores memorables (queridos y recordados) de la institución estudiada suelen destacar en el registro de sus sentimientos imágenes asociadas a dolor social. Y el cuerpo en sus registros cobra una recurrentemente enunciada centralidad. Espejando el análisis de mis cuadernos de campo sobre estas entrevistas a los docentes a la escuela, en esta texto transito una lectura afectada por la representación del cuerpo que revierte el rigor de su utilización en la investigación educativa.

Imbuida con las metodologías cuir como técnicas de baja teoría y de restauración de los enfoques (auto)biográficos que hacen a las vida más habitables, le lectura erótica de este instrumento enuncian la movilización de modos de conocer, ser y saber de saberes que son despreciados por la normalización del conocimiento. De ello devienen los relatos de tres anclajes narrativos asociados a las partes del cuerpo en las que se manifiestan el dolor social los docentes memorables que entrevistamos en esta investigación.

Narrativa y cuadernos de campo

Escribo este texto entusiasmada, aunque algo frustrada por no poder dedicarle más tiempo a mi investigación. La experiencia del trabajo de campo es intensa o al menos así lo vivo. Sólo me calma saber que cuando uno da ciertos pasos en la vida, parece ser que hubo un proceso de maceración anterior. Desde que tengo uso de razón me interesa la vida, las personas y sus vínculos. La posibilidad de vivir una comunicación amable y afectuosa con los míos como con aquellas relaciones y vínculos que rodean y acompañan mi existencia.

Como profesora me atraviesa la emoción y el privilegio de poder serlo, de hecho, muchas veces internamente me pregunto cómo hacen aquellos que no se dedican a ésta profesión y al instante, vuelvo en sí, me río de mi misma ya que el resto no-docente en su mayoría por poco, no nos dan sus condolencias por la actividad que elegimos. Conocer las posibilidades y las potencialidades de la

narrativa como baja teoría (Halberstam, 2011) para componer una investigación doctoral me entusiasmó demasiado. Sentí ganas de involucrarme en ésta experiencia como algo significativo y necesitaba reafiliarme con mi profesión, ya que los últimos años y más trabajando en contextos duros, estaban comenzando a opacar mi entusiasmo por cada clase. Y las frustraciones, que dependen muchas veces de las políticas educativas y demás menesteres, quitan la ilusión por momentos.

Luego de un año difícil en varios sentidos, emprendí mi trabajo de campo, que se sumerge por entero en lo que nos trae el registro del cuerpo. Lo biográfico siempre de algún modo intuitivo estaba en mi forma de acercarme a cualquier relato, obra o producción artística e intelectual. Antes de plantearme la obra, me planteaba el momento de la vida del creador o el momento emocional que transitaba. Siempre adoré los relatos y sentí comodidad escribiendo, por eso la comunicación fue mi primer estudio de grado, pero la docencia es mi presente y si rastreo en mi pasado académico y escolar encuentro a la profesora y a la alumna, siempre en reflexión acerca de la forma en la que elegí vivir. La Narrativa como modo otro de conocer, ser y saber (Porta, Ramallo y Aguirre, 2018) se muestra hoy como un lugar de encuentro esperado, un espacio donde me motiva estar. Y para ser sincera sé algo de mí misma, no sé sostener desde otro lugar las cosas. Y vivir esta

experiencia me llevó de las narices hacia la (auto)reflexión inmediata cada vez que salgo del aula. Enriqueció mis lecturas y las clases. Las conversaciones en la escuela, las entrevistas a mis colegas, no dejan de enriquecerme. Cada encuentro fue y sigue siendo lo suficientemente estimulante para combatir el cansancio de la cotidianidad, que se presenta tan fugaz. sin embargo, acá me/nos tiene; lento, pero sin pausa, en acción, o al menos, yo me siento en movimiento y eso es lo que me sostiene entusiasmada con la profesión que elegí y con el arte que atraviesa mi vida.

Siempre me sentí la voz parlante que ahora quiere y necesita aprender a escuchar y luego contar historias con la densidad que amerita el relato de la narrativa. Me subleva la necesidad de decir lo que “no se dice”. Iluminar otros pliegues de la gran tela de voces, como si se tratara de tejer entre todos los de la misma tribu, la manta de los cuentos que nos tienen aconteciendo en este intento de lograr una acción contra-hegemónica y poder cortar la delgada e invisible esfera que pareciera todavía circundar nuestros esquemas de pensamiento y acción. La lectura de mis cuadernos de campo me trae a entender algo más de las cosas. Poder investigar a partir de los relatos de experiencias de otras vidas, otras construcciones. Una experiencia así, es indudablemente transformadora y más allá de lo académico requiere que el cuerpo importe en el andar apasionado. Pero, en definitiva, busco otras posibilidades de mí.

Inmediatamente de terminar éste relato

para este dossier sobre pedagogías cuir, salí disparada a mi cuaderno verde, ya que en él fui organizando mis notas. Suelo escribir en diferentes cuadernos, donde cada color tiene un contenido específico. El verde es de citas de las conversaciones, las entrevistas con otros profesores, que me han impactado y las representaciones de sus cuerpos aparecieron inmediatamente al escribir éste relato.

Profesores, cuerpos y baja teoría

El registro del cuerpo es un umbral para entrar en la fenomenología de las corporalidades, narra las estéticas de una afectada experiencia. Al reflexionar e incluso forzar mi memoria recordé que las entrevistas fueron difíciles, emocionalmente hablando, donde sentía que debía prepararme física y mentalmente para la escucha que va a venir. Como un deportista cuando se entrena para una competencia, viniendo de un diagnóstico con ciertas lesiones. Esta analogía podría resultar ilustrativa para describir ese estado en el que me suspendí en mis cuadernos. De hecho, hablamos del dolor y la vida se pone cuesta arriba frente a un agotamiento en lo profesional y laboral.

La garganta, vía de la comunicación, es recuperada como un espacio de dolor social. Y en mi espejo recuerdo que tuve una lesión grave en mis cuerdas vocales, y con debida operación mediante y ardua e intensa rehabilitación transite un aprendizaje importante ,más aún dedicandome a

cantar de forma profesional durante los últimos 20 años en mi ciudad. Canto blues, jazz y soul. Ese es otro de mis matices ,otra de las pasiones que atraviesan mi vida y mi ser . Y siendo profesora de comunicación y no de música ,aunque ésta es una de las fibras con las que teje mi vida, las clases y la docente que vive en mi también. Todo confluyó en un tiempo sin voz, literalmente sin ella. Por lo tanto me convertí en una narradora de mi propia tristeza e incertidumbre acerca de qué sería de mi profesión docente y de mi cantar, como también de Baton Rouge, así se llama la banda que integro como vocalista. En esos tiempos mi ánimo para transitar las aulas bajó notablemente a pesar de advertir hoy, que fue el estímulo de volver con las/los jóvenes lo que me sostuvo en aquel

entonces.

Y el corazón, que es la parte del cuerpo mas mencionada en las entrevistas, enuncia el cariño y la dedicación. El amor por los otros. Pero necesitaba re afiliarme con mi siempre intensa pasión por enseñar. Porque si hay una emoción que siento al hacerlo, es ésta, pasión por el aula y por todo lo que pueda aprender allí. Ese tiempo de suspensión en el que quedé atrapada en mis relatos acerca de la impotencia de no poder aprender-enseñar ,ni cantar ,de no poder conectar y expresarme junto a otros, es al que gracias a éste relato llamé "tiempo de maceración anterior". Fue un viaje a las preguntas existenciales que antes nunca me había hecho antes. Era evidente que estaba tratando de contarme, en esos diarios y notas, mi propia metamorfosis.

Por lo tanto, esta posibilidad narrativa, significó sin duda una transformación personal. De a poco me fue sorprendiendo la solidez de la narrativa cómo actividad pedagógica, como metodología de investigación y también de cómo puede convertirse en un viaje por nosotros mismos. Mi investigación se ha convertido en una necesidad para poder encontrarme otra vez en el mismo sitio, pero desde otro lugar y reflexionar acerca de los detalles que hacen de la indagación del relato una llave para enriquecer la mirada acerca de la práctica docente y la buena enseñanza de sus profesores memorables. Al respecto Daniel Suárez, en un artículo de difusión de su trabajo (2016) intenta mostrar cuáles pueden ser los aportes de la investigación narrativa e interpretativa, tanto para generar un nuevo lenguaje para nombrar la educación y las prácticas docentes, como para vehicular cursos de acción colaborativa y transformadora de las situaciones y prácticas escolares. Sus reflexiones proponen generar nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar no sólo facilita la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela.

Seguir al corazón me llevo al corazón del mundo y finalmente los cuerpos de los docentes, nos hablan de la piel.

Su lenguaje deviene como la forma en la que disponemos el espacio, y lo que quiero vivir ahí con la materialidad de mi cuerpo. La piel nos diferencia, nos une. Son demasiados colores, pero ¿quién estoy siendo? ¿qué pasa en mi cuerpo cuando investigo el dolor social?, ¿Puedo estudiar fuera de mi cuerpo?, vuelvo a la pedagogía doctoral, a las metodologías cuir, a la narrativa y al enfoque (auto) biográfico y me pregunto: ¿qué maneras posibles podemos deliberar para reconocer el caos de lo que existe en relación a nuestros cuerpos?

No puedo disociarme de mí, en la medida en que transito mi investigación, mi experiencia erótica con ella me habilita a hacer mi vida más vivible.

La representación es lo que reinscribe mi cuerpo

“Lo único que hace que no me repita, es el otro en mí”, escribió Merleau Ponty. A través de mis cuadernos de campos no solo pude asomarme a reconocer aspectos sensibles y ocultos de la educación, sino que sobre todo identificó la erótica de mi modo de conocer. Me afectó tanto las conversaciones con los profesores, que pasé horas de mis vacaciones tejiendo durante los fríos días de Julio en la costa, mientras escuchaba los audios. Iba penetrando el entendimiento y eso me llevó a buscar en la bitácora que cada docente generalmente tiene y comencé a releer cartas, tarjetas, fotos con dedicatorias de alumnos adolescentes del pasado. Llegue a releer notitas y cartitas de quince años atrás, la edad que

hoy tiene mi hija menor. De repente me vi, embarazada entrando a una escuela muy alejada del centro, o mejor dicho muy alejada de casi todo. Turno noche. Nunca olvido el día que entré en el sistema estatal como profesora de comunicación de los quintos años. Fue una inolvidable noche helada de mayo. Al llegar a tomar posesión de mi cargo no pude entrar por las ambulancias y policías quienes permanecían en la puerta por un conflicto sucedido dentro de la institución. No fue una bienvenida amable pero sí afectada. Hasta ese lugar y tiempo de mi vida me llevaron las cartas, notas y cuadernos, retrocedí años y me vi muy diferente a como me veía en aquel entonces y a la forma en que puedo ver y pensar ese contexto, aquellas personas protagonistas de ese tiempo. Esa escuela que hoy es ésta, la que elegí para investigar a los “profesores memorables” de esa escuela secundaria. La buena enseñanza y profesores memorables (Álvarez, Porta y Yedaide, 2012) movilizadas por mi intención primera de poner en el foco de mi investigación al afecto, las emociones y la pasión en el aula. La sensación fue la de encontrar un lugar que me estaba esperando. Sin conocer éste mundo de la academia, de manera informal durante mi vida

personal y docente me siento una narradora en construcción. Partiendo de mis diarios íntimos como luego de adulta docente, mis relatos de experiencias en el aula que de forma intermitente fui guardando, ahora cobran sentido y tienen asidero en éste tiempo que aquí me tiene entramada en las cuestiones que me ocupan. En gran medida es una práctica subversiva que pone la pregunta donde la ciencia clásica no espera que se haga. Como profesores e investigadores en el creciente desafío que compartimos en nuestra comunidad, creemos que escribir de un modo autobiográfico no solo altera el lugar que ocupamos como investigadores, sino que otorga un necesario consuelo: el saber que hay alguien detrás. Ello además se desprende del sujeto escondido que generalmente se expresa en las ciencias sociales y en la filosofía occidental, en tanto que rupturizar la deslocalización (étnica, racial, sexual, de clase y de género) que queda desconectada de la epistemología y de la producción de conocimientos.

Este texto de algún modo intenta dialogar con la forma en que las pedagogías cuir habitan también con inestabilidades de una investigación, o más bien la manera en que representamos la relación al otro que somos.

Notas

(1) Cantante de blues, jazz y soul y profesora en la escuela secundaria. Profesora en Comunicación Social y Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico: vicparacomunicarme1@gmail.com

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, Z; PORTA, L y YEDAIDE, MM (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. *Alternativas espacio pedagógico* N° 65. Pp.52-71
- HALBERSTAM, J (2011) "Introducción; baja teoría" En su: *El arte queer del fracaso*. Madrid, Egales.

Tejiendo redes y rompiendo el tabú con granitos de arena: Un relato de las experiencias de los talleres de AMADI en las escuelas

Weaving nets and breaking the taboo with sand grains: An account of the experiences of AMADI workshops in schools

AMADI¹

Resumen

En este texto compartimos un relato sobre las experiencias de la ONG AMADI en su recorrido por diferentes escuelas del Municipio de General Pueyrredón y otras localidades de la zona. Para ello intentamos recoger aquí tanto la perspectiva de lxs miembros de la ONG que coordinan los talleres, como de las devoluciones que hemos ido recibiendo por parte de lxs diferentes participantes.

Palabras clave: Diversidad sexual; Pedagógico; Educación Sexual Integral; Diversidad.

Summary

In this text we share a story about the experiences of the ONG AMADI in its journey through different schools belonging in the City of General Pueyrredón district and other towns in the area. Therefore, we try to collect here both the perspective of the members of the NGO that offers the workshop, and the feedback that we have been receiving from their participants.

Keywords: Sexual diversity; Pedagogical; Integral Sex Education; Diversity.

Fecha de Recepción: 30/04/2019
Primera Evaluación: 11/05/2019
Segunda Evaluación: 28/06/2019
Fecha de Aceptación: 03/08/2019

Tejiendo redes

Como ONG las actividades que se llevan a cabo son planificadas en base al capital humano que conforma la organización. Y esta es una agrupación que ha sido integrada por amplia diversidad. Obtenidas las leyes clave de matrimonio igualitario y de identidad de género, muchos colegios vieron la necesidad de conversar sobre estos temas, sobre la diversidad sexual y la homofobia. Cada uno de nosotros tiene su propia red de contactos y siempre es más fácil hacer alguna actividad con quienes más cerca están. Fue a partir de la propuesta de una docente que nos animamos a ir a una escuela a hablar sobre diversidad sexual y de género, allá por el 2012, en un contexto en el que por los medios nacionales de comunicación aún se nos comparaba con la pedofilia, la perversión y la venta de drogas.

El principal objetivo era sensibilizar, hacer contacto, que vean que existe gente que se quiere casar y no puede, que quiere formar una familia o que quiere hacer un cambio en su DNI para que se le respete su identidad autopercebida. Y fue en esa primera charla que nos dimos cuenta de que gran parte de los cambios de paradigma se catapultan desde la educación y la interpelación a esos sujetos en formación. Gracias a esa primera charla y a otras redes de contacto personales de cada miembro conocimos a más docentes, a más equipos directivos y alumnxs. Tiempo más tarde serían ellos precursores en cada una de sus instituciones, para que pudiéramos hablar de estos temas en sus propios colegios y

espacios de formación.

Rompiendo con el tabú

“Cada uno tiene su forma de dar la charla” solemos decir cuando nos preguntan en detalle de qué hablamos en los diferentes espacios educativos. Intentamos tocar tres conceptos que desde lo cultural parecen estar unidos a una sola línea de posibilidad de interacción entre sí. Esos conceptos son: sexo, orientación sexual y género. Y desglosar los tres nos facilita poder hablar el mismo lenguaje a la hora de profundizar sobre los mismos o responder preguntas.

¿Qué es Sexo? Es una de las preguntas más fáciles para romper el hielo. Se escuchan risas, voces en el fondo y caras de preocupación o vergüenza hasta que alguno de los presentes se anima a tomar la palabra. Las edades y los conocimientos sobre determinados temas no siempre son los mismos. Por lo cual, si nos encontramos en un grupo que haya estudiado ciertas nociones de biología o salud y adolescencia, o en donde la edad indica poder hablar de sexo sin tanto tabú, nos es más fácil explicar “por arriba” la concepción anatómica del sexo. Sin meternos tan profundo en cuestiones biológicas. Puesto que a lo que queremos llegar es a que existen más grises dentro del binarismo hombre-mujer. A veces también tenemos a disposición material audiovisual, o nos presentamos con imágenes ya impresas. Una imagen de

Buck Angel (Actor) a cuerpo desnudo o alguna imagen de las Kathoey (Tailandia) es un puñetazo al binario pre establecido, y desde esa ruptura es que podemos empezar a dialogar.

Esa primera instancia no siempre es de lo más favorable. Así como hemos tenido muy buena recepción, asombro y risas con interés de permanecer en el intercambio al que fuimos, también nos hemos encontrado gente que en los primeros diez minutos “se levanta y se va” o, en el peor de los casos, se burlan, y niegan la existencia de algo más allá de lo CISgénero. Unx pensaría que son personas que vienen con cierta carga emocional o de construcción de odio desde sus entornos, pero también parte de lxs que se van o “reniegan” son docentes. Lo que evidencia las fallas de un sistema educativo que consta de la Educación Sexual Integral (ESI) como una de sus ámbitos a desarrollar en el currículum.

Con lxs más peques

Además de las instancias de formación de adolescentes y adultxs, en los últimos tiempos también hemos tenido la oportunidad de visitar jardines. En Mar del Plata existe el “Programa Acercar”, dependiente de la Secretaría de Salud de la municipalidad, a quien le debemos varias visitas a espacios de formación. En el marco de este programa hemos podido ir a varios espacios, pero: ¿y de qué se puede hablar con niñxs de 3 años? Nos preguntamos nosotrxs cuando surgió la posibilidad, y lo resolvimos contando

cuentos. Entre los que leímos están “Camila Caiman” de Melina Montañó y “Marta y la Sirena”, de Luisa Guerrero. Historias cortas, con temática trans y lesbiana que nos permiten romper con todo el armatoste del género que se viene naturalizado al leer cuentos con temáticas a lo Disney. Las que leemos no son historias con princesas ni héroes monárquicos: son historias de amor que rompen con el silencio hetecisronormativo.

¿Y cuál es la respuesta de esxs alumnx? Ninguna. Y ese fue nuestro primer desafío que luego nos hizo reflexionar. Lxs niñxs no se quejan ni cuestionan, porque es el heteropatriarcado el que nos hace absorber como esponjas toda esa carga negativa o tabú sobre quienes se escapan de “lo normal”. A lxs niñxs les fascinan las historias, el cuestionamiento más grande que hemos tenido de parte de una de ellxs fue el por qué no habíamos llevado fotos de la sirena, y de qué color tenía el pelo. Otra interacción interesante fue la de un niño preguntándole a un compañero: “¿por qué tenés pintadas las uñas?” A lo que el compañero respondió: “Porque me gusta el color negro: ¿te parece que me quedan lindas?” Y el niño con cara de asombro renegó: “yo también me las quiero pintar pero mi mamá dice que no son de varón. A mí me gusta el color rojo y el azul y te quedan lindas”. Si algo nos queda claro es que lxs niñxs no tienen la maldad que compartimos los grandes, y si bien es difícil abordar ciertas temáticas en un solo encuentro,

sentimos que hemos de alimentar y alimentarnos a nosotrxs mismxs de esos encuentros tan divertidos.

¿Por qué orgullo? Nos han preguntado varias veces personas de diferentes edades, y es un tanto difícil de responder. Muchas veces se nos aclara que estos temas “no son tan así como los planteamos” que la sociedad ya cambió, que la orientación sexual ya no es motivo de discriminación y que todo lo que vamos a plantear ya lo saben incluso antes de empezar a dialogar sobre ello. Pero nosotrxs no vamos a una escuela pensando que hacemos un cambio en las cuarenta personas que van a compartir nuestra charla, sino que vamos con la intención de cambiar, aunque sea un poquito, la mente de esos cuatro o cinco que nos cuestionan todo, o que directamente no hablan ni nos miran.

Supongo que no vamos con la idea de modificar la mentalidad a nadie, ni mucho menos con la intención evangelizadora de convertirlos a la diversidad, como brutalmente nos han denunciado. Pero sí con la intención de que el día de mañana, o luego de la charla, aquellos que tengan contacto con personas del colectivo LGBT+ estén más sensibilizadxs sobre todo lo que hemos estado hablando. No solo para quienes viven otro tipo de vínculos no heterosexuales sino, y más que nada, para quienes se encuentran con que sus hijxs, primxs o mejores amigxs son personas trans o deciden comenzar la transición. Y ahí nos parece muy necesario que quienes hablen de este colectivo sean quienes protagonizan la identidad trans. Y que desde esa primera persona

puedan hablar del incumplimiento de la ley, de la marginación, del abandono estatal, el promedio de vida de una persona trans, y de por qué existe un cupo laboral travesti-trans que no se está implementando. Respondemos que el orgullo viene de ahí; de haber sido víctimas, y de seguir siéndolo en muchos países y casos que salen en los diarios; y que hoy, en vez de escondernos, decidimos salir a la calle, organizar las marchas del orgullo, llevar nuestra bandera y como dijo el activista argentino Carlos Jauregui, manifestar el orgullo como una respuesta política ante un sistema que pretende que sintamos vergüenza de nuestras identidades.

Granitos de arena

El activismo en las escuelas muchas veces nos parece un trabajo de hormiga, y por cuestiones varias como presupuesto y tiempo no hemos podido salirnos tanto de Mar del Plata como nos gustaría. Pero de repente la fuerza se renueva cuando nos encontramos en la calle con adolescentes que se acuerdan de nosotrxs habiendo pasado tres años de una charla en sexto año de secundaria. O mensajes con cariño que nos envían por las redes sociales. O un aplauso fuerte luego de terminar la charla, un diálogo ameno cuando toca el timbre del recreo de un grupito que se acerca a hablarnos, o la entrevista para un trabajo práctico o exposición de fin de año para lo cual requieren de nuestro diálogo. Esas devoluciones

son las que nos hacen seguir yendo y seguir movilizándonos en los colegios. Y aunque sea responsabilidad del Estado garantizar que se pueda hablar estos temas, nosotrxs estamos ahí para visibilizar que existimos, que convivir en la diversidad nos hace mejores personas y que no podemos permitir un retroceso en los derechos que hemos logrado conquistar. Para que cada una pueda vivir libremente su sexualidad y su manera particular de expresar su género.

Notas

1 Correo electrónico: amadilgbt@hotmail.com, <https://www.facebook.com/amadilgbt/>

Revista de Educación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Lo queer/cuir como práctica feminista, reinventando mapas e historias en una conversación con João Manuel de Oliveira¹
Queer / cuir as a feminist practice, reinventing maps and stories in a conversation with João Manuel de Oliveira

Francisco Ramallo²

Resumen

En este texto compartimos una conversación con João Manuel de Oliveira en relación a pensar las historias posibles de las teorías queer/cuir. Este pensador portugués, radicado en Brasil, recupera aquí un dialogo para comprender a las teorías queer entre el feminismo, que problematiza la gramática en la que normalmente se las inscriben en su estudio académico. De este modo se preocupa por remarcar como debemos esforzarnos por dejar de ver a lo queer como una cosa única, o peor, como una teoría Minnie Mouse que viaja por el mundo importada desde el norte. En contraposición a ello sabotea la disneyficación de las teorías queer y recoge otras historias subterráneas, o criptohistorias para una narrativa práctica feminista que propone hacer nuestros mundos más habitables, intentando otras historias. A partir de una entrevista

Summary

In this text, we share a conversation with João Manuel de Oliveira regarding the way of thinking about possible stories of queer / cuir theories. This Portuguese thinker, based in Brazil, recovers here a dialogue to understand queer theories among feminism, which problematizes the grammar in which they are normally enrolled in their academic study. In this way, he worries about highlighting how we should strive to stop seeing “queer” as a unique thing, or worse, as a Minnie Mouse theory that travels through the world imported from the North. In contrast to this, he sabotages the disneyfication of queer theories and collects other underground stories, or crypto stories for a feminist practical narrative that proposes to make our worlds more habitable, trying other stories. From this biographical interview, Oliveira recovers different authors who have marked his

biográfica, Oliveira recupera diferentes autores que han marcado su modo de pensar y de vivir y restablece una articulación feminista como condición primera para abordar las relaciones entre los conocimientos, los cuerpos, la política y el poder.

Palabras claves: Aborto; Feminismo; Pedagogía, Teoría Queer.

own way of thinking and living, and restores a feminist articulation as the first condition to address the relationships between knowledge, bodies, politics and power.

Keywords: Abortion; feminism; pedagogy; queer theory.

Fecha de Recepción: 31/05/2019
Primera Evaluación: 17/06/2019
Segunda Evaluación: 12/07/2019
Fecha de Aceptación: 01/08/2019

Presentación

Esta conversación se desarrolló en mayo de 2019 en el marco de una estancia de investigación e intercambio, financiada por el programa Escala Docente de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AGUM), en el Núcleo Márgenes del Departamento de Psicología de la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil). Allí se desempeña como investigador y profesor de grado y posgrado el Dr. João Manuel de Oliveira, quién además de compartir su voz en este texto es autor de uno de los artículos traducidos al español para este dossier titulado “Tránsitos de género: lecturas queer/trans* para la potencia del rizoma género”.

Este pensador feminista portugués, radicado en Brasil, recupera a las teorías y pedagogías queer/cuir en dialogo con el feminismo. Especialmente aquí se destacan una serie de reflexiones en relación a los estudios de género, los estudios críticos de la sexualidad y la teoría y la epistemología posestructuralista feminista. En sus diferentes libros y artículos académicos difundidos Oliveira se interesó por las interseccionalidades entre raza, género y la clase, la jerarquización homo/heteronormativo, los conocimientos des/subyugados y las genealogías excéntricas, las teorías feministas anti-racistas y anti-esencialistas, las teorías y pedagogías queer/cuir, los estudios trans*, las artes, las danzas contemporáneas y las relaciones entre conocimientos, cuerpos y política en los contextos neoliberales.

En nuestra comunidad académica local la lectura de sus textos y su acercamiento ha sido sumamente sugerentes para reinscribir a las teorías o pedagogías (como preferimos denominarlas) cuir/queer en nuestra región, en el cruce con la descolonialidad y las epistemologías del sur. Su trabajo para des-centrar el origen y la necesaria variabilidad y diferencia colaboró para comprender los “mil nombres” de lo cuir/queer y para la impugnación de un relato único desde sus “genealogías excéntricas” (Oliveira, 2017). A la vez que sus textos reconocen como lo cuir/queer se compone desde márgenes periféricos que no necesariamente encaminan centros, en tanto nos anima a nombrar una pedagogía que emerge fuera de los centros de producción de conocimiento, a partir de los saberes subyugados de las periferias, que se presentan como extravagantes frente al orden canónico que la normaliza.

F: Para comenzar y un poco a modo de presentación, podrías contarnos ¿qué es para vos la pedagogía o la teoría queer?

JM: Para mí la pedagogía sigue, un poco, lo que Gilles Deleuze decía que era una clase. Una clase no es un espacio para poner notas, para reproducir aquello que el profesor explica, sino que por el contrario es un espacio de recreación y de (re)pensamiento. En una clase yo no espero que lxs alumnxs anoten todo y escuchen atentamente lo que yo tengo para decirles. La

pedagogía no es necesariamente eso, yo espero un diálogo en el que todxs vayamos pensando en conjunto. Te diría como una cuestión casi de contar historias colectivamente, de encontrar ejes comunes para contar esas historias.

Y ahí una gran cuestión es ¿cómo contar la historia del feminismo? o ¿cómo contar la historia de la teoría queer?, mis trabajos de investigación por ejemplo abordan esas cuestiones. Para ello creo que es necesario considerar una serie de presupuestos: ¿qué, cómo o, para qué voy a contar esa historia? Yo no quiero un feminismo blanco ni heterocentrado, no quiero contar historias de un feminismo que va a permitir que más mujeres blancas de clase media o de media alta ocupen lugares de poder y de conocimiento. Yo creo que no estoy para eso, porque no estoy interesando en eso y no me gusta el feminismo del 1%.

Me interesan cuestiones mucho más generales, por ejemplo, las discusiones sobre la legalización del derecho al aborto. El acceso a que todas las mujeres puedan tener las posibilidades de decidir o elegir sin van a tener o no un proyecto de maternidad. Y ahí yo creo que el Estado ocupa un lugar importante para hablar de igualdad de derechos, pero el feminismo no es sobre eso o no es solo eso. Es claro que sin el acceso a los derechos sexuales y reproductivos de mujeres y hombres trans no hay condiciones de igualdad. Por eso la negación del derecho al aborto hoy es totalmente

inaceptable, porque se les está negando a algunos seres una capacidad para decidir sobre sus destinos. Necesitamos acompañar el proceso de interrogación sobre la maternidad, de preguntar(nos) ¿voy a tener las condiciones?, ¿voy a querer esto hasta el fin?, ¿Tengo la disponibilidad para hacerlo?, ¿Tengo una vida que me lo permite? Mi posición es que es en ese momento, cuando ellas deciden transformar ese embrión en hijx -niñx- y decidir que va a nacer, cuando ocurre la inscripción de ese ser en la comunidad de lo humano. Eso es una elección, en que la madre va a reconocer que es humanx, diría que ese es un gesto de inscripción en el mundo. Solo nos tornamos sujeto después de eso. Por eso también no podemos hablar de igualdad de género con un feminismo de Estado, para mí eso es una aberración porque no podemos confiar tanto en el Estado. El estado tiene sus límites, y mucho más para el feminismo: no soy ni nunca fui dicho, no soy ni nunca fui activista de los derechos sexuales. Aun cuando patrocina y fomenta una política de exterminio de su población. También no estoy diciendo que sería mejor sin Estado, no estoy diciendo eso. Pero tengo una relación ambivalente con la idea de feminismo de Estado.

Estoy intentando traer estos elementos brevemente para explicitar que las historias que nosotros contamos sobre el feminismo, son narrativas políticas que nos hacen mirar de determinada forma el mundo. Por eso yo creo que las maneras de contar son importantes, porque son las historias

que van a legitimar nuestras luchas y de alguna forma también las encuadran. Y por eso es que yo me reconozco como feminista, yo soy feminista, si hay alguna cosa que yo podría decir que soy es que soy feminista. Si hay una identificación que me gusta es la identificación con el feminismo. Eso yo sé que soy, lo elegí, una identificación que afirmo siempre en cualquier lugar como parte de una auto-determinación. Las otras, yo no se muy bien. Yo no afirmo las identidades, creo que la idea de una identidad es muy peligrosa. No soy ni nunca fui LGTB. O mejor dicho, no soy ni nunca fui. Ahora políticamente, y como forma de inscripción en un mundo ideológico, yo siempre asumo mi posición feminista. Es una posición para la lucha y para enfrentar la desigualdad.

Y vuelvo al tema del aborto porque para mí es central. Investigué sobre el aborto en Portugal más de diez años, en 1997 yo tenía veinte años y recuerdo que perdimos por un 2% el primer plebiscito. Ver a los anti-derechos celebrando la prisión de las mujeres, me marcó mucho y la ausencia de este derecho me resulta un gesto de convivencia social inaceptable. En varios países, como Argentina o Brasil, el aborto aún es visto como un crimen. Si bien uno tiene una discusión sobre las excepciones a la penalización (tipo violación o estupro), es una infracción que tienen una pena que registran los códigos penales. En los países donde el aborto no es legal, donde no hay un proyecto de autodeterminación de las mujeres, no tienes condiciones mínimas

de igualdad. La negación del derecho al aborto impide la igualdad de género. Yo decidí que iba a luchar contra eso, en ese momento estaba iniciando mi trabajo final de graduación sobre feminismo socialista y esta cuestión del aborto fue muy compartida con mi directora, Ligia Amâncio, porque ella estaba muy involucrada en esta lucha también. Mi tesis doctoral fue un encuentro marcado por la cuestión del aborto. El abrazo más fuerte que nos dimos, fue el día que ganamos el referéndum. Aquel día fue una alegría, estábamos felices de juntas levantar un peso por encima de las mujeres. Por nuestras compañeras, por mi mamá, por mi abuela...

F: Entonces ¿fue en la lucha por la legalización del aborto cuándo te reconociste como feminista?

JM: Sí, mi entrada en el feminismo fue por la cuestión de aborto. La obligación de ser madre es una opresión tremenda, es una forma de opresión que yo empecé a analizar y a estudiar en mi formación, lo primero que indague fue ver como la iglesia católica construye una versión disciplinaria y asesina sobre la discusión del aborto. La prohibición del aborto es asesina para las mujeres, ya que el riesgo de salud de su práctica clandestina es serísimo. Muchas mujeres se mueren en el proceso y otras tantas son maltratadas, todo ello producido en el marco de una relación patriarcal. Esta imposición es retirar la autonomía de una persona, es dejar de ser un sujeto para ser un

objeto. Hace poco estaba leyendo un libro, de una autora estadounidense, que dice que en los países que tienen leyes hiper restrictivas con respecto al aborto, la mujer desde el punto de vista jurídico vale poco más que un cadáver. Ya que cuando no dejas decidir si ser o no madre, le retiras toda la posibilidad jurídica a una persona, que pasa a ser considerada como un ecosistema. Por eso humanizar la idea de embrión es muy peligroso, es un límite. Por este tipo de restricciones las mujeres, en un sistema sexo/género, en muchos lugares no son considerados como humanos. Ellas no cuentan como humanos, como también no cuentan otros grupos: las personas negras infrahumanizadas, las personas trans, lxs afeminizadx, los pueblos originarios.

Respecto del feminismo, te diría también que no concuerdo en que el feminismo sea una cuestión de igualdad. Yo concuerdo mucho con las feministas de la diferencia, concuerdo con Teresa De Laurentis cuando nos dice que el feminismo como teoría es negativo, para poder ser afirmativo en la lucha. Yo trabajo con esa idea de negatividad y trabajé algunos temas pesados, como el infanticidio. Para llegar a la discusión de la legalización del aborto uno puede atravesar todo el feminismo, uno puede revisar con el aborto toda la historia del feminismo. Hay un texto maravilloso sobre el aborto de Simone de Beauvoir, en el que ella ataca a la iglesia católica. Ella va a decir cómo es que aquellas personas que no tuvieron nunca una condenación por

la pena de muerte van a defender la vida de un embrión, y ve esta negación como un ataque contra las mujeres. Mi perspectiva sobre el aborto parte de Simone de Beauvoir directamente, ella es una figura central en mi pensamiento hasta hoy. Yo creo que ella es una filósofa a la cual las feministas le debemos mucho. Y también porque fue una mujer que enfrentó los poderes, el poder de la filosofía siendo una filósofa brillante que fue tratada siempre como la continuidad de Sartre. Eso es un error colosal, ella es una autora de mano llena. Yo tuve la oportunidad también, y un poco lo cuento para ilustrar otra línea de mi trabajo, de participar de una pieza de danza como dramaturgo, en el que armamos una performance sobre la importancia de ser Simone de Beauvoir (una creación de Miguel Bonneville). Allí el performer se imaginaba que era Simone de Beauvoir, entonces trabajamos con la idea de su existencia y también en como uno puede devenir Simone de Beauvoir. Para mí es una de las grandes influencias, de las más para atrás que podría tomar.

Mi trabajo es un trabajo de teoría feminista, dónde las cuestiones sobre lo que cuenta como historia me preocupan mucho y sobre todo las cuestiones de ¿cómo uno cuenta la historia del feminismo? O, ¿cómo uno usa el feminismo para hacer cosas?, o aún más, ¿qué es lo que una puede hacer con eso? Es una teoría feminista que es una práctica, que nos ayuda a pensar las prácticas pero que no las anticipa. A mí me gusta mucho pensar por una

óptica de lo negativo, por eso muchas veces estudio pensadoras que no fueron feministas para pensar el feminismo.

F: ¿Y lo queer? ¿cómo llegas a lo queer?

Tiene que ver con esa idea de lo adverso, pero también tiene mucho que ver con la cultura punk. De un lado a mí me gusta mucho lo cuir/queer, porque pienso a lo cuir en su forma punk. Yo me describo a veces un poco punk, un poco kamikaze. Pero es importante decir que lo queer llega más tarde que el feminismo, para mí el gran disparador es el feminismo, sobre todo los feminismos no blancos ni eurocéntricos. Yo aprendí mucho con los feminismos latinoamericanos, me interesa mucho los debates que aquí se generan. Diría que me interesan las cartografías del feminismo en todo el globo, yo creo que es muy importante conocer un poco de cada lugar. El feminismo indígena también, si es que podemos hablar de feminismos en los pueblos originarios, porque el feminismo es una construcción occidental. Es una máquina del colonialismo también. Yo aprendí a pensar mucho sobre ello con Gayatri Chakravorty Spivak, ella piensa mucho contra y con. Ella es una gran influencia para mí, para pensar el género y las cuestiones coloniales. Para advertir la gramática política del colonialismo y su herencia racista -que estructura la vida de todo el mundo- sobre todo en los países colonizados. Yo vengo de uno de los países más colonialistas

del mundo, tenemos la historia del imperio colonial más larga, pero al mismo tiempo prácticamente colonia de Inglaterra durante el siglo XIX. Somos fundadores de esa opresión y yo creo que mi país es marcadamente racista. Vengo de un lugar donde esa cuestión está muy marcada, pensemos que el protagonismo de afrodescendientes y de los movimientos anti-racistas empezó recientemente como agente. Claro que también hay resistencias, por ejemplo, tenemos una pensadora maravillosa portuguesa negra, Grada Kilomba. Ella tiene un libro que se llama *Memorias de la plantación* y devela los mecanismos estructurales racistas del Estado y los que operan en las escenas del cotidiano en todos nosotros.

Yo no consigo pensar fuera de esas cuestiones, mi pensamiento sobre el género no lo separo de pensar la raza y la clase, o de las alteraciones en el medio ambiente, de lo que Davi Kopenawa llamó la caída del cielo. De hecho es lo que es lo que estamos viviendo ahora, el cielo se está cayendo. Estamos todos queriendo extraer la última molécula de carbono, como diría Donna Haraway -que es para mí otra autora muy importante-. Vivimos en un modelo capitalóceno, no sólo antropóceno, marcado por una economía política que nos puede exterminar a todos, humanos y no humanos. El problema es olvidar que, hasta la biología, como dice Donna Haraway, es política por otros medios. Es una forma de hacer política. Por eso cuando uno trabaja con género empieza un viaje que no acaba nunca, porque el

género está ligado a todo. Hay varios textos míos sobre la indagación del concepto de género, que yo creo que es un *pharmakon*, concepto de Derrida, que señala la ambivalencia, es veneno y es una cura al mismo tiempo.

En ese momento yo empecé a pensar lo queer siempre dentro del feminismo, por eso comencé a escribir algunos textos sobre el feminismo queer, que es la parte de lo queer que a mí me interesa. Para mí siempre lo importante es el feminismo. Mi metodología, en un sentido amplio como método -porque yo soy en contra la idea de metodología-, es el feminismo. Para mí el feminismo es una práctica y una teoría, una política que las une. Y cuando uno llega o lo queer por el feminismo, se ahora de leer algunos hombres serios y asquerosos. Los textos de Teresa De Lauretis o de Judith Butler por ejemplo que para mí es una gran referencia que tuve el privilegio de escribir el prefacio de su libro *Problemas de Género* en su edición portuguesa. Yo pienso mucho con Butler, Spivak y Haraway, ellas tres son pensadoras con las que trabajo siempre. También las feministas negras son autoras que me alimentan mucho, aquí en Brasil Sueli Carneiro es una autora que me ayudó mucho a pensar el modo en aquellos epistemicidios y la interseccionalidad género y la raza y Ángela Davis también es una entidad para pensar como el feminismo patrocina lógicas carcelarias de las que son víctimas las poblaciones negras. Y con mis alunas, usando el femenino universal, que enseñan mucho cada

día.

F: Y siendo feminista ¿cómo es tu relación con la academia?

JM: Yo soy una persona que no tendría otro trabajo, no soy activista soy académico. Las cuestiones que trabajo tocan mucho las cuestiones del activismo, pero a mí me gusta cuestionar con las preguntas y producir política a partir de la propia pregunta. A pesar de que todas las cuestiones que trabajo tienen que ver con cuestiones políticas eso no me hace necesariamente un activista. Tengo muchos amigos activistas y creo que son mucho mejores activistas que yo. Ellos están en reuniones que no terminan nunca, a mí no me gustan las reuniones. Prefiero seguir pensando junto con la gente. Y ya si pensar el político.

A mí me estimula preguntarme y luchar contra una academia neoliberal, productivista, anglocéntrica, que está siendo vendida y que arrastra a las personas a vivir vidas miserables. Y todo lo que podría hacer para evitar eso, yo lo hago. Por ejemplo, en mi universidad en Portugal yo coordinaba un área de género, y el centro de investigación y los cursos eran llamados productos, allí un día me preguntaron ¿cómo es que yo iba a vender los estudios de género y yo les expliqué que no son un comercio y que yo no estaba ahí para vender nada. Yo no quiero entrar en eso, eso es el problema de la tecnociencia que Haraway va a discutir, porque se compone un conocimiento que tiene

valor de mercado. Y frente a eso yo actuó, para publicar dos libros que organizamos en forma gratuita y que estén disponibles en internet, con financiamiento público. Y creo que eso es importante, yo estoy interesado en que ese conocimiento llegue a las personas y pueda ayudar en las luchas del feminismo. Por ejemplo, el derecho a la autodeterminación del género de las personas trans* en Portugal que es también una lucha feminista, fue una lucha para mí muy importante, pero una lucha de las personas trans en la que quienes no somos trans solo podemos acompañar. Las protagonistas son las personas trans. Eso para mí no es ser activista, es mi trabajo, acompañar y apoyar esas luchas como investigador acerca de estudios de género.

F: Pero también la teoría trans es uno de los temas que estudiaste.

JM: Yo no estudio personas trans*, no me gusta la idea de objeto de estudio. Yo trabajo con personas trans* y aprendo con ellas. Ellas son maestras del género, porque para ellas los procesos del género son conscientes, y son quienes me enseñan a pensar fuera de la naturalización del género. Por eso creo que las personas trans hacen una inflexión en los estudios de género, para pensar con ellas y no estudiar a ellas. Eso también tiene relación con el pensamiento descolonial, en el sentido de renunciar a tener un discurso que hable sobre los otros. Aprendo mucho en América Latina con la idea

de descolonialidad y de problematizar a Europa como el punto 0, por supuesto problematizando porque estudiamos apenas filósofos blancos y europeos. Me gustan trabajos como lo de Viviane Vergueiro, que trabaja sobre cisonormatividad y decolonialidad. Y ahí Audre Lorde, Gloria Anzaldúa y Cherrie Moraga son pensadoras muy importantes para pensar la idea de fronteras entre los cuerpos o la idea de puentear en sentido de ser un puente entre mundos. También la noción de la diáspora está allí presente, Stuart Hall es un pensador que me influyó mucho para indagar qué es lo que uno llevas consigo mismo y las feministas socialistas también son referencias muy importantes, como Lynne Segal.

F: Y ¿cómo se juegan todas esas voces en la teoría queer?

JM: Todas esas voces son útiles pensar con y contra, una práctica en la que lo queer tiene una secuencia. Y ahí una vez más remarco que yo llego a lo queer como una práctica punk, como una práctica deconstrucción de sí mismo y de salirse de sí. También otras personas más cercanas como Gracia Trujillo, Pablo Pérez Navarro, Juracy Toneli, Conceição Nogueira, Susana Batel y Kátia Maheirie son personas vitales para mi voz queer y feminista. En ese sentido soy muy spinoziano, creo que hay cuerpos que incitan a otros cuerpos a vivir. Y lo queer es eso, cuerpos que incitan a otros cuerpos a vivir, cuerpos que se encuentran en la lucha. Spinoza

para mí es muy importante también porque es una figura que reconoce la alegría en la lucha. Que remarca que no hay lucha sin alegría. Yo tengo una tendencia a mirar el pasado, veo el pasado y el presente como algo muy mezclado. Entonces cuando traemos a Spinoza, que es un judío de origen portugués pulidor de lentes en el siglo XVII en Holanda, que pensó cuestiones que son muy importantes hasta hoy, ponemos en juego una idea fantástica de la ética en la cual los cuerpos aumentan la potencia de otros cuerpos. Las luchas son eso y eso es algo muy poético, y ahí recuerdo a Emma Goldman con su celebre frase “si no puedo bailar, no es mi revolución”. Así veo un poco esos feminismos como proyectos que nos animan a vivir.

F: ¿Ese es un pensamiento queer?

JM: Queer para mí es esa lógica, es una lógica de genealogías excéntricas, contarlos de una forma rara. Teorías raras. Queer no es una cosa única, sino que lo queer tiene muchas historias posibles. Me gusta contar muchas historias diferentes de lo queer, eso es mi trabajo actual. Reflexionar sobre cómo contar lo queer en una lógica que no recurra a la traducción euro o anglocéntrica, especialmente me interesa en América Latina y en Brasil. Estoy preocupado por pensar una teoría queer que dé cuenta de las asimetrías regionales dentro de este país. Un queer centrado en el norte-nordeste, que salga del eje Rio de Janeiro-San

Pablo, y que muestre otra posibilidad de compartir lo sensible y de pensar algunas cuestiones particulares de una cierta monstruosidad queer. Me interesa ese viaje queer, de esos saberes que cuentan poco y que la academia no va querer usar. La idea de saberes queer no implica ciencia, yo soy contra una idea única de ciencia, y colabora para pensar y vivir en los “mil nombres” de lo queer, en la impugnación de un relato único desde sus “genealogías excéntricas”.

F: ¿Dónde está lo queer?

JM: Las identidades para mí son problemáticas- pequeñas por demás y demasiado grandes al mismo tiempo, pero la localización es importante. Aunque la localización no entendida como lugar de enunciación -que eso tiene otras dimensiones-, sino como un trabajo que nos localiza en los flujos para citar a Deleuze y Guattari. Saberes situados como dice Haraway. Me gustan los textos manifiestos, los textos que no son un manual. La idea de sabotear de Spivak me inspira, que ve el feminismo con un sabotaje afirmativo. Otro que saboteo de forma afirmativa fue Fanon, otro autor más que importante, porque sabotea el eurocentrismo del amo y el esclavo de Hegel y le da una vuelta, y uno usa para su favor, en el caso de Fanon, a favor de la descolonización.

Por eso yo creo que es peligrosa la teoría queer que viaja por el mundo, porque es una teoría queer Minnie Mouse. Una teoría estadounidense, o mejor dicho la teoría queer estadounidense,

que selecciona textos para viajar por el mundo. Hay una disneyficación de la teoría queer, en la que esta versión de norte viene a plantearse como una matriz que busca ser importada. Yo creo que hay otras historias subterráneas de lo queer/cuir, criptohistorias que son más interesantes, incluso más interesante para hacer cosas. Por ejemplo, aquí en Brasil, hay toda una tradición en el tropicalismo que se ve muy claramente en la letra de Caetano Veloso "Prohibido prohibir". Si es prohibido prohibir, entonces podemos reventarlo todo, y todos podemos reinventar los mapas de lo que se entiende que es el sexo y lo que el género.

Creo que todas las personas estuvieron contando historias queer, y para ello creo que no se puede separar la historia académica de lo queer de la historia de las artes. Yo soy una persona que trabaja mucho en esa mezcla, en una mistura y una danza. Tenemos mucho que aprender de la cultura y la academia necesita mirar mucho más a la cultura, como muestran los recientes trabajos de Leandro Colling sobre activismo. Por eso yo creo que es muy importante la alianza de la academia con las artes, y el lugar que tienen las artes en la erradicación y la lucha contra el racismo, que creo este es el gran problema que tenemos en estos tiempos: el peligro del fascismo avanzando en nuestras cabezas.

F: Esa era una pregunta que no quería obviar. ¿Qué implica movilizar estos discursos en el contexto actual?

JM: El contexto actual es un contexto muy peligroso, es un contexto casi fascista. Yo uso la palabra fascismo como abreviatura. Necesitamos contraatacar, ya que América Latina en este momento en está gobernada y dominada por fuerzas que están a asaltar la vida de las personas desde un neoliberalismo bárbaro. Estamos en un sistema político que mata a las personas, lo que se están proponiendo los gobiernos es una necropolítica en el sentido en que Achille Mbembe usa el término. Mediante sus políticas, como no es suficiente con mantenerlos sin acceso a comida, a techo o a atención sanitaria, se desarrollan políticas y formas de violencia que aceleran su muerte o su discapacidad, como habla Jasbir Puar en su último libro, y que aseguran que estén al límite de la vida, como si vivir fuese un privilegio. Y en esta larga marcha del neoliberalismo, que consigue conquistar cada vez más gente, se acepta una gramática política de exclusión y exterminio. La idea de meritocracia, por ejemplo, es una idea asesina al colocar a las personas en un discurso de miseria en la cual se dice que esa otra persona no se esforzó. Esto me gusta pensarlo mucho con Hannah Arendt, en el sentido que la banalización del mal tiene que ver con esa dimisión del acto de pensar. Necesitamos desesperadamente salir de esa dimisión con una determinada idea de vida pensable o activa, con el peligro de ejecutar la orden hasta el fin o el peligro de no pensar. Esa inteligencia funcional y el imperativo de acatar órdenes, nos hace estar en un momento

en donde las personas cumplen y no piensan. Eso me aterroriza, porque la idea de nuestros gobiernos es acabar con la educación, disminuir el cuidado estatal, la salud y los derechos. Todo ello para disminuir la red de manos invisibles que nos protegen, aquellas manos que nos ayudan a vivir, de que habla Butler. Con estos gobiernos los mayores peligros son mayores, cuando cumplimos y perdemos las tentativas de solidaridades.

No sé hasta qué punto tienen estos gobiernos conciencia de eso, pero lo que sí es es que hay quienes están buscando es acabar la vida en la tierra. Las prácticas de las políticas que se están aplicando están colocando en riesgo la vida humana y no humana. También tenemos que mencionar las alteraciones climáticas y los desastres medioambientales, que están ocurriendo sobre todos los países más pobres del mundo.

Creo que puedo ser un poco pesimista para pensar el momento actual, pero a pesar de lo que está ocurriendo también creo que es el momento en que la izquierda puede mostrar para qué sirve. Pero ¿para qué sirve la izquierda? Yo creo que la izquierda sirve para contestar y para mostrar el error que tienen esas políticas de exclusión y exterminio. En Brasil, por ejemplo, la instalación de un gobierno necropolítico, que trabaja cotidianamente en la instrumentalización de la muerte de sus poblaciones y practicar políticas de exterminio –principalmente de los indígenas, la población negra, las favelas, las comunidades trans-. Y acá tengo que referirme a Marielle Franco, que fue

ejecutada por traer una nueva manera de articular políticamente la favela y las disidencias. Ella estaba creando una política de articulación y eso la tornó peligrosa, pero ocurre que Marielle es como una semilla. Mataron a una, pero aparecieron diez más y mi esperanza son aquellos efectos. Que son efectos indeterminados y son rizomáticos.

Yo creo que cuando uno tiene movimientos tan autoritarios, también aparecen movimientos de reacción. Por ejemplo, aquí en Brasil el movimiento “Ele não” fue un levante político maravilloso. Las mujeres se organizaron bajo ese nombre de mujer, para ocupar las calles y luchar contra un gobierno profascista. Yo estoy muy agradecido con las mujeres que tuvieron el coraje de mostrar como el pueblo en la calle muda el mundo. Los libros ayudan a crear las gramáticas, pero las gramáticas solas no hacen nada. Lo importante es la gente en la calle y por más que el movimiento no consiguió que este gobierno no sea electo consiguieron hacer una señalización del peligro. No nos olvidemos que la última presidenta fue una mujer que fue atacada por las fuerzas más reaccionarias, sexistas y homofóbicas de Brasil. Nuestro viejo amigo Antonio Gramsci nos ayuda a ver cómo es que esas fuerzas se articulan y creo que el trabajo de la izquierda es ver cómo esas fuerzas se pueden desarticular. Yo creo que el feminismo y lo cuir/queer nos pueden animar en esa lucha y en esa desarticulación. Son también formas de alegría en la lucha. Por eso hablo de tanta gente, autoras, feministas, cuir/queers, trans*, la lucha es

alegría y no podemos quedarnos solos. Mucho a hacer y mucho a reflexionar.

F: ¿Y cómo se juega todo ello en la Universidad?

JM: En Brasil estamos viviendo una campaña sórdida contra las universidades y la ausencia de su financiamiento público se legitima con discursos que la describen como caóticas, espacios de drogadictos y personas desnudas. Pero pienso en que la mejor respuesta es que las universidades se abran a la gente, y que reconozcan que en las universidades debemos tener muchos tipos de saberes y no sólo los conocimientos del neoliberalismo. Debemos reconocer que no hay un solo

academia, sino que son muchas y que la academia feminista por ejemplo es una de ellas. Y estas multiacademias que de a poco forman parte de la universalidad de la universidad, yo creo mucho en una democracia de saberes o en una ecología de saberes. No creo que un saber sea mejor que otro, los saberes de los pueblos originarios son no son menos importantes que los saberes científicos o los saberes producidos sobre las personas trans no son menos importantes que los saberes de las personas trans. Para mí la crítica es una opción de vida, que me hace estar siempre habitando ese espacio, pensando y criticando, incluso a contrapelo de mí mismo. ¡Gracias!

Notas

1 Profesor asociado visitante en la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil) e investigador del Centro de Investigação e de Intervenção Social del Instituto Universitário de Lisboa (Portugal). Sus temas de docencia e investigación involucran los estudios de género y sexualidad, los feminismos y la teoría queer. Sus publicaciones más recientes reflexionan sobre la interseccionalidad, las teorías feministas anti-racistas y anti-esencialistas, los estudios trans, el arte y la danza contemporánea, las relaciones entre conocimientos, cuerpos, políticas y poder en el contexto de las economías políticas neoliberales. Correo electrónico: joao.m.oliveira@gmail.com

2 Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Becario de CONICET y miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED). Correo electrónico: franarg@hotmail.com

Referencias bibliográficas

OLIVEIRA, JM (2017) Genealogías excéntricas: os mil nomes do queer. *Periódicus* N°6, Vol. 1. Pp-01-06.

Revista de Educación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Debilidades identificadas por docentes universitarios respecto a contenidos y habilidades de matemática en estudiantes de primer año que ingresan a la universidad por vía inclusiva

Weaknesses identified by university teachers regarding content and math skills in first-year students who enter the university via inclusive

Héctor Bastías Montaner⁽¹⁾, Daniela García Pégola⁽²⁾, Carlos Caro Navarrete⁽³⁾

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo identificar las debilidades de contenidos y habilidades de matemática en estudiantes que ingresan por vías inclusiva a la universidad, para la identificación de estas debilidades se realizaron Focos Grupales con docentes de matemática que dictan cursos en primer año. Mediante la metodología de análisis de datos se concluyó que existen debilidades en las áreas de números, algebra, geometría, estadística y azar y en las habilidades de modelar, representar, resolución de problema y trabajo colaborativo. Ante estos resultados se hace evidente la necesidad de diseñar programas de reforzamiento de contenidos y desarrollo de habilidades por parte de la universidad y de la escuela considerando lo que manifestaron los docentes universitarios.

Summary

This research aims to identify the weaknesses of content and math skills in students who enter through inclusive pathways to the university, for the identification of these weaknesses was conducted Group Focuses with mathematics teachers who teach courses in the first year. Through the methodology of data analysis, it was concluded that there are weaknesses in the areas of numbers, algebra, geometry, statistics and chance and in the skills of modeling, representing, problem solving and collaborative work. Given these results, it is evident the need to design programs to reinforce contents and develop skills on the part of the university and the school considering what the university professors said.

Palabras Clave: Debilidades; secundaria; universidad; docentes; matemática. **Keywords:** Weaknesses; secondary; university; teachers; mathematics.

Fecha de Recepción: 09/06/2019
Primera Evaluación: 17/07/2019
Segunda Evaluación: 02/08/2019
Fecha de Aceptación: 20/08/2019

1. Introducción

En los últimos 10 años, Chile es parte del fenómeno latinoamericano de la masificación de la educación terciaria, por lo tanto, cada vez son más los estudiantes provenientes de distintos contextos académicos que transitan a la educación universitaria (Roldán, 2018). En Chile existe una vía de ingreso especial (inclusiva) a la universidad cuyo nombre es Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) cuyo objetivo es permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en Enseñanza Media, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes, además de asegurar cupos adicionales a la oferta académica regular por parte de las Instituciones de Educación Superior, ahora bien el que ingresen a la universidad por este medio no asegura el éxito académico pues la transición no es una tarea fácil, pues los estudiantes deben superar numerosas barreras para sobrellevar con éxito sus primeros contactos en especial con las matemáticas a nivel universitario (Nagel, Schyma, Cardona y Reiss, 2018).

Existen diferentes investigaciones en las que se analiza el desempeño que muestran los estudiantes cuando cambian de un nivel educativo a otro, en lo que respecta a matemática los resultados no son alentadores (García, López y Díaz, 2018) existiendo de esta manera problemas en la transición desde la matemática escolar a la universitaria (Gallardo, Lorca, Morras y Vergara, 2014;

Pérez, Valenzuela-Castellanos, Díaz, González-Piend y Núñez, 2013).

Estos problemas de transición se pueden deber a que existe una enorme distancia entre las metas de aprendizaje en la educación media y lo que los estudiantes efectivamente saben al momento de inscribirse en la educación superior, en donde el nivel de las matemáticas secundaria difiere de las universidades no sólo en cuanto a los temas tratados, sino también porque en la educación superior se requiere una comprensión más profunda de la disciplina (Gutiérrez, Vega, Jara, Faúndez, Valassina, Vargas, Del Valle, 2010).

A nivel mundial, el rendimiento académico en la disciplina de matemáticas ha sido históricamente bajo, en todos los niveles del sistema educativo (Vargas y Montero, 2016), por lo tanto es difícil poder esperar una buena transición de la educación secundaria a la universitaria, pues la comprensión de la matemática universitaria esta vinculada directamente con los conocimientos que tuvieron que adquirir los estudiantes antes del ingreso a la universidad (Torres y Martínez, 2018).

Estas dificultades de transición afecta a un mal desempeño en matemática y además favorece la mortalidad académica (Alvarado, Montoya y Rico, 2017).

Ante lo expuesto es que nos preguntamos ¿cuáles son los contenidos y habilidades matemático mas débiles en estudiantes que ingresan a la universidad por medio del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación Superior?, para responder esta

pregunta definimos el siguiente objetivo: Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación Superior?

Identificar, de acuerdo con lo manifestado por profesores de matemática de primer año universitario de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, cuales son los contenidos disciplinares y habilidades matemática que identificaron más débiles y necesarias en estudiantes de primer año de universidad del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación Superior”.

2. Método

2.1 Muestra

Para la realización de la investigación, la muestra fue de once docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción que dictan asignaturas de matemática a estudiantes de primer año.

2.2 Instrumento

Para recabar información y dar cumplimiento a nuestro objetivo de investigación se utilizó la técnica cualitativa Grupo Focales. Se decidió por esta técnica por que nos permite la posibilidad de recolectar datos cualitativos sobre puntos de vista, necesidades, percepciones y expectativas de varios individuos de forma simultánea (Bostan, 2015), de esta manera se facilita la construcción de consensos (Aigner, 2002). La pregunta que se trabajó en los grupos focales fue ¿Cuales son los contenidos disciplinares y habilidades matemática que identificaron más débiles y necesarias en estudiantes de primer año de universidad del Programa de

2.3 Análisis de datos

Una vez recogida la información de los Grupos Focales se procedió a la reducción de los datos por medio de la simplificación y organización de esto, a continuación, se procedió a identificar componente comunes permitiendo clasificarlos en categorías y de estas extraer conclusiones.

3. Resultados

Respecto a la pregunta que se trabajó en los Grupos Focales ¿Cuales son los contenidos disciplinares y habilidades matemática que identificaron más débiles y necesarias en estudiantes de primer año de universidad del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación Superior?, se presentaron los resultados en el siguiente orden: primero los contenidos más débiles identificados por los docentes en el área de; números, álgebra, geometría, estadística y probabilidades y; segundo las habilidades matemáticas más débiles identificadas por los docentes.

Contenidos débiles en el área de números

Los estudiantes presentan debilidad en el área de números en lo que respecta a operatoria con números enteros teniendo dificultad en la suma o resta con valores de signos contrarios, en la realización de divisiones con divisor y dividendo superior a tres dígitos, en el desarrollo de ejercicios con paréntesis en los cuales desconocen

el orden de las operaciones.

En lo que respecta a los números racionales están débiles en la operatoria sobre todo en ejercicios combinados, en la interpretación de problemas que involucren fracciones, en la transformación de fracciones a decimales y decimales a fracciones, en especial los decimales periódico y semi periódicos.

En el conjunto de los números complejos los estudiantes presentan especialmente debilidades en la comprensión de estos. Por otra parte trabajan de manera mecánica sin entender este conjunto lo que los hace cometer errores en la operatoria y representaciones graficas.

Contenidos débiles en el área de algebra

En el área de algebra los docentes manifestaron que los estudiantes ingresan con contenidos muy débiles, destacan que los estudiantes les cuesta mucho transformar a lenguaje algebraico diversos problemas, la simplificación, factorización y en general todo lo relacionado con productos notables. En especial presenta debilidades en la operatoria de expresiones algebraicas fraccionarias. Para el trabajo con funciones confunden la función afín con la lineal y tienen dificultades con las construcción e interpretación de las graficas, además presenta confusión con el dominio y recorrido de las funciones, por otra parte tienen debilidades en identificar las funciones inyectivas y sobreyectiva y el cálculo de la función inversa.

Contenidos débiles en el área de geometría

En este área se presentan debilidades en lo que respecta a la notación y representación grafica de vectores, sobre todo en la translación de figuras geométricas, también presenta debilidades en la composición de funciones para las transformaciones isométricas, por otra parte les cuesta mucho : las demostraciones en este eje, deducciones e interpretaciones de la pendiente, análisis grafico de soluciones, resolución de problemas que involucren áreas y volúmenes en especial en los cuerpos generados por rotación o traslación de figuras planas. Respecto a la trigonometría la mayor debilidad esta en la comprensión y aplicación de la trigonometría a problemas.

Contenido débiles en el área de estadística

Para este área presentan debilidades en la obtención e interpretación de la información a partir de diversos gráficos, en especial el polígono de frecuencia. También presentan dificultades en la comprensión, calculo e interpretación de las medidas de posición, de tendencia central y de dispersión. Hay debilidades en el muestreo aleatorio simple, aplicación de elementos básicos de la distribución normal y estimación de intervalos de confianza.

Contenidos débiles en el área de probabilidades

En esta área una de las debilidades es el uso de técnica combinatoria en especial para resolver problemas de probabilidad, por otra parte presentan

dificultad en la aplicación del concepto de variable aleatoria, el cálculo de probabilidad condicional y la aplicación de la distribución de probabilidad normal y binomial.

Habilidades débiles

Las habilidades más débiles de los estudiantes de primer año identificadas por docentes universitarios de matemática fueron en primer lugar la resolución de problemas, respecto a esta habilidad los docentes indicaron que los estudiantes tienen dificultades al resolver un problema, les cuesta comprender el problema y detectar la información relevante, además no saben definir estrategias, algoritmo o heurística para poder llegar a una solución y que en algunas ocasiones lo resuelven pero sin tener claridad del procedimiento que utilizaron, por otra parte tienen cierto grado de dificultad en la evaluación de las soluciones para determinar la pertinencia de estas.

Otra debilidad indicada por los docentes fue la del trabajo en equipo, indican que los estudiantes no saben trabajar de manera colaborativa, describen que forman grupos y los estudiantes se reparten los problemas o ejercicios pero no existe un trabajo mancomunado que le permita poder potenciarse de acuerdo a las características de cada uno.

En lo que respecta a la habilidad de representar los estudiantes están débiles en esta habilidad mostrando gran dificultad en el proceso que va desde la representación concreta hacia la pictórica, para luego utilizar un lenguaje

simbólico.

La habilidad de modelar también está dentro de las debilidades de los estudiantes, los docentes indican que les cuesta mucho a los estudiantes poder detectar regularidades o patrones que les permitan modelar situaciones de algún problema real.

Respecto a la habilidad de argumentar y comunicar los docentes manifiestan que los estudiantes tienen dificultades en la argumentación tanto intuitiva como matemática, están carentes de un lenguaje formal matemático y les cuesta mucho poder comunicar sus ideas, procedimientos, soluciones con argumentos sólidos.

Por otra parte vale la pena destacar otras debilidades que manifestaron los docentes respecto a los estudiantes que ingresan a primer año de universidad, estas son el uso adecuado de la calculadora científica, indican que los estudiantes no saben aprovechar los recursos que esta tiene y solo tienen un manejo muy básico de sus funciones. Por otra parte también manifiesta que llegan sin conocimiento de software matemático que les permite poder modelar y representar figuras en varios planos.

4. Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos concluir que existen debilidades en contenidos y habilidades matemáticas por parte de estudiantes PACE UCSC de primer año de universidad.

Los contenidos matemáticos más

débiles son contenidos básicos que deberían traer adquiridos los estudiantes y además son contenidos transversales a las áreas de Numero Algebra, Geometría, Estadística y Probabilidad. Respecto a las habilidades que los docentes identificaron mas débiles podemos concluir que fueron menos de las declaradas en los planes y programas de la asignatura de matemática, pero son habilidades muy necesarias para desenvolverse académicamente y socialmente por ser consideras habilidades del siglo 21.

Estos resultados ponen en evidencia que es necesario que los establecimientos educacionales, en especial la educación secundaria con el fin de acortar la brecha existente con la universidad

respecto a contenidos y habilidades consideren las observaciones de los docentes universitarios, de esta manera podrán diseñar programa de reforzamiento y desarrollo de contenidos y habilidades mas acorde a las necesidades demandada para primer año de universidad.

Por otra parte esta investigación también puede ser útil a las universidades que cuentan con programas de inducción o nivelación en la asignatura de matemática para estudiantes de primer año, pues al saber cuales son los contenidos y habilidades matemática mas débiles podrán diseñar y fortalecer sus programas de inducción y nivelación en la asignatura de matemática.

Notas

(1)Profesor de Matemática y Computación, Magister en Didáctica de la Matemática. Profesional especialista en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. hbastias@ucsc.cl

(2)Socióloga, Magister en Sociología. Profesional especialista en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. danielagarcia@ucsc.cl.

(3)Psicólogo, Magister en Ciencia de la Comunicación. Profesional especialista en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. carlos.caro@ucsc.cl.

Referencias bibliográficas

AIGNEREN, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *La Sociología en sus Escenarios*, 5(6).

ALVARADO, J., MONTOYA, I., & RICO, A.(2017). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en matemáticas: aplicación del modelo de Honey y Mumford a una universidad colombiana. *Journal of Learning Styles*, 10(19).

BOSTAN, C. G. (2015). Focus-group research on modern techniques and

multimedia tools implementation in teaching practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1444-1450.

GALLARDO, G., LORCA, A., MORRÁS, D., & VERGARA, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 135-151.

GARCÍA, M. L., LÓPEZ, A., & DÍAZ, A. (2018). Análisis del Desempeño de Estudiantes en Tareas Matemáticas. Estudio Exploratorio en el Instituto Politécnico Nacional de México. *Formación universitaria*, 11(5), 41-54.

GUTIÉRREZ, A., VEGA, A., JARA, E., FAÚNDEZ, F., VALASSINA, F., VARGAS, G., ... DEL VALLE, R. (2010). Evaluaciones diagnósticas aplicadas a estudiantes que ingresan a primer año de universidad. . In L.E. González (Ed.), *El proceso de transición entre educación media y superior : experiencias universitarias* (pp. 77–130). Santiago de Chile: Alfabeta Artes Gráficas.

NAGEL, K., SCHYMA, S., CARDONA, A., & REISS, K. (2018). Análisis de la argumentación matemática de estudiantes de primer año, *Pensamiento Educativo*, *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*.

PÉREZ, M. V., VALENZUELA-CASTELLANOS, M., DÍAZ, A., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., & NÚÑEZ, J. C. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea* (Concepción), (508), 135-150.

ROLDÁN, A. (2018). Desigualdades de acceso y de salida en educación superior: los casos de Chile e Italia. *Revista de Educación*, (15), 61-78.

TORRES, A., & MARTÍNEZ, D. (2018). Modelo didáctico para favorecer el desarrollo de la comprensión matemática en estudiantes del primer año universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3).

VARGAS, M., & MONTERO, E. (2016). Factores que determinan el rendimiento académico en Matemáticas en el contexto de una universidad tecnológica: aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1-11.

El aprendizaje invertido en la formación en Medicina. Miradas estudiantiles sobre la estrategia didáctica de aula inversa
The flipped learning in Medicine training. Students views on the didactic strategy of the flipped classroom

Marcelo Alegre⁽¹⁾, Patricia B. Demuth⁽²⁾, Viviana Navarro⁽³⁾

Resumen

Este artículo comunica la experiencia educativa de trabajar desde el modelo de aula inversa, para el aprendizaje del razonamiento clínico de futuros médicos, en una asignatura del quinto año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste. Se presentan detalles de la propuesta didáctica para el tratamiento de casos clínicos bajo la modalidad de aula inversa grupal, planteada con el objetivo de desarrollar procesos de aprendizaje autónomos, de acuerdo con sus propias necesidades en cuanto al ritmo, al estilo de aprendizaje y a las formas en que tiene que demostrar sus conocimientos en pos de una verdadera preparación para la toma de decisiones del futuro profesional de la salud. Además, se recoge y comparte una serie de valoraciones de los estudiantes sobre la metodología que han permitido, junto

Summary

This article communicates the educational experience of working from the flipped classroom model, for the learning of the clinical reasoning of future physician, in a subject of the fifth year of the Medicine career of the Universidad Nacional del Nordeste. Details of the pedagogical proposal for clinical cases under the modality of group flipped classroom, presented with the aim of developing autonomous learning processes, according to their own needs in terms of rhythm, learning style and demonstration modes of their knowledge are presented in order to prepare them for the decision making of the future health professional. In addition, a series of student perceptions is collected and shared on the methodology that has allowed, together with the observations and teacher follow-up, to make decisions and adjust the proposal in the different

con las observaciones y el seguimiento docente tomar decisiones y ajustar la propuesta en los diferentes años. years.

Palabras Claves: aula invertida; estrategias didácticas; Medicina

Keywords: Flipped Classroom; Didactic strategy; Medicine

Fecha de Recepción: 19/07/2019
Primera Evaluación: 17/08/2019
Segunda Evaluación: 30/08/2019
Fecha de Aceptación: 02/09/2019

Las estrategias didácticas en la educación superior

Generar el encuadre de la experiencia que vamos a presentar implica abordar la concepción de Didáctica de la Educación Superior con la que partimos en este trabajo, para ello tomamos los aportes de Lucarelli (2001), quien sostiene que es una didáctica especializada, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en el aula universitaria y de instituciones superiores no universitarias, en el caso de Argentina.

En tal sentido, la Didáctica de la Educación Superior estudia el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza con relación a los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión.

Por su parte, la autora Del Regno (2011) aporta que entender a dicha didáctica, permite

[...] comprender y analizar el proceso de enseñanza, para desde allí buscar las claves para una acción significativa. Le interesa recuperar el sentido de las prácticas de enseñanza, los fundamentos de la acción y de la transposición didáctica de los contenidos a enseñar, la coherencia con la metodología didáctica, la relación entre teoría y práctica y el contexto político-social e institucional (p.4).

Por lo expuesto entonces, debemos comprender que la presentación y el análisis de esta experiencia se constituiría en un aporte al campo de la didáctica de

nivel superior universitaria, dentro del campo de las ciencias de la salud, y más puntualmente, de la educación médica. Entendemos que desde el rol docente que se asume desde este escrito y experiencia, como desde la puesta en práctica de estas estrategias estamos determinando las lógicas de nuestras propias prácticas en el formato académico para el cual estamos ejerciendo la docencia universitaria.

Como es sabido, la utilización del término “estrategia” no fue originado en el ámbito educativo, sino por lo contrario tiene su origen en el campo militar. Como bien lo señala Finkelstein, (2009), quien cita a Morin (1990), refería a los movimientos que permiten enriquecer la acción antes los escenarios posibles, imaginándolos entre lo previsto y lo imprevisto. Estas estrategias desde una mirada didáctica, son constituidas metodológicamente, como lo menciona Edelstein (1996), como actividades que proponen la puesta en práctica de los procesos cognitivos de diversos tipos para generar construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

En este sentido, estrategias que permitan la autorregulación del aprendizaje son valiosas para los estudiantes y el logro de sus metas académicas. En la literatura nacional e internacional se ha conducido una gran cantidad de investigación sobre las concepciones que los propios estudiantes tienen sobre su eficacia para el aprendizaje, así como el aprendizaje autorregulado. Trabajar sobre las valoraciones que ellos realizan sobre las estrategias que ponen en juego nos permite abordar aspectos cognitivos

y metacognitivos de los procesos desarrollados (Salazar y Malerva, 2018).

Las estrategias metodológicas, (Finkelstein, 2009) van a considerar entonces variables que las constituyen: el contexto, el diseño curricular, el grupo de alumnos (y sus saberes previos), el contenido (como estructura fundamental para el nivel superior) y el docente (ideología de la enseñanza).

Como mencionan Velazco y Mosquera (2010) citados en el “Manual de estrategias didácticas” elaborado por la Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa (Castañeda, 2013), al hablar de estrategias didácticas, entendemos a todas aquellas actividades y practicas pedagógicas que se dan en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas estrategias, deben contar

con la presencia de dos actores fundamentales: los profesores y los estudiantes, atravesados por el contenido a ser aprendido, entendiendo que éstas “se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente en forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes” (Rodríguez Cruz, 2007, p. 3).

Cuando mencionamos a las estrategias didácticas conceptualmente, también estamos contemplando dentro de su concepción a las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje a la vez; es decir que los objetivos tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, van a concretarse por medio de diversos métodos, y que van a configurarse en relación a las necesidades de cada disciplina, área o asignatura (Ver Figura 1).

Es importante poder distinguir



conceptualmente a los diferentes tipos de estrategias que constituyen a la estrategia didáctica, debido a que en la práctica estas no se encuentran diferenciadas ni separadas, sino que se dan concomitantemente.

Las estrategias de aprendizaje, “constituyen actividades conscientes e incondicionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizajes por parte del estudiante” (Parra Pineda, 2003, p. 9). Estas actividades son intencionales, en cuanto se procura concretar una tarea sin que se vuelva automatizada y considerando las destrezas y/o habilidades que se puedan desarrollar para facilitar, adquirir y almacenar la información que genere conocimiento.

Por su parte, las estrategias de enseñanza, están constituidas por técnicas y procedimientos que van a ser desarrollados por el profesor, por medio de actividades que presentan una finalidad: lograr aprendizajes significativos.

Es importante entonces, “el adecuado y consciente uso de las estrategias, [que] conllevan a una instrucción estratégica interactiva y de alta calidad. [Por eso] el instructor estratégico debe ser un verdadero mediador, y un modelo para el alumno” (Parra Pineda, 2003, p. 7).

Reconocemos entonces que, dentro del escenario educativo, las prácticas pedagógicas formativas requieren de estrategias didácticas que van a estar constituidas a su vez por las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Es deber de los actores involucrados poder desarrollarlas de manera adecuadas a las necesidades de la formación y las diversas situaciones de enseñanzas, sin olvidar el contexto específico de la educación superior.

Si nos adentramos en el campo de la Educación Médica, una buena síntesis de las principales declaraciones (González García, 2019), que se han venido haciendo en las diferentes reuniones y consejos internacionales del campo, hace más de 10 años, centra su interés en una educación de profesionales de la salud sustentada en las siguientes características resumidas:

- Considerar la educación médica como un continuo: pregrado, posgrado, educación continua permanente.
- Reformulación de los diseños curriculares haciéndolos pertinentes, vinculándolos cada vez más con la estrategia de la Atención Primaria de la Salud.
- Empleo de métodos de enseñanza activos, centrados en el estudiante y basados en problemas.
- Formación menos teórica y más vinculada con la práctica médica, de forma que se garantice la formación de las competencias profesionales.
- Evaluación del proceso, la estructura y los resultados.
- Fomento del profesionalismo y el humanismo en medicina, con el desarrollo de actitudes y valores humanos.
- Formación de los formadores y docentes en educación médica.
- Fomento de la investigación en los

estudiantes y profesores.

Como se puede apreciar, las estrategias que se ponen en juego a través del modelo de aula inversa, cumplen con el fuerte interés por terminar de virar hacia estrategias centradas en el estudiante con situaciones problemáticas (casos y problemas) a ser trabajados por los estudiantes como reguladores de su propio proceso.

El aula invertida como estrategia didáctica

El aula invertida es mencionada por primera vez por los autores Bergmann y Sams (2012) que ante la necesidad de pensar nuevas formas de estrategias didácticas en el aula, desarrollaron experiencias con relación a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento e intentaron dar respuesta a la pregunta sobre lo que es mejor para el aprendizajes de sus estudiantes en el aula.

En su texto, describen al aula invertida como aquello “que tradicionalmente es hecho en clase ahora se hace en casa, y lo que tradicionalmente se hace como tarea en casa, es ahora completado en clase” (p. 13).

Las clases desarrolladas bajo el modelo del “aula invertida” buscan deconstruir a las clases tradicionales expositivas y reproductivas de los saberes donde el docente tiene un rol activo y los estudiantes un rol pasivo. Es la lógica del paradigma clásico de la educación, la que se pone en cuestionamiento. Desde el punto de vista cognitivo y siguiendo a

Crespo Mariño (2014), podemos identificar dos tipos de desarrollos de habilidades del pensamiento:

[...] las acciones que un estudiante realiza a lo largo de un curso pueden clasificarse, fundamentalmente, en dos categorías: tareas de menor nivel cognitivo (adquisición de conocimientos, comprensión de dichos conocimientos) y tareas de mayor nivel cognitivo (aplicación de conocimientos, interpretación de problemas, análisis y síntesis, etc.).

Claramente en el paradigma clásico, la categoría de tareas de menor nivel cognitivo, se aborda en el aula, mientras que en las tareas de mayor nivel cognitivo, los estudiantes lo realizan fuera de ella. Sin embargo, en el modelo del aula invertida, las tareas de mayor nivel cognitivo deben pensarse dentro del aula, por ello el tiempo es uno de los estructurantes más importante dentro de esta estrategia. Las acciones como análisis, reflexiones, discusiones, planteamiento de problemas, son procesos educativos más complejos, y de los cuales pueden ser mayormente aprovechados en compañía del educador, utilizando el entorno virtual fundamentalmente para aprendizajes que demanden otro tipo de supervisión y práctica docente.

Reestructurar el tiempo en la clase implica poner a los estudiantes en primer lugar, para que puedan preguntar durante el inicio dudas y/o consultas sobre el contenido trabajado. Así los educadores pueden responder o esclarecer conceptos para evitar la confusión o equivocación de los mismos. Dejando el tiempo restante para otras prácticas más complejas o

dirigidas: como en este caso, orientadas al análisis de casos clínicos para el desarrollo de dicho tipo de razonamiento.

Veamos entonces, de manera gráfica en la siguiente tabla, como sería la comparación entre los dos modelos de clases, la del aula invertida y la tradicional, y la variable del tiempo para cada una de ellas.

Se evidencia que el tiempo es fundamental para el desarrollo de la clase en general, lo importante es saber cómo aprovecharlo, por ello, justamente el aula invertida plantea una reestructuración del tiempo, dentro de este “giro”, con relación a la clase tradicional.

El aprendizaje en el aula invertida da un giro, mejorando la experiencia en el aula, al impartir la instrucción directa fuera del tiempo de clase – generalmente a través de videos y otros recursos basados en las TIC. Esto libera tiempo para realizar actividades de aprendizaje más significativas tales como: discusiones, ejercicios, laboratorios, proyectos, entre otras, y

también, para propiciar la colaboración entre los propios estudiantes (Rivero Calle y García Martínez, 2017, pp. 120 -121)

En la educación superior, los tiempos de los docentes suele ser contados por minutos, y aunque se prepare una clase que pretenda enseñar todo a todos, los vínculos más personalizados con los estudiantes suelen ser escasos o nulos. Esto implica que cuando el estudiante recibe determinada información por parte del docente que pueda presentar dudas, se las deja para tratar de resolverla de manera individual en el tiempo fuera del aula o no se resuelven con ese docente. En este proceso terminan perdiendo no solo tiempo, sino también la posibilidad del aprendizaje correcto sobre determinados saberes.

El aula invertida, busca potenciar el tiempo presencial en clases, dirigiendo otros momentos, mayormente virtuales para la búsqueda de bibliografía sobre los contenidos u otras actividades. Asimismo, promueve la construcción del conocimiento autónomo y crítico en la medida que los

Tabla 1: Comparación del tiempo entre Aula Tradicional y Aula Invertida

Aula Tradicional		Aula Invertida	
Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo
Actividad de inicio	5 min	Actividad de inicio	5 min
Repaso de la tarea anterior	20 min	Tiempo de preguntas y respuestas sobre el video.	10 min
Lectura del nuevo contenido	30 – 45 min	Práctica independiente y guiada; y/o actividad de laboratorio	75 min
Práctica independiente y guiada; y/o actividad de laboratorio	20 – 35 min		

Fuente: Bergmann y Sams (2012, p. 15, traducción nuestra).

profesores asuman la responsabilidad de “desarrollar su papel de facilitadores, guías, motivadores y directores científicos del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto implica preparar las clases con los medios adecuados para que resulten interesantes” (Rivero Calle y García Martínez, 2017, p. 125)

También es riesgoso pensar dentro de este modelo que solo por implementar recursos audiovisuales o instancias de virtualidad ya está generando procesos de autonomía en el estudiantado. No se debe simplificar un enfoque que pretende ser integral con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y demanda desplegar una serie de materiales y actividades de aprendizaje que regulen y orienten las tareas de los estudiantes.

Cuando se piensa en el esquema de la clase del aula invertida, debe pensarse en primer lugar, en dos momentos claves: el antes y el durante de la misma. Y diferenciar los roles de los docentes

y de los estudiantes y la mediación del contenido que los atraviesa.

Focalizando nuevamente en el contexto de la educación médica, hemos identificado dos valiosos trabajos de meta-análisis que han permitido observar notorias diferencias entre los resultados de aprendizaje del modelo de aula inversa, y el modelo de aula tradicional magistral.

Un reciente meta-analisis liderado por Chen et al (2018), analiza el logro de los resultados de aprendizaje entre clases bajo el modelo de aula inversa y el modelo de clases teóricas tradicionales. Entienden que el primero es un modelo en expansión con investigaciones sobre su efectividad aun bastante incipientes. Sin embargo, intentando comparar su eficacia, realizan un meta-analisis a partir de los metabuscadores MEDLINE, PubMed, ERIC, CINAHL, EMBASE, y los libros de las conferencias de la Association for Medical Education in Europe (AMEE). Entre los principales resultados localizados, del



análisis de 46 estudios con más de 9026 participantes (randomizados, cuasi experimentales y estudios de cohorte), revelaron que el modelo de aula inversa es significativamente mejor que el modelo tradicional con relación a las evaluaciones y el rendimiento de los estudiantes (Chen et al, 2018).

En esta misma dirección, otro estudio reconoce que este enfoque de aula invertida se ha vuelto cada vez más popular en las profesiones de la salud y ha examinado los hallazgos de artículos comparativos. Los artículos comparados se enfocaron en profesionales de la salud que incluían estudiantes de medicina, residentes, médicos, enfermeras o estudiantes en otras profesiones y disciplinas de atención médica (por ejemplo, dental, farmacia, ambiental, o salud ocupacional). Utilizaron criterios de elegibilidad de estudio predefinidos, se buscaron siete bases de datos electrónicas a mediados de abril de 2017 para evaluarlos. La calidad metodológica se calificó utilizando el Instrumento de Calidad del Estudio de Investigación de Educación Médica (MERSQI). Se calcularon los tamaños del efecto, las estimaciones de heterogeneidad, el análisis de posibles moderadores y el sesgo de publicación. Entre los resultados destacados se menciona que se evidenció un efecto significativo general a favor de las aulas inversas en lugar de aulas tradicionales para la educación en profesiones de salud (diferencia de medias estandarizada, DME = 0,33, intervalo de confianza del 95%, IC = 0,21–0,46, $p < 0,001$), a su

vez, los estudios que tenían estudiantes encuestados informaron que preferían las aulas inversas a las tradicionales. Es así que el enfoque invertido en el aula, en la educación de profesiones de salud, produciría una mejora significativa en el aprendizaje de los estudiantes en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales (Hew et al, 2018).

Contexto de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste

Enunciado lo anterior, se contextualiza institucionalmente la propuesta señalando que en la Facultad, desde el año 2018 se aprobó un proyecto institucional para trabajar las asignaturas de grado desde este modelo o enfoque. La meta establecida para el corto plazo refiere a transformar el tratamiento de los contenidos y competencias centrales u esenciales bajo este formato para las tres carreras que se dictan (Medicina, Lic. En Enfermería y Lic. En Kinesiología y Fisiatría). Esta decisión de integración curricular de nuevas tecnologías de la información y comunicación se sustenta en periodos de formación docente gratuitos y permanentes, diseño, implementación y seguimiento de las propuestas que resulten. Podemos reconocer que experiencias como estas nos anteceden en facultades del campo en Estados Unidos, que ya han virado hacia un modelo curricular basado en aula inversa (King et al, 2017).

Tipos de aula invertida y la experiencia de la asignatura Medicina III

En un esfuerzo por tratar de sistematizar

una tipología de aula invertida, mencionaremos aquellos más relevantes en función de su estructura y secuencia (adaptado Panopto, 2017), señalaremos su uso en la Facultad de Medicina en la que nos encontramos, y describiremos la tipología asumida por la asignatura en cuestión.

Primeramente, se puede mencionar, **el aula invertida tradicional**, es la más conocida desde su creación, allí los estudiantes acuden a clase luego de asistir previamente videos explicativos breves y en la clase practican ejercicios, aplican conceptos, y se realiza un *feedback* personalizado. Fundamentalmente, se apunta al desarrollo del dominio declarativo, y su aplicación, iniciándose en el entorno virtual, continuando en el encuentro presencial y reiniciando el ciclo.

Por otra parte, se identifica **el aula invertida de debate**, donde se presenta materiales asignados por los tutores, estilo audiovisual como los videos TED u otros. Esta tiene como objetivo que en los momentos presenciales se generen un debate y contrasten ideas sobre el tema en cuestión. Es muy útil para desarrollar habilidades en la argumentación, defensa de posiciones y reflexiones. La dimensión presencial está orientada al desarrollo de este tipo de competencias.

También se cuenta con **el aula invertida de demostración**, allí el profesor debe grabar un video con un procedimiento paso a paso, para que el estudiante pueda verlo las veces que quiere. En el plano de lo

presencial, el estudiante debe practicar el procedimiento con supervisión del docente, y así enfocarse en el proceso de desarrollo del desempeño esperado. Esta tipología es muy utilizada en asignaturas del campo de las ciencias de la salud donde la semiología o las técnicas de tipo quirúrgicas o de manipulación son el objeto de conocimiento y las competencias del dominio psicomotriz las de principal interés.

Otra de las posibilidades es **el aula invertida grupal**, los estudiantes deben asistir videos u otros materiales leídos y digeridos antes de la clase. Luego, forman equipo para trabajar juntos en los contenidos. En lo presencial, pueden explicar a sus pares lo que han leído o informado. Este espacio permite la interacción entre estudiantes y desarrollo de competencias blandas. Esta tipología será especificada párrafos abajo, ya que es la tipología seleccionada en esta experiencia al brindar la posibilidad de resolver casos clínicos en grupo, y articular ateneos presenciales para su discusión.

El más conocido quizás por el contexto actual de la inmersión en lo virtual, es **el aula invertida virtual**, en este tipo de aula, el profesor comparte un material en video u otro formato audiovisual con los estudiantes. Les asigna tareas y recibe los trabajos a través de una plataforma virtual. Aquí, lo presencial sólo se da en reuniones de reforzamiento previamente pactadas en las necesidades individuales de los estudiantes.

Y por último, **el aula invertida doble**, donde se pone al estudiante en el rol

de instructor. Ellos deben grabar sus propios videos para demostrar dominio de competencias y colaborar desde el rol docente en el aprendizaje de sus pares sobre determinada temática. Hemos registrado esta tipología en asignaturas que plantean un fuerte interés por la promoción de la salud, ya que la estrategia permite ubicar a los estudiantes en el rol de educadores para la salud, tanto para sus pares, como para diferentes poblaciones objetivo.

Esta diversificación de tipos de aula invertida, nos demuestra que las posibilidades no se agotan y que las experiencias pueden ser múltiples en relación a este nuevo modelo de pensar la clase universitaria.

Desarrolladas estas tipologías, pasamos a presentar la combinación y secuencia que asume una de las asignaturas troncales de la carrera de Medicina para la formación clínica de los futuros médicos, concretamente en el tratamiento de casos clínicos.

La experiencia de Medicina III:

Medicina III es una asignatura del ciclo Clínico de la carrera perteneciente al Departamento Medicina, se desarrolla en 5° año de la Carrera Medicina, e incluye dos áreas: Clínica Médica e Infectología, con 240 horas que se desarrollan en 16 semanas, con carga horaria semanal de 15 horas. Cuenta con un cuerpo académico de 27 docentes por concurso. En promedio cursan anualmente 180 estudiantes. Las actividades son 75% presenciales: Aulas invertidas, Trabajos

prácticos, Talleres y Ateneos. El 25 % de la carga horaria se desarrolla en la virtualidad.

Buscando que los estudiantes desarrollen en clase tareas de mayor nivel cognitivo relacionado con la necesidad de incentivar el razonamiento clínico decidimos reestructurar nuestras estrategias didácticas implementando aulas invertidas. Para lograrlo en primer lugar modificamos el Programa de la Asignatura para su inclusión, capacitamos a los docentes, filmamos videos de los temas del programa de la asignatura, diseñamos las aulas invertidas, diseñamos guías didácticas para los estudiantes, Lista de cotejo para los docentes, dejamos de dar clases tradicionales, incluimos las aulas invertidas en las Evaluaciones de la Asignatura.

Respecto del desarrollo de la propuesta, consideramos como estrategia global un aula invertida grupal. Dicho formato se inicia cinco días previos al encuentro presencial en el que se les asigna a cuatro grupos de estudiantes un caso clínico, el primer grupo debe discutir el caso clínico proponiendo problemas activos, diagnósticos diferenciales, hipótesis diagnósticas, plan de estudio y tratamiento; el segundo grupo debe contrastar sus propuestas de problemas activos e hipótesis diagnósticas con el primer grupo; el tercer grupo debe proponer Plan de estudios teniendo en cuenta lo que el primer grupo proponga y el cuarto grupo el Plan de Tratamiento de la misma forma. Disponen de todos los videos filmados sobre temas esenciales, necesarios y ampliatorios del programa

que fueron filmados por los docentes y se hallan disponibles en el aula virtual durante todo el cursado. Tres días antes de la presentación pueden participar en un Chat del aula virtual con un tutor para aclarar dudas. El día del encuentro presencial el primer grupo discute el caso clínico y los tres grupos restantes hacen sus aportes de acuerdo a lo asignado. Participan habitualmente entre 2 y 3 docentes en la actividad presencial. Al finalizar la discusión del primer grupo se les formulan preguntas al grupo y a los presentes, se aclaran conceptos si estos son erróneos, lo mismo al finalizar cada grupo. Cuando terminan todos los grupos se da espacio para preguntas, finalmente el docente resalta los aspectos más relevantes de la discusión y de los temas tratados.

Estas instancias de aula invertida, forman parte del sistema de aprendizaje-evaluación que ponemos en juego. Este sistema se caracteriza por ser un sistema longitudinal multimétodo compuesto por rotaciones clínicas, presentaciones orales y escritas estructuradas y semiestructuradas, foros virtuales de discusión de casos clínicos, portfolio de aprendizaje, entre otros. Entendemos que la integración de la propuesta de aulas invertidas al sistema de evaluación ha jerarquizado las actividades a realizar por los estudiantes y ha permitido sistematizar desde la observación de desempeño en el aula virtual y el aula presencial por listas de cotejo.

Hemos aplicado aulas invertidas durante tres años y hemos mejorado nuestras estrategias de seguimiento y

evaluación de las actividades planteadas. En estos años, los estudiantes han mejorado notablemente su rendimiento académico en este tipo de experiencias, en términos objetivos (más del 80% de aprobación). Por otro lado, y además del seguimiento y evaluación planteados, hemos encuestado a los estudiantes cada año, para conocer en términos subjetivos e inter-subjetivos sus valoraciones respecto de la experiencia. Ambos procesos nos ha llevado a modificar la estrategia para ir perfeccionándola, como se observará párrafos abajo.



Figura 3: Modelo de aprendizaje con tecnología en la Educación Superior.
(Fuente: Peñaloza Castro, 2013)

El uso de las tecnologías en el aula invertida

La incorporación de las tecnologías en las aulas viene siendo una temática que ha construido su propio discurso y se ha instalado en las discusiones sobre la innovación y la necesidad de pensar su uso de manera educativa. Como mencionan los autores Rivero Calle y García Martínez, (2017, p. 119) “las TIC pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo”.

El caso del aula invertida desarrollado en Medicina III, no deja de ser la excepción y desarrolla todas las potencialidades mencionadas para la integración de las TIC. Como estrategia didáctica con relación al uso de las TIC, está asociada al uso de los recursos audiovisuales y la plataforma virtual de campus de la Facultad, con un enfoque constructivista con fuerte énfasis de la interacción y el desarrollo de competencias clínicas integrales, de manera autónoma y mixta, con sus pares estudiantes.

Teniendo en cuenta la serie de recursos necesarios para la propuesta y cómo utilizarlos dentro de la estrategia de aula invertida, se destacan las tecnologías emergentes de la información y comunicaciones del contexto actual, aplicadas en los procesos educativos. Cada una de estas herramientas, como se observa en la siguiente tabla (Tabla

2), si bien pueden funcionar por si solas, hemos comprobado que la integración o combinación entre ellas dentro del aula invertida es más provechosa (Rivero Calle y García Martínez, 2017).

Entendemos que nuestra propuesta al integrar el modelo de aula invertida presenta un enfoque constructivista, ya que se sustenta en el desarrollo del conocimiento clínico y su razonamiento a partir de las bases con la que cuentan los estudiantes. Una realidad que no puede ser dejada en cuenta, es el acervo de conocimiento con el que cuentan dado el uso cotidiano de estas distintas herramientas informáticas. Específicamente, de las herramientas mencionadas, contamos con videos educativos desarrollados por los docentes y los estudiantes en canales de Youtube, procesos de gamificación de aspectos declarativos comprensivos de los contenidos más relevantes de la asignatura a través del software Quizalize, con preguntas similares a las del parcial sobre temas que se han discutido en las aulas invertidas, cada dos semanas al final de un encuentro presencial, con lo cual observamos qué temas debemos reforzar y los incluimos en los próximos casos.

Por último, integramos dispositivos móviles que se usan en clases para el trabajo de búsqueda de la información válida a través de buscadores y metabuscadores especializados (PubMed, Tripdatabase, Medline, entre otros).

Las miradas de los estudiantes: el aprendizaje invertido en cuestión: No sólo aprenden ellos, sino también

Tabla 2: Recurso de la TIC en el aula invertida

Recurso de la TIC	Aplicación
Informática en la nube	Consiste en el almacenamiento de recursos en servidores remotos que permite el acceso desde cualquier equipo que cuente con los permisos necesarios. Dentro de las aplicaciones educativas se tiene acceso primario que permite elaborar películas digitales, storyboards, jeroglíficos, etc.
Realidad aumentada	Son marcadores o imágenes sobre los cuales se monta información cuando son reconocidos por determinados software o aparatos. Un usuario realiza una acción que es transmitida a un objeto 3D.
Códigos QR	Estas aplicaciones utilizan el software de los Smartphone para localizar y superponer una capa de información sobre puntos de interés. QR es un código de barra bidimensional de acceso a datos a alta velocidad.
YouTube	Muchas universidades han integrado a YouTube en su proceso de enseñanza, tal es el caso de la Universidad de Berkeley que ha colgado en YouTube 300 horas de clase o el caso de UOC (Universitat Oberta de Catalunya) que es una universidad virtual que titula a través de la red y tiene su propio canal en YouTube. Nuestras clases también son vinculadas al canal de la Facultad las micro-clases desarrolladas.
Podcats	Son de gran utilidad en el aprendizaje de idiomas, teatro, música (principalmente habilidades audibles). Son breves y enfocados a un tema en concreto, son transportables y se pueden almacenar en repositorios especializados en la web (Archive.org). Generalmente, tienen formato mp3 y se pueden crear usando software libre.
Impresoras 3D	Permiten modelar objetos y materializar ideas. Esta tecnología ha presentado un gran crecimiento en los últimos años incursionando en campos con la medicina, arquitectura y artesanía. Gracias a esta tecnología es posible tener en pocas horas maquetas o prototipos realizados por los propios alumnos.
Realidad Virtual	Permite que los alumnos puedan pasear libremente y a tiempo real por espacios y escenarios históricos reconstruidos virtualmente en el ordenador, entendiendo la arquitectura de un edificio de manera natural, intuitiva y con los sentidos involucrados; pero sin la necesidad de gastar recursos trasladándose físicamente a ese lugar.

Gamificación	Los videojuegos son una muestra del éxito como instrumentos de comunicación. Parte del proceso de gamificación de la asignatura se centró en la utilización de este tipo de actividades para trabajar en el aula presencial la recuperación de contenidos de dominio declarativo y sus aplicaciones a viñetas clínicas a modo de entrenamiento de una de las instancias escritas de evaluación. Esto permitió mejorar los niveles de estudio en las diferentes clases motivados por la mejora de desempeño en estos juegos interactivos.
Dispositivos móviles	La evolución de los dispositivos móviles y su alta portabilidad motiva a considerarlos como herramientas fundamentales en el proceso educativo, ya que presentan grandes ventajas como la movilidad, intuición, el concepto de app y la calidad de productor realizados. En las clases de Medicina III los dispositivos móviles son fundamentales para la búsqueda de evidencias científicas para la toma de decisiones vinculadas al caso que se esté discutiendo, siguiendo metodologías de búsqueda y selección de información desde la perspectiva de la Medicina Basada en la evidencia.

Fuente: Adaptado de Rivero Calle y García Martínez (2017, pp.126-127)

nosotros

Durante los tres años que llevamos aplicando el modelo, hemos recogido al finalizar el cursado y de manera anónima y sistemática, las percepciones y creencias de los estudiantes de las tres cohortes implicadas, sobre diferentes dimensiones de la propuesta didáctica.

El 87% de los estudiantes consideran que han sido útiles, porque los ayudaron a respetar la opinión de sus compañeros, a desarrollar razonamiento clínico, a ser más participativos, a interactuar con sus compañeros, a resolver casos clínicos en grupo, a escuchar otras opiniones. Para discutir los casos clínicos vieron los videos del aula virtual dos veces o más. Mencionando además:

“Me costó salir de la zona de confort de los teóricos pero me ayudaron pensar los pacientes”

“Las aulas invertidas me sirvieron para trabajar en equipo y entender que no todos trabajan ni piensan como yo. Igualmente muchas veces me trajo problemas porque hay gente muy irresponsable. No trabajan en grupo y muchas veces se llevan la nota de arriba”. “Ayudan a ponerse en el lugar del médico y a practicar el “ser médico”. Pero los conocimientos solo los desarrollan a fondo, solo en algunos casos, los que prepararon el tema”. “El problema se plantea al trabajar en un grupo poco colaborador y poco participativo”. Para solucionar esto, en los últimos años, elegimos en clase qué

estudiante debe exponer, eso ha llevado a todos estudien el caso y completen la exposición del compañero. Se puede reconocer en estas afirmaciones que además del desarrollo del razonamiento clínico que buscamos, se desarrollan competencias comunicativas y de trabajo en equipo que son de interés para la formación profesional del médico. Los ajustes realizados van en la dirección de apuntalar este tipo de aprendizaje entre pares.

Hemos identificado opiniones fundamentadas de estos estudiantes del penúltimo año de la carrera con relación al contenido de los casos clínicos: *“Los casos clínicos deberían incluir mayor variedad de pacientes. No solo los internados. Los casos raros deberían evitarse”*. Hemos comprendido que su valoración respecto de las características de los casos clínicos ha sido adecuada y hemos utilizado nuevos casos clínicos con estas características para que su tratamiento esté más orientado a sus intereses del nivel y no sólo a los intereses que como docentes nos hemos planteado.

“Desde mi perspectiva son una excelente metodología y me sirvió para sacarme el miedo a exponer en público”. Expresiones como estas nos habilitan a mencionar, que dada la metodología planteada se observa que los estudiantes son más participativos, aunque uno exponga el resto del grupo aporta y el resto del curso hace preguntas.

“Me gustó muchísimo la metodología,

estudié más a conciencia”.

“Me gustaría tener teóricos, aunque sea una vez por semana y una vez aula invertida”

“Me gustaría que las aulas invertidas traten SIEMPRE de algún tema que este en el programa y no se dispersen por otros”. Buscamos siempre temas relacionados al programa sin embargo los pacientes además suelen tener patologías concomitantes y eso los distrae.

“Es una buena metodología, me exigió estudiar más que antes, me ayudaron a interpretar la clínica del paciente y analizar todos los datos”.

“Las aulas invertidas me gustan, son una herramienta nueva e innovadora. Implican una participación activa de los alumnos y eso está bueno. El problema es que para aprovecharla al 100%, uno debe leer la Historia Clínica y las patologías probables (hacer una mini discusión en la cabeza) aunque la comisión no participe. Y eso lleva mucho tiempo”.

“Primero que nada, me gusta la metodología de aula invertida en ESTA ALTURA DE LA CARRERA. ya que estamos avanzados y podemos consultar conocimientos previos”

Leemos con mucho detenimiento los aportes de los estudiantes en las encuestas y realizamos modificaciones cada año de acuerdo a lo que observamos con relación al rendimiento académico y a las encuestas. Estas últimas se trabajan desde un análisis de contenido básico en el que se clasifican las percepciones de los estudiantes en diferentes dimensiones (Tiempo, espacios, utilidad, limitaciones,

propuestas). Analizadas las mismas se trabaja con el equipo docente para poder evaluar cambios o mantenimientos en la propuesta del año siguiente, integrando la mirada de los docentes respecto del rendimiento de los estudiantes durante el cursado.

Estamos en condiciones de afirmar, desde nuestra observación y desde la voz de los mismos estudiantes que aprecian la flexibilidad con la que cuenta esta estrategia, ya que ellos pueden elegir adelantar el trabajo o hacerlo durante el tiempo que les resulte más eficiente (Bergmann y Sams, 2012).

Consideraciones finales: El aprendizaje invertido, un puente de ida y vuelta

Trabajar desde este modelo, y reflexión de manera permanente sobre sus mejores potencialidades para el aprendizaje implica comprender que el camino hacia la formación de futuros profesionales implica desarrollar estos procesos de acuerdo con sus propias necesidades en cuanto al ritmo, el estilo de aprendizaje y a las formas en que tiene que demostrar sus conocimientos en pos de una verdadera preparación para la autonomía del futuro profesional de la salud para la toma de decisiones.

La aplicación de dicha estrategia, ha sido una experiencia de manera gradual en la vida de los estudiantes y sobre todo, de los docentes que la llevaron adelante para la transformación de sus prácticas de enseñanza, año a año hemos ido introduciendo modificaciones

que han permitido mejorar la experiencia y resultados de aprendizaje. Como lo han recomendado Hernández Silva y Tecpan Flores (2017), hemos iniciado su integración para algunos temas de la asignatura, combinándolas con clases taller para que los estudiantes tengan, como han tenido, la posibilidad de adaptarse”. Si observáramos desde las tipologías nuestra evolución hemos iniciado con aulas invertidas tradicionales para pasar a aulas invertidas grupales.

Lo interesante de transcurrir por la experiencia del aula invertida radica además en la posibilidad de pensar múltiples posibilidades de trabajo para democratizar el acceso a la información y construir conocimiento profesional de manera dinámica, actualizada y contextual, en el plano del conocimiento y prácticas clínicas, la mejora del rendimiento de nuestros estudiantes, y su valoración positiva, lo confirman.

Consideramos que el aula invertida es una habitación con múltiples puertas, parafraseando a Gadner, y posibilita que los estudiantes las elijan para la ruta que les interese. En igual sentido, para el plantel docente, el aula inversa se ha convertido en una puerta para aprender de los procesos que los mismos estudiantes manifiestan con sus conductas, rendimientos y percepciones, hemos aprendido y lo seguiremos haciendo, por eso el puente de ida y vuelta. Es así que nos adherimos a la necesidad, cada vez más evidente, de realizar analíticas del aprendizaje, para el aprendizaje (Amo y Santiago, 2017), valorando los diferentes datos que arroja la propuesta (desempeño durante

el cursado, rendimiento académico, mejora de procesos de construcción del valoraciones de los estudiantes), y razonamiento clínico. ajustándola permanentemente para la

Notas

(1) Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNNE). Especialista en Gestión y Docencia en Educación Superior (UNTREF). Doctorando en Educación (UNSE). Profesor Interino en el IES de Puerto Tirol (Chaco) y Personal Técnico-Docente en el Área de Investigación Educativa en el MECCyT de la Provincia del Chaco. marcealegre2013@yahoo.com.ar

(2) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNNE). Especialista en Cs. Sociales (FLACSO). Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas (U. de Sevilla). Profesora Titular de Pedagogía Universitaria y Tecnología Educativa de la Facultad de Medicina (UNNE). Profesora Titular de Evaluación de la Facultad de Humanidades (UNNE). patriciademuth@hotmail.com

(3) Médica Especialista en Clínica Médica. Magister en Educación para profesionales de la salud del Instituto Universitario del Hospital Italiano. Doctora en Medicina de la Facultad de Medicina de la UNNE. Prof Titular de Medicina III de la Facultad de Medicina de la UNNE. Prof. Adjunta de la Unidad de Pedagogía y Tecnología Educativa. Directora del Departamento Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste. vivianadelosangeles44@gmail.com

Referencias bibliográficas

- AMO, D., & SANTIAGO, R. (2017). Learning analytics: la narración del aprendizaje a través de los datos. UOC.
- BERGMANN, J. & SAMS, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. EE.UU.: International Society for Technology in Education.
- CASTAÑEDA, M. (2013). Manual de estrategias didácticas. México: Comisión Iberoamericana de la Calidad Educativa.
- CHEN, K. S., MONROUXE, L., LU, Y. H., JENQ, C. C., CHANG, Y. J., CHANG, Y. C., & CHAI, P. Y. C. (2018). Academic outcomes of flipped classroom learning: a meta-analysis. *Medical education*, 52(9), 910-924.
- CRESPO MARIÑO, J. L. (2014) Modelos de aula invertida y elección de evaluación en un curso introductorio de Sistemas Digitales. En Trejos Zelaya (ed.) Contribuciones a la innovación docente en la Universidad de Costa Rica: el proyecto RedIC-UCR. pp. 215 – 232.
- DEL REGNO, P. (2009) Didáctica del nivel superior y estrategias de enseñanza del profesor. En Castorina, A. y Orce, V. (coords.), CD-Rom del Anuario 2008 de Investigaciones del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL-UBA).
- DEL REGNO, P. (2011) Estrategias de enseñanza del profesorado en el aula de nivel superior. Desafíos para la formación docente en el nivel. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación

del Profesorado. 1° Edición. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

EDELSTEIN, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes Didácticas. Contemporáneas. México: Paidós.

FINKELSTEIN, C. (2009). Estrategias de Enseñanza Basadas en la Problematicación: ABP y Método de Estudio de Casos. Cuadernillo de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

GONZÁLEZ GARCÍA T. R.; DÍAZ PÉREZ, K.B.; CABRERA DÍAZ DE ARCE, I.; BALLESTER, W. ; BANDERA SOSA, L.; CISNEROS DOMÍNGUEZ, G. (2019) Diseño curricular, una mirada desde la educación médica. *Revista cubana de Tecnología de la Salud Volumen 10 Número 1 (2019): ENE- MAR| ISSN: 2218-6719 RNPS: 2252*

KING, A., EMERSON, G., MITZMAN, J., ADKINS, E., TYRANSKY, A., COOPER, R., ... & KHANDELWAL, S. (2017). Novel Emergency Medicine Curriculum Utilizing Self Directed Learning and the Flipped Classroom Method: Genitourinary Emergencies Small Group Module. *Journal of Education and Teaching in Emergency Medicine*, 2(3).

HERNÁNDEZ SILVA, C. y Tecpan Flores, S. (2017) Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 3: 193-204.

HEW, K. F., & LO, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC medical education*, 18(1), 38.

LITWIN, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Bs.As. Paidós.

LUCARELLI, E. (2001). La Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL- UBA).

MERLA GONZÁLEZ, A. Y YAÑEZ ENCIZO, C. (2016) El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*. 16 P. 68 – 78.

PANOPTO (2017,26,05) 7 Unique Flipped Classroom Models - Which is Right for You?[web log post] Recuperado de <https://www.panopto.com/blog/7-unique-flipped-classroom-models-right/>

PARRA PINEDA, D. (2003) Manual de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Medellín: SENA.

PEÑALOSA CASTRO, E. (2013) Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica. México: Pearson educación.

RIVERO CALLE, F.M. Y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2017) Reflexiones sobre el aula invertida. *Congreso Universidad*, 6 (5), Cuba.

RODRÍGUEZ CRUZ, L. (2007). Compendio de Estrategias Bajo el Enfoque por Competencias. Obregón: México.

SALAZAR MALERVA I, HEREDIA ESCORZA Y. Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educ Med*. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.005>

VIDAL LEDO, M.; RIVERA MICHELENA, N.; NOLLA CAO, N.; MORALES SUÁREZ, I.; VIALART VIDAL, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior* 30

(3). Escuela Nacional de Salud Pública: La Habana.

La relación entre Lenguaje Escrito y Conocimiento desde una perspectiva constructivista y monista

The relationship between Written Language and Knowledge from a constructivist and monistic perspective

Carolina Dome⁽¹⁾

Resumen

Se realiza un aporte teórico sobre las prácticas letradas, en su doble dimensión: como proceso psicológico y como práctica histórica, en su relación con la educación. Se comprende que las herramientas semióticas ejercen un papel central en el desarrollo cognitivo, desde una concepción monista de la actividad psicológica. Se plantea la diversidad funcional del lenguaje y se identifica la diferencia entre escritura y lenguaje escrito, considerando su psicogénesis. Surge la hipótesis de que el carácter analítico y composicional de la escritura posibilita una nueva forma de conciencia lingüística. En ese marco, aprender a leer y escribir es interactuar en prácticas sociales complejas; razón por la que se incluyen, en las conclusiones de este artículo, algunas consideraciones para el trabajo educativo.

Summary

A theoretical contribution is made on writing practices, in its double dimension: as a psychological process and as a historical practice, in its relation with education. It is understood that semiotic tools plays a central role in cognitive development, from a monistic conception of psychological activity. The work affirms, that the functional diversity of language is and the difference between “writing” and “writing language” is identified, considering its psychogenesis. The hypothesis arises that the analytical and compositional nature of writing enables a new form of linguistic awareness. In that framework, learning to read and write is to interact in complex social practices, which is why some considerations for educational work are included in the conclusions of this work.

Palabras claves: Prácticas letradas; lenguaje escrito; conciencia

Keywords: writing practices; written language; awareness

Fecha de Recepción: 13/07/2019
Primera Evaluación: 17/07/2019
Segunda Evaluación: 08/08/2019
Fecha de Aceptación: 30/08/2019

Introducción

El presente trabajo se basa en un recorrido teórico y conceptual sobre las prácticas letradas entendidas como procesos psicológicos y como prácticas históricas, culturales y educativas. Si bien lectura y escritura, pertenecen a dominios distintos y poseen diferentes funciones, se analizan sus implicancias específicas de construcción de conocimiento, considerando las cualidades del lenguaje escrito. A la par se establecen las diferencias funcionales entre lenguaje oral y escrito.

Desde una perspectiva constructivista, situada y relacional, se toma *“la precaución de calificar a los conocimientos como modalidades específicas de apropiación”* (Teberosky 1997); ya que, ante todo, participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura y *“asumir una herencia que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos”* (Lerner 2001). Se trata de *“prácticas a la vez históricas, sociales, cognitivas y lingüísticas”* (Bautier y Bucheton, 1997), relacionadas íntimamente con los contextos donde se ejercen y con la materialidad que los textos adoptan en ciertos momentos históricos (Lerner, 2010) en escenarios de interacción social. A su vez, todo análisis de la cultura escrita como práctica, requiere del entendimiento de los enlaces y mediaciones que podemos observar directamente y sus conexiones con esferas sociales, culturales, económicas, ideológicas e históricas más amplias (Kalman 2008), cuyas conexiones son

más mediatizadas (Ferreiro 1999). Pensar en la cultura escrita como una práctica social situada, es asumir explícitamente que es una construcción múltiple y plural. Las prácticas letradas poseen *“diversas manifestaciones, producidas a partir de sistemas psicosociales, conceptuales y discursivos complejos, dinámicos, insertos en parámetros construidos en la cultura; parámetros que además la escuela contribuye a definir”* (Kalman 2008).

En ese sentido, se considera la producción de conocimientos individuales como procesos constitutivamente sociales, puesto que los sujetos no producen ni interpretan en abstracto sino desde una posición o lugar social determinado (Bautier 1997). En ese sentido, aprender a leer y escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito y requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de interactuar con textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos históricos y políticos. Pero también, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar (Kalman 2008). Tales prácticas involucran conocimientos implícitos y privados (Lerner, 2001) que lejos de *“aplicarse”* a los textos, los transforman al otorgarles significado. Por tales motivos, las herramientas semióticas ejercen un papel central en el desarrollo cognitivo, pues no constituyen sólo un apoyo para el pensamiento, sino que modifican su funcionamiento en profundidad. Son herramientas epistémicas, y como tales,

cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del propio conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985).

Lenguaje y Construcción de Conocimiento en el desarrollo

Siguiendo a Bronckart (2008) se cuestiona *“la posición tradicional lógico gramatical según la cual el lenguaje sería solo un reflejo secundario de las estructuras cognitivas, y se sostiene, por el contrario, que la actividad del lenguaje es creadora de las significaciones propiamente humanas”*. El autor postula tres tesis sobre el desarrollo de conocimientos: La interiorización de los *signos de la lengua* es la condición de la constitución de las *unidades del pensamiento*; la interiorización de las *relaciones predicativas* es la condición de la constitución de las *operaciones cognitivas* y el dominio de *tipos de discurso* es la condición del desarrollo de las formas de *razonamiento* (por tipos de discurso refiere a los géneros discursivos conceptualizados por Voloshinov que, según Bronckart, sirven de interfaz entre las representaciones individuales y las representaciones cognitivas). En ese sentido, los procesos de *noesis* (o pensamiento puro) no son primarios respecto de los procesos de *semiosis* y estos últimos no dependen de mecanismos secundarios de expresión o traducción de estructuras cognitivas. La actividad del lenguaje al ser productora de objetos de sentido, es también necesariamente constitutiva del

pensamiento humano *“y en la medida en que la actividad del lenguaje (no) es (más que) una actividad social, el pensamiento al que da lugar es también semiótico y social”* (Bronckart 2008).

Si bien tales tesis no están exentas de debates (aportes de la psicología del desarrollo, así como las conceptualizaciones de Vigostsky sobre la existencia de una forma de Pensamiento Pre-verbal, introducen matices); lo central reside en que por medio del lenguaje se elaboran los mundos representados que constituyen el entorno específicamente humano.

Entonces, si el lenguaje se presenta como habla o discurso -siempre hablar a otro- el origen del lenguaje se da en el diálogo, ligando lo que los interlocutores tienen en común. *“Esa actividad libre del lenguaje, es fundamentalmente significativa, no es simplemente producción de signos materiales para significaciones ya dadas...”* (Coseriu, 1991, citado en Bronckart 2008). Esta idea conduce al análisis del papel del lenguaje tanto en la constitución misma de la actividad de pensamiento como en el despliegue de todo proceso de conocimiento. Pues, el autor define que *“la creación de significados es conocimiento”*. El lenguaje como *enérgeia*⁽²⁾ es *“en un solo acto, conocimiento, forma de fijación y objetivación del conocimiento mismo”*.

Tales consideraciones sobre la actividad lingüística invitan a una serie de reflexiones sobre los procesos de apropiación del lenguaje escrito como forma específica de conocimiento lingüístico. Por un lado, se considera que *“las prácticas*

del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos; los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas” (Street 1984, citado Kalman, 2008). Tal señalamiento sirve a los fines de superar la dicotomía – a veces exagerada por los etnógrafos – entre la cultura de lo oral y cultura de lo escrito (Teberosky 1997). No obstante, las siguientes reflexiones conducen a establecer sus diferencias funcionales.

Al respecto, existe una concepción común en nuestra cultura que radica en suponer que el lenguaje escrito es una traducción y decodificación del lenguaje oral (Schneuwly 1992). A diferencia, la concepción vigotskiana sostiene que el lenguaje oral produce construcciones de un determinado tipo de conciencia: dialógica; mientras que el escrito produce una conciencia de otro tipo: monológica. Lo distinto (entre el lenguaje oral y escrito) es la producción y la función. Sus relaciones no son dicotómicas, sino que, diálogo y monólogo, desde el punto de vista psicológico, son procesos de distintos niveles: *“el monólogo es una función psíquica superior, que se construye por el desarrollo de una función que existía previamente, el diálogo”* (Schneuwly 1992).

Si bien Vigotsky no ofrece una definición explícita, es posible reconstruir una concepción matizada acerca de tales procesos (Schneuwly 1992). El Monólogo es una construcción relativamente tardía desde el punto

de vista histórico y ontogenético y requiere de una transformación importante del funcionamiento lingüístico: proceso de planificación se interioriza, la representación de la situación de comunicación y especialmente el destinatario (que puede ser imaginario o figurado) se elaboran independientemente de la situación de producción; el motivo de la actividad lingüística no procede del desarrollo de la actividad en sí, sino que es construido. En el caso del lenguaje oral la situación dinámica de interacción interpersonal es la que se encarga de regular su curso; en cambio el lenguaje escrito implica representar las situaciones en el pensamiento, lo que requiere de una mayor actividad voluntaria. Los signos son utilizados cada vez más independiente del contexto material y social de utilización. *“En sí, la construcción del lenguaje escrito pasa por la interiorización del control global de la actividad lingüística”* (Schneuwly 1992).

Una definición, es que en el lenguaje escrito hay abstracción del aspecto sensible del lenguaje oral: el sonoro. Estrictamente, se trata de la transición del fonema al grafema, estableciendo un complejo sistema de correspondencias. Aprender a escribir en este punto significa *“ya no utilizar las palabras, sino las representaciones de las palabras (...). La simbolización de los símbolos sonoros requiere así una simbolización de segundo grado”* (Schneuwly 1992). Sin embargo, tal afirmación es válida para el aprendizaje de la escritura –a lo que refiere Vigotsky

- y no al dominio efectivo del lenguaje escrito “donde hay automatización del mismo y un acceso directo al sentido, sin pasar por la correspondencia oral-escrito” (Schneuwly 1992). En la construcción de la frase, hay recreación intencionada de la palabra sonora a partir de las letras, un trabajo voluntario que se ejerce en el dominio de los significados de las palabras y su disposición en cierto encadenamiento sucesivo. Hay, pues, una relación consciente tanto respecto a los procesos psíquicos (representación de la situación, la finalidad, el interlocutor; los procesos de planificación) como respecto a las unidades lingüísticas. “*Estamos ante el meollo de la concepción vigoskiana del lenguaje escrito: lo que cambia en el momento del paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, es la relación misma del sujeto con su propio proceso de producción*” (Schneuwly 1992); y si el lenguaje es constitutivo del pensamiento (Bronckart 2008) la apropiación de la escritura, en tanto objeto culturalmente construido, supone transformaciones en el conjunto de la actividad lingüística y en las formas de conciencia que esta produce. Se trata de un cambio interfuncional a nivel de la conciencia.

Tales afirmaciones subrayan la importancia de la diversidad funcional del lenguaje. Desde una visión puramente instrumental de la escritura, hay unidades mínimas en el habla (fonemas) que se corresponden con unidades de lo escrito (grafemas). No obstante, quien aprende a leer y escribir no es consciente de tales correspondencias; y la toma de conciencia

de estas unidades mínimas por parte de un hablante, resulta ser un problema, que se resuelve (sospechosamente) con el inicio de la alfabetización (Ferreyro 1999). Pues, en el habla hay fenómenos continuos y discontinuos, y lo que se dice es interpretado de forma holística en la comunicación. El lenguaje escrito, a diferencia, se estructura a partir de fenómenos discontinuos como las letras mismas. Ello permite sostener la hipótesis de que el carácter analítico y composicional de la escritura, estaría posibilitando esta nueva forma de conciencia lingüística.

En ese sentido, cabe mencionar la distinción entre escritura y lenguaje escrito. La escritura, es un sistema de signos con cierta materialidad y propiedades que permiten una transformación radical de la relación con la lengua y el lenguaje (Lentitud, permanencia, independencia del lugar de producción, etc.) El lenguaje escrito, es la facultad de utilizar la escritura y ello refiere a una función psíquica (Schneuwly 1992); y cuando un instrumento de comunicación se convierte en un objeto sobre el cual se piensa, en el cual se pueden reconocer similitudes y diferencias, peticiones posibles, jerarquías, etc. el lenguaje mismo se transforma (Ferreyro 1999).

La escritura es un sistema de representación cuyo vínculo con el lenguaje oral es sumamente complejo, pues, “una lengua escrita no es una lengua oral transcripta, es un nuevo fenómeno lingüístico y cultural” (Ferreyro 2002) y por lo tanto un nuevo fenómeno en la cognición, donde “hay un proceso selectivo para crear una representación,

(...) se da un proceso de análisis de las propiedades y las relaciones en el objeto que va a ser representado, al mismo tiempo que la representación permite un reanálisis de ese objeto” (Ferreiro 1999). La escritura es una representación del lenguaje y no una codificación punto a punto del mismo. Por su parte, la lectura también ofrece una representación: el lector debe construir el objeto que aparece representado. Al respecto, Ferreiro (1999) afirma que para el niño, incluso desde pequeño, una escritura es un conjunto de letras y no una letra aislada; y lo interpretable no es la letra sino la composición. El sujeto que aprende una representación es un sujeto que formula hipótesis, que interpreta. Como señala Vigotsky, “no se trata de enseñar letras, sino el lenguaje escrito” (Schneuwly 1992), de lo que se desprende que, aprender a leer y a escribir, ocurre en contextos de significado. Y como señalamos, según Bronckart (2008). “la creación de significados es conocimiento”.

El lenguaje escrito, en tanto proceso de construcción de conocimiento, está sujeto a un proceso psicogenético. En tanto proceso psicológico superior; su origen es social y su construcción es mediada, razón por lo cual su emergencia se juega en una Zona de Desarrollo Próximo. Se desarrolla a partir del lenguaje oral - dialógico y social- y supone además la interacción con textos, escritores e interpretantes. Petit (2009) define que “Bajo el cobijo de las palabras del otro, de la sintaxis del otro, incluso del formato del otro, el sujeto que escribe se

construye, imitándolo con una dedicación a otra persona más autorizada que la de él, copiándole su virtuosismo, pero también su legitimidad” (Penlopu, citada por Petit, 2009). La copia del texto, en efecto, es uno de los primeros contactos con la escritura, augura la posibilidad de brindarse a una posterior creación, entendida esta como una práctica cultural y, por lo tanto, como forma de inscribirse en el mundo. Pero también debe tenerse en cuenta que los niños construyen presupuestos que permiten el acceso a la escritura: simulación de roles, dibujo y formas primitivas no convencionales de escritura (Schneuwly 1992). En esas actividades, se pone en juego la posibilidad de un simbolismo de segundo grado, en tanto objeto que no denota otro objeto directo, sino que representa otra representación. Además, los niños que participan en culturas letradas están en contacto permanente con palabras escritas que suelen presentarse como objetos de interpretación. Según Teberosky(1997), los niños de 4 y 6 años son sensibles a la existencia de lo escrito y pueden producir diferenciaciones pertinentes que responden a “las restricciones notacionales en función de una incipiente competencia simbólica”. Este conocimiento preescolar no suele ser considerado por la escuela, pero se continúa luego en el nivel escolar, “en la zona que dista entre la herencia de las prácticas culturales y las construcciones individuales”.

El lenguaje escrito requiere de la transformación simultánea de numerosos aspectos que permiten la interiorización del control global de la actividad lingüística

(Schneuwly 1992). Al respecto, dicho proceso atraviesa distintos momentos (Schneuwly 1992), que suponen una relación distinta del sujeto con su propio proceso de producción⁽³⁾ Según Ferreyro (2002) *El acto de escritura obliga a tomar decisiones progresivas* y por tal motivo, los esquemas asimiladores que van construyéndose son importantes para esas decisiones razonadas que se juegan en el acto de escribir. La posibilidad de planificación, la representación consciente de los parámetros de la situación, la elaboración de modelos textuales de utilización para la elaboración de un borrador mental, el análisis de los procedimientos de puesta en un texto (Schneuwly 1992) son elementos que suponen transformaciones en los esquemas de asimilación de lo real y dan cuenta del proceso de interiorización de la actividad lingüística.

Por último, cabe señalar que existen otros efectos considerables de la apropiación de las prácticas de lectura y escritura. Retomando la idea central de que lo que cambia en el momento del paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, es la relación misma del sujeto con su propio proceso de producción, se considera que, *las prácticas de escritura introducen una distancia entre el sujeto hablante y su lenguaje, brindándole los medios de dominar simbólicamente lo que hasta entonces dominaba de modo práctico* (Lahire, 1993).

Siguiendo a Olson (1987) se puede afirmar que el escribir tiene las siguientes

funciones en las prácticas cotidianas: registrar la memoria, ordenar y archivar datos, comunicarse con otros y expresar la perspectiva personal. Pero, estas, son funciones exteriores hacia el mundo para actuar sobre él. Hay otras funciones que no derivan de la escritura como instrumento, sino como efecto de la escritura en la posibilidad de distanciamiento entre el productor y el producto. El escribir separa no sólo al emisor del receptor (como en la comunicación a distancia), sino también al emisor respecto a su propio mensaje: la obra queda emancipada de quién la produjo. La materialización del mensaje produce un efecto de distanciamiento, y por qué no, de extrañamiento. A este efecto, que podemos entender como una *reificación*, supone una forma de materialidad que permite volver sobre la obra para retocarla, revisarla o mejorarla. El mensaje no es sólo medio y asume la calidad de objeto; los usuarios no solo interpretan o repiten el mensaje, sino que también lo producen y/o contemplan; el productor se ve afectado por sus propios productos (Teberosky 1997).

En ello, escribir asume nuevas funciones, como las prácticas de estudio y la memoria literal (Olson 1997). Pues, la permanencia de la escritura hace posible una labor más sistemática, más prolongada y más compleja sobre las relaciones intratextuales.

Consideraciones finales

Una serie de elaboraciones han puesto en consideración las diferencias en las prácticas lectoras, las desigualdades

en su acceso, la existencia de lecturas precarias y el señalamiento de la cultura escolar como cultura escrita y sus mecanismos generadores de “fracaso escolar” en niños de medios populares (Teberosky 1997; Bautier y Bucheton 1997; Bahoul 2002; Chartier, 2004; Martí 2005; Kalman 2008; Petit 2009; Bonilla, Goldin y Salaberria 2009; entre otros). Al respecto tales discusiones señalan que la cultura escrita no es una variable autónoma ni independiente, ni tampoco un factor causal del desarrollo. La misma está profundamente arraigada en otras dimensiones de la vida social (Kalman 2008). La complejidad del aprendizaje de la cultura escrita y la relación con el contexto social, subraya que aprender a leer y escribir es también una cuestión de interacción en prácticas sociales complejas donde se juegan las oportunidades de participar en eventos comunicativos en los cuales se use la cultura escrita, la cual incluye diferentes modos de representación. En ese sentido, se propone que las acciones de educación deben considerar el contexto en el que los alumnos viven y desarrollan sus actividades, situando como punto de partida los conocimientos existentes en los estudiantes. Pues *“los aprendizajes escolares se ponen en tensión con las prácticas culturales de las comunidades, así como también los primeros aprendizajes y las primeras intuiciones funcionan como “filtro” de los aprendizajes posteriores”* (Teberosky 1997).

Por tal motivo, para que dichas tensiones no redunden en

prácticas de exclusión, los proyectos educativos deben reconocer y responder a la heterogeneidad de los alumnos, lo que significa contemplar prácticas de alfabetización local *“y entender cómo el contexto local está inmerso en arreglos sociales más vastos: relaciones de poder asimétricas, instituciones, y configuraciones históricas”* (Kalman 2008).

Una opción viable para posibilitar la apropiación de las prácticas de lectura y escritura, es inscribirlas en el marco de *situaciones orientadas hacia propósitos para cuya consecución sea relevante leer y escribir* (Lerner, 2001). Ello implica, promover la organización de proyectos de producción e interpretación, entre otras situaciones didácticas, con el objeto de articular los propósitos pedagógicos con propósitos que tengan un sentido para los estudiantes y que se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela. Sin embargo, es preciso elaborar recursos para trascender lo que aparece como más inmediato al conocimiento, puesto que *“lo que la educación y la cultura escrita pueden ofrecer son nuevas opciones culturales, como el acceso al conocimiento y al saber cómo, previamente desconocidos, así como la expansión de entendimientos existentes”*.

Al respecto, es posible propiciar prácticas por participación en las acciones que involucran la escritura y la lectura, en lugar de centrarse sólo en verbalizaciones. Bautier y Bucheton (1997) señalan que formar lectores es enseñar a considerar *el modo en que los textos pueden ser*

entendidos o malentendidos por otros lectores. Bahloul (2002) nos recuerda que lo que convierte a un joven en lector no es qué o cuánto lee, *sino el modo en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral,* cómo y por qué se aproxima a la lectura, quiénes le invitan a ella y cómo socializa sus vivencias lectoras.

Ello implica, que leer lleve a preguntar no sólo ¿qué significa? sino también, ¿por qué el autor dice esto?, ¿a quién se dirige?, ¿qué quiere el autor que el lector haga o piense?, ¿qué interpretaría un lector que no comparte los mismos supuestos? Conseguir tal propósito es

un proceso que compromete a toda la vida escolar, tanto desde el planteamiento de las instituciones como en las prácticas pedagógicas involucradas en los procesos de formación. Así como no es posible alcanzarlo a través de un texto único, tampoco es posible conquistarlo a través de una situación única. Más que reivindicar la importancia de una situación de enseñanza de la lectura sobre otra, se propone una multiplicidad de situaciones que adquieren sentido en función de los propósitos, las características de los textos y las prácticas con ellos asociadas.

Notas

(1) Licenciada en Psicología, Magister en Psicología Educacional y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA). Docente de “Psicología General” cátedra II, Facultad de Psicología, UBA. Docente de “Psicología” (cátedra M.E. Colombo), CBC, UBA. Investigadora categorizada UBACyT, (dirección Prof. Mg. Cristina Erasquin). Referente de Capacitación en Dirección de Fortalecimiento Educativo Territorial, Ministerio de Educación de la Nación. carolinabdome@gmail.com

(2) Según la definición de Humboldt, citado en Broncart op. Cit como aquello que se quiere eliminar o suministrar en un sistema material, con objeto de transformarlo.

(3) En principio el control de la producción es paso a paso, con una gestión local ligada al producto inmediato y exterior de la actividad: lo que acaba de ser escrito. Da lugar a enunciados yuxtapuestos que mantienen relaciones asociativas asimilables a los turnos de palabra en el diálogo. En la segunda fase aparece un elemento distintivo: Planificación global, pero la misma afecta a las unidades de pensamiento: los conectores organizan el texto en el plano del contenido. Finalmente, la planificación considera contenidos y contexto; el control de la actividad lingüística se hace a partir de un *plan comunicativo* que supone una estructuración global del texto por conectores, reformulaciones anafóricas diferenciadas según las fases del plan del texto, metadiscurso y otras intervenciones del enunciante.

Referencias bibliográficas

BAHLOUL, J. (2002) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los ‘poco lectores’*, México: Fondo de Cultura Económica.

- BAUTIER, E., & BUCHETON, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères* (13), 11-25.
- BRONCKART, J. P. Y B. SCHNEUWLY. (2009). Vigotsky hoy. Madrid: Editorial Popular.
- BRONCKART, J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*, 29 (2), 6-19.
- FERREIRO, E. (1999). La importancia de la reflexión teórica. En *Cultura escrita y educación* (pp. 99-127). México: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. (Comp.) (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- KALMAN, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 37-54
- LAHIRE, B. (2008) Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico. *Lectura y Vida*, *Revista latinoamericana de lectura*, 29 (3) 6-23.
- LERNER, D. (2001). Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. En Castorina, J. A. (Comp.), *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Bs As: Eudeba.
- OLSON, D. (1998). El mundo sobre el papel. Barcelona: Gedisa (pp. 99-127).
- PETIT, M (2009). El arte de lectura en tiempos de crisis. México: Océano.
- SCARDAMALIA M. y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SCHNEUWLY, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- TEBEROSKY, A. (1997). Conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito. En M.
- J. RODRIGO Y J. ARNAY (Comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Bibliografía

- BONILLA, E.; GOLDIN, D.; SALABERRIA, R. (2009). *Bibliotecas y escuelas retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano..
- CHARTIER, A. M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica. Cap. 1 y 3.
- MARTÍ, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SAMPSON, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa. Cap. 1.
- TEBEROSKY, A. (2001). Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista. En J.A. Castorina (comp). *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Buenos Aires: EUDEBA

Bienvenidos⁽¹⁾ a la universidad: ¿cómo reciben los profesores de primer año a los estudiantes en “los inicios” a la vida universitaria?
Welcome to university: how professors receive first-year students in “the beginnings” of university life?

Wanda Holsman⁽²⁾, Viviana Mancovsky⁽³⁾

Resumen

En el presente estudio, partimos del supuesto de concebir al profesor como un actor clave en las trayectorias de los estudiantes en la universidad. Particularmente en primer año, las acciones de los profesores pueden resultar obstaculizadoras o facilitadoras para los estudiantes en la comprensión y aprehensión de la vida universitaria. En este sentido, optamos por inscribir nuestra investigación dentro del *interaccionismo simbólico*, ya que nos permite analizar la experiencia universitaria desde la interacción entre los actores implicados en las situaciones que se desarrollan cotidianamente.

Nuestro interés estuvo centrado en realizar un análisis comprensivo del punto de vista de los profesores para reflexionar acerca de su relación con los estudiantes de primer año, describir los avatares de su práctica como docentes en “los

Summary

In the present study, we start from the assumption of conceiving the professor as a key actor in students' trajectories at university. Particularly in the first year, professors' actions can obstruct or facilitate students the understanding and apprehension of university life. In this sense, we decided to work within *symbolic interactionism*, since it allows us to analyze the university experience by studying the interaction between the actors involved in the situations that develop daily.

Our interest was focused on carrying out a comprehensive analysis of professors' point of view to reflect on their relationship with first-year students, describe the difficulties of their practice as professors in “the beginnings” and understand the meaning attributed to learn in the first year of university. We specifically aim to: study the professors' point of view about

inicios” y comprender el sentido atribuido al aprender de los estudiantes de primer año de la universidad. Nos proponemos específicamente: indagar el punto de vista de los docentes sobre los estudiantes de primer año. Mediante la realización de entrevistas en profundidad, recuperamos el relato de cuatro profesores del primer año de dos carreras de la Escuela de Humanidades: la Licenciatura en Filosofía y la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Palabras clave: vida universitaria; “los inicios” en la universidad; docentes de primer año

first-year students. By conducting in-depth interviews, we present the narration of four first-year professors from two careers of the School of Humanities: the Bachelor’s degree in Philosophy and the Bachelor’s degree in History at the National University of San Martín (UNSAM).

Keywords: university life; “the beginnigs” at university; first-year professors

Fecha de Recepción: 12/07/2019
Primera Evaluación: 27/07/2019
Segunda Evaluación: 20/08/2019
Fecha de Aceptación: 01/09/2019

1. Hacia la complementariedad de los puntos de vista entre estudiantes y profesores: breve introducción

La entrada a los estudios universitarios supone el manejo de un conjunto de saberes, normas y hábitos de estudio que no suelen ser evidentes a los ojos de quienes ingresan. Los estudiantes relatan de manera significativa ese comienzo dando cuenta de experiencias intensas, llenas de emociones variadas: miedo, incertidumbre, expectativa, desconcierto, soledad, convencimiento, entre otras. Algunos de esos comentarios⁽⁴⁾ son formulados del siguiente modo:

- *“Cuando empecé no hablaba con nadie. Estaba re-perdida. El director, el decano era todo lo mismo. Solo sabía dónde estaba la fotocopiadora... Al cabo de un tiempo, estaba por dejar la carrera. Me metí en un voluntariado y le fui dando otro significado al estudio. Empecé a ver que se pueden transformar a las personas con el estudio.*

- *“Al principio me preguntaba ¿cómo sostener algo para lo cual no estaba acostumbrada y desconocía?*

- *“En mi familia me preguntaban de qué vas a trabajar cuando te recibas. La misma pregunta me la hacía yo...”*

- *“En mi primer año de facultad, yo fracasé mucho y muy pocas veces (por no decir nunca) fui capaz de pedir ayuda...andaba muy sola...”*

Por su parte, al conversar con profesores de primer año acerca de la entrada a la vida universitaria, algunos de ellos la describen a partir de los siguientes comentarios⁽⁵⁾:

- *“Para mí, empezar a estudiar en la universidad supone la organización de un tiempo de estudio que tienen que aprender, también el compartir tiempo con otros estudiantes, hacer nuevos amigos...”*

- *“Empezar la universidad implica un reconocimiento familiar diferente y una expectativa sobre uno mismo... si se podrá o no, con ese mundo nuevo que se abre...”*

- *“No siempre hay expectativa... A veces, solo es un probar y ver... (Los estudiantes) muestran una cierta indiferencia... ¿A ver qué onda esto de estudiar?”*

- *“Ser universitario es más que hacer una carrera y aprobar materias... Los alumnos que ingresan en mi carrera van creciendo, van cambiando... No es solo asistir a clase y rendir exámenes. Yo veo esos cambios cuando me encuentro con algún estudiante que tuve al principio...”*

Estas primeras reflexiones, tomadas desde la perspectiva de los estudiantes y de los profesores de primer año, sujetos “protagonistas” de nuestra investigación, nos sitúan en una problemática de estudio que elegimos abordar utilizando la expresión “los inicios”⁽⁶⁾ De manera introductoria, esta noción pone en relieve dos aspectos centrales. Por un lado, reconoce una perspectiva temporal más amplia sobre la transición escuela media-universidad y por otro, propone un “plural” que considera la diversidad de experiencias estudiantiles referidas a puntos de partida e historias singulares de los sujetos.

Creemos necesario mencionar que este objeto de estudio ha sido reconocido a partir de diferentes expresiones,

como ser: el ingreso o el acceso a la universidad, la articulación escuela media-universidad, la experiencia del estudiante universitario, entre otras. Asimismo, ha sido abordado a partir de valiosas investigaciones que nos han servido de antecedente. Sin embargo, gran parte de dichos trabajos relativos a la vida universitaria privilegian el punto de vista de los estudiantes (Coulon, 2005; Paivandi, 2015). Por tal motivo e intentando un estudio complementario, nuestro artículo se propone indagar el punto de vista de los docentes sobre los estudiantes en “los inicios”.

Específicamente, nuestro trabajo expone los avances de una investigación en curso, titulada “*Un estudio comprensivo sobre los inicios a la vida universitaria desde el punto de vista de los profesores de primer año*”. La misma se encuadra dentro del enfoque del interaccionismo simbólico y adhiere a los lineamientos del paradigma cualitativo de investigación⁽⁷⁾. La pregunta de investigación que vertebra todo el proceso de indagación se enuncia del siguiente modo: ¿cuál es el punto de vista de los profesores de primer año sobre los estudiantes que inician su carrera universitaria? En ese marco, presentamos los primeros análisis de cuatro entrevistas realizadas a profesores del primer año de dos carreras de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

En un primer apartado, expondremos una síntesis del marco teórico que sostiene la investigación, poniendo el foco en dos trabajos pioneros que

sirven de antecedente para el estudio de la problemática del “oficio del estudiante universitario” y la “relación con el aprender”. Introduciremos también, algunas nociones centrales del interaccionismo simbólico.

En un segundo momento, describiremos la técnica de recolección de datos utilizada y caracterizaremos la muestra de profesores entrevistados. Asimismo, daremos cuenta del tipo de análisis realizado en el marco de este estudio cualitativo.

Finalmente, presentaremos los primeros análisis de los datos recogidos, a partir de la construcción de sentido en torno al punto de vista de los profesores entrevistados, en función del siguiente eje temático: *qué es aprender en primer año, en función de las expectativas del campo disciplinar y las expectativas de la entrada a la vida universitaria*.

2. Aproximaciones teóricas

2.1 Dos investigaciones pioneras que sirven de antecedente: A. Coulon y S. Paivandi.

Coulon (2005) crea la expresión de ‘oficio de estudiante’ para investigar sobre el pasaje de la escuela media a la universidad, las vicisitudes que enfrentan los estudiantes y los aprendizajes que deben alcanzar en torno a la afiliación a la vida universitaria. Los aportes de este autor han ayudado a que otros especialistas profundicen el estudio de la experiencia universitaria. La investigación de S. Paivandi (2015) acerca del “aprender” en la universidad a partir del punto de

vista de los estudiantes es un ejemplo de ello. Ambos estudios nos ofrecen fundamentación teórica para proponer nuestra investigación actual que hace foco en al punto de vista de los profesores de primer año.

Según A. Coulon (2005), aprender el “oficio de estudiante” supone transitar un *proceso de afiliación*, tanto institucional como intelectual. Piensa dicho proceso en una temporalidad diferente al tiempo institucional organizado en cuatrimestres, semestres o años, distinguiendo tres momentos: el tiempo de la extrañeza en el que el estudiante se encuentra con un universo nuevo y desconocido; el tiempo del aprendizaje, donde se produce una adaptación progresiva; y el tiempo de la afiliación, en el cual se manifiesta la capacidad de interpretar e incluso transgredir las reglas. Se trata de superar progresivamente una serie de factores y rupturas para poder permanecer en la universidad. Al decir del autor: “Hoy, el problema no es entrar a la universidad, sino permanecer en ella.” (2005:1)⁽⁸⁾.

A través de la noción de proceso de afiliación en relación con el aprendizaje del “oficio del estudiante”, A. Coulon (2005) sostiene que convertirse en estudiante significa devenir un miembro competente de la comunidad universitaria. Esto es, que las acciones del sujeto-estudiante se apoyen sobre una definición de la situación compartida con la de los otros actores del entorno universitario. En otras palabras, entrar a la universidad no es sinónimo de ser estudiante; sino que devenir estudiante es el resultado de un proceso de interacción social.

Según este autor, el proceso de afiliación responde a dos lógicas: la intelectual y la institucional. En un primer momento, cuando todo aspecto de la vida universitaria resulta extraño y desconocido para el estudiante, la afiliación parece poner en valor la capacidad de adecuarse al nuevo entorno para “sobrevivir” a él. Sin embargo, ese nivel inicial necesario de comprensión de las reglas que organizan el funcionamiento de la vida universitaria, tanto en el plano intelectual como en el institucional, precisa complejizarse. Aprender el oficio de estudiante significa que éste modifique su relación con las reglas y movilice nuevas estrategias hacia un trabajo autónomo. Ahora bien, la interpretación de las reglas requiere que el estudiante descubra la regla implícita en la práctica, lo cual se produce en la interacción entre los actores universitarios.

S. Paivandi (2015) retoma los aportes realizados por A. Coulon y plantea nuevos interrogantes que dan curso a trabajos que amplían el horizonte de estudio. Se pregunta por el sentido del aprendizaje desde el punto de vista de los estudiantes en el marco de las universidades francesas y para ello, crea la expresión: “relación con el aprender”. La misma se basa en “el sentido que los estudiantes (...) le dan al hecho de aprender en la universidad, como también las interacciones que ellos tienen con su entorno de estudios” (2015:45). Dicho de otro modo, el acento está puesto en la manera en que el estudiante interpreta el hecho de ir a la universidad y aprender allí: cómo define el contexto universitario y de qué manera su visión sobre el entorno impacta sobre

la calidad del aprendizaje. No se trata de evaluar qué es lo que efectivamente ha aprendido, sino qué dice el estudiante sobre lo que aprendió y sobre cómo lo hizo.

S. Paivandi comienza por indagar el punto de vista de los estudiantes porque concibe las acciones de los sujetos como producto de un proceso reflexivo e interpretativo. Así, formula la noción de “perspectiva de aprendizaje” en tanto “conjunto articulado de ideas y de esquemas que un estudiante moviliza para aprehender el acto de aprender.” (2015:50). Se trata de conceptualizar la movilización intelectual que construye el estudiante, la cual guía su modo de relacionarse con el aprender en este nuevo entorno educativo. Utiliza “perspectiva” en lugar de “enfoque”, “concepción” u “orientación”, ya que hace referencia a la noción acuñada por H. Becker (1992) desde donde identifica al sujeto-estudiante como autor de la actividad que realiza en una situación y en un contexto específico.

La “relación con el aprender” no es un rasgo que el estudiante posee, tampoco es una adquisición que se hereda ni una estructura que lo determina en el futuro; sino una construcción dialéctica de sentidos “(...) en el encuentro de un sujeto que aprende, un saber y una situación de aprendizaje” (Paivandi, 2015:44).

El autor elabora una tipología en donde diferencia cuatro perfiles o perspectivas que dan cuenta de la relación con el aprender de los estudiantes en el

contexto universitario: la perspectiva comprensiva, de rendimiento, minimalista y de desimplicación. Esta clasificación busca comprender de qué manera los factores internos y externos operan sobre la calidad del aprendizaje en cada caso, ya que los estudiantes no movilizan sistemáticamente la misma perspectiva en todas las cursadas de las diferentes materias. Una perspectiva representa la actitud dominante, pero no exclusiva. Además, cada universo disciplinar ofrece un entorno singular, un conjunto de tradiciones, de normas y de exigencias pedagógicas diferenciadas.

Cabe aclarar que no se trata de clasificar meramente a los estudiantes de acuerdo con una u otra perspectiva de aprendizaje. Por el contrario, S. Paivandi busca reflexionar acerca de los efectos del *entorno de estudios* sobre el aprendizaje.

Según S. Paivandi la noción de entorno de estudios “constituye un espacio/tiempo de elaboración simbólica y subjetiva de percepciones para los estudiantes” (2015:132) y está conformado por cuatro tipos de componentes: el programa, refiere a la cantidad y atractivo de las temáticas que propone el profesor; la concepción de la enseñanza, esto es, el enfoque pedagógico; el contexto humano, en cuanto a la relación interpersonal y a la comunicación pedagógica; y las modalidades organizacionales y el estatus de la cursada, tiene que ver con la obligatoriedad y el posicionamiento del mismo en la organización global del plan de estudios.

Dichos componentes no son planteados como elementos absolutos u objetivos para

considerar su impacto en el aprendizaje; sino que, son consignados desde la percepción que cada sujeto-estudiante elabora en contexto y en interacción con otros. “La percepción del estudiante constituye, entonces, la mediación entre el contexto y la perspectiva de aprendizaje que él desarrolló” (Paivandi, 2015:133). Esto permite, por un lado, que dicha perspectiva pueda modificarse y, por otro, que un mismo estudiante movilice perspectivas diferentes.

Los aspectos formales del entorno de estudios son interpretados constantemente por estudiantes y docentes y resignificados a través de las interacciones entre ellos. De allí, la importancia de recuperar el punto de vista de ambos actores para analizar la experiencia universitaria. De esta manera:

El entorno constituye un espacio-tiempo abierto y generativo, susceptible de hacer evolucionar la forma de compromiso/involucramiento educativo y la movilización intelectual de un sujeto y su perspectiva de aprendizaje. Lograr [con éxito] su aprendizaje significa estar afiliado a un universo educativo a través de los lazos sociales y de las interacciones con el contexto (Paivandi, 2015:200).

Ahora bien, ¿por qué los aportes teóricos de A. Coulon y S. Paivandi abocados al estudio del punto de vista de los estudiantes nos orientan en el estudio del punto de vista de los profesores?

En primer lugar, inscribimos esta investigación en el marco del

interaccionismo simbólico. Esto supone entender que las personas actúan en base a los significados que le atribuyen a los objetos y, a su vez, dichos significados derivan de la interacción social con otros. Por lo tanto, se trata de un proceso interpretativo en el que la persona opera sobre aquellos significados y los modifica en el encuentro con los objetos y en permanente interacción con otros sujetos.

Los aportes de A. Coulon acerca de la construcción del oficio de estudiante, nos orientan sobre las dificultades que encuentran los estudiantes al transitar dicho proceso. A su vez, si bien enuncia la necesidad de desarrollar una pedagogía de la afiliación, no avanza en su formulación ni desarrollo. Nos preguntamos, entonces ¿de qué manera y en qué momento el docente puede ser convocado a pensar una “pedagogía” específica, dirigida a los estudiantes de primer año?

Por otra parte, la investigación llevada a cabo por S. Paivandi aborda los aspectos de la experiencia universitaria desde el punto de vista de los estudiantes y, al hacerlo, elabora nociones que involucran a los docentes. Esto significa que ambos actores -estudiantes y profesores- se enlazan en la construcción de sentidos de la experiencia universitaria desde posiciones sociales diferentes y complementarias. Se trata de un proceso de interpretaciones constantes, producto de la interacción entre docentes y estudiantes.

La noción de entorno de estudios comprende componentes que responden a acciones y disposiciones de los profesores. S. Paivandi los estudia desde la percepción

de los estudiantes, ya que le interesa reflexionar acerca del desarrollo de la perspectiva de aprendizaje en su carácter situacional. La elaboración de la percepción del estudiante como mediación entre la perspectiva de aprendizaje y el contexto, se produce en dicho “espacio-tiempo” de encuentro con el docente. Por lo tanto, el entorno de estudios también puede ser abordado desde la percepción docente en el encuentro con el estudiante.

De esta manera, la comprensión de las nociones presentadas por A. Coulon y S. Paivandi nos orientan en el estudio del punto de vista de los profesores: observamos la necesidad de complementar las percepciones de los estudiantes con su contraparte. Dicho de otra manera, nos interesa conocer el punto de vista de los profesores ya que son quienes reciben a los estudiantes que llegan y que, en la interacción con ellos, participan e influyen en gran parte de la construcción de la experiencia universitaria. Nos proponemos avanzar en la reflexión sobre el primer año en la universidad percibido por los profesores. En función del alcance de este artículo, nos centraremos en indagar el significado que los docentes le atribuyen al aprender en primer año.

2.2 Postulados centrales del interaccionismo simbólico

Partimos por considerar al profesor como un actor clave en las trayectorias de los estudiantes en la universidad. Particularmente en primer año, sus

acciones pueden resultar obstaculizadoras o facilitadoras para los estudiantes en la comprensión de la vida universitaria.

Como ya lo hemos mencionado, esta investigación centrada en el punto de vista del profesor, se inscribe dentro del *interaccionismo simbólico*. De esta manera, analizamos la experiencia universitaria desde la interacción entre los actores implicados en las situaciones que tienen lugar cotidianamente. Esto es, pensar las prácticas de los actores institucionales desde su punto de vista en relación con otros, consigo mismos y con el entorno, de manera dinámica. A partir de recuperar el relato de los actores (en este caso, los profesores) es posible analizar los significados y expectativas que subyacen y direccionan sus acciones, en tanto resultan de la interpretación de las situaciones donde se desarrollan dichas acciones.

Nos apoyamos en las conceptualizaciones realizadas por H. Blumer(9), quien refiere al ‘interaccionismo simbólico’ como un “modo de abordar el estudio de la vida humana en grupo y la conducta humana” (1969:1).

Este autor define la *interacción social* como “una interacción entre actores”, un proceso que forma la conducta humana (Blumer, 1969:7). El modo característico de la interacción humana es la *interacción simbólica*, la cual incluye un proceso de interpretación: existe una búsqueda por entender el significado de los gestos y las acciones de los otros. Asimismo, este tipo de interacción ocurre en y es productora de un *entorno* compuesto por objetos. Éstos

emergen como construcciones sociales cuyos significados los constituyen en tanto tales. Es decir, por un lado, es el significado que tiene para una persona o un grupo lo que lo hace ser un objeto; y, por otro, dicho significado no es intrínseco al objeto sino que éste se forma y se transforma mediante el proceso de definición e interpretación que ocurre en la interacción entre las personas. De este modo, “el significado establece la manera en la que [la persona o el grupo] ve el objeto, la manera en que se prepara para actuar en relación con él, y la manera en la que se prepara para hablar sobre él” (Blumer, 1969:11).

Apartir de esta definición de interacción social, H. Blumer concibe al ser humano en términos sociales y en tanto *actor*: un organismo que actúa enlazado en dicha interacción social y simbólica, que realiza indicaciones e interpreta indicaciones de otros. Esto es posible debido a que el ser humano posee un ‘self’; quiere decir que él puede ser objeto de su propia acción, o sea que puede interactuar consigo mismo –esto es, formularse indicaciones y responder a ellas consecuentemente. Este mecanismo de interacción consigo mismo le permite organizar y guiar sus acciones. No se trata de una estructura, sino de un ‘proceso reflexivo’ mediante el cual advierte objetos y determina su significado para construir una línea de acción (Blumer, 1966).

Como consecuencia, la *acción* no es entendida como una mera reacción a estímulos, ya sean externos o internos; sino que el sujeto-actor construye una línea de acción como una respuesta en

base a los significados resultantes del proceso de interpretación que se da en la interacción con otros y consigo mismo. En palabras de H. Blumer “el actor selecciona, controla, suspende, reagrupa, y transforma los sentidos a la luz de la situación en la que se encuentra y la dirección de su acción” (1969:5).

Por otra parte, los aportes conceptuales y metodológicos de H. Blumer a la psicología social y a la sociología influyeron en la formación de H. Becker, quien estudió los sentidos producidos en la interacción cotidiana de los estudiantes universitarios entre sí y con los docentes. A partir de allí, H. Becker conceptualizó dichos sentidos en términos de “*perspectiva*”. Esta noción refiere al “conjunto coordinado de ideas y acciones que una persona utiliza para lidiar con alguna situación problemática, (...) la manera ordinaria de una persona de pensar y de sentir sobre y actuar en dicha situación” (Becker, 1992:34). En este sentido, las perspectivas aparecen cuando las personas se encuentran con una situación que demanda una acción, y son, entonces, las que guían el comportamiento. Sea a nivel individual o grupal, las perspectivas están relacionadas con una situación y contexto específicos; por lo cual contienen, necesariamente, una definición de la situación: aquella lectura que tiene -desde su punto de vista- el individuo o el grupo sobre la naturaleza de la situación.

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, entendemos que profesores y estudiantes se encuentran en constante interacción los unos con los otros y, al hacerlo, se ven inmersos en un proceso de

interpretación dinámico. De esta manera, y apoyándonos en los aportes teóricos de A. Coulon (2005) y S. Paivandi (2015), presentaremos a continuación algunos avances de los análisis de nuestra investigación, centrada en el punto de vista de los profesores de primer año.

3. El punto de vista de los profesores: abordaje empírico

3.1 La entrevista en profundidad para la recolección de datos y presentación de la muestra

Nuestra investigación se encuadra dentro de la lógica cualitativa de investigación social. Esto supone un modo particular de vincular el corpus teórico y el corpus empírico y a su vez, un lugar específico asignado a la teoría dentro del proceso de construcción de conocimiento. Como ya lo explicitamos, nuestro interés se centra en describir e indagar el punto de vista de los profesores de primer año sobre los estudiantes que inician su carrera universitaria.

Para tal fin, utilizamos la entrevista en profundidad tendiente a acceder a los significados que cada actor construye; una suerte de conocer “su mundo subjetivo” desde sus opiniones, vivencias, valores y sentimientos personales. Si bien recurrimos a un guión con temas que orienten nuestra indagación, intentamos crear las condiciones para que se desarrolle una conversación abierta dejando que el entrevistado despliegue sus ideas y apreciaciones personales.

Los criterios de selección de los profesores tuvo que ver con pertenecer

a dos carreras diferentes de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, una de ellas, la Licenciatura en Filosofía, creada junto con los comienzos de dicha unidad académica hace 25 años y la otra, la Licenciatura en Historia, de reciente creación, hace tres años.

Buscamos que los profesores sean aquellos que estén a cargo de las cursadas, tanto en el dictado de las clases teórico-prácticas como en las instancias de evaluación. En ambas carreras, los docentes fueron seleccionados por los respectivos directores.

La muestra definitiva estuvo conformada por cuatro profesores(9), de los cuales, dos de ellos, tienen el doctorado finalizado y distribuyen su carga horaria docente con tareas de investigación, ya que son miembros de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Por último, el modo de llevar a cabo el análisis de los datos se fundamenta en el análisis del contenido, desde su versión deductiva. Es decir, tendremos en cuenta las categorías teóricas presentadas por los autores consultados para contrastarlas con el material empírico recogido. Este primer abordaje de análisis será complementado, en una instancia posterior, que excede el alcance de este artículo, por un trabajo inductivo de construcción de categorías analíticas y de formulación de hipótesis interpretativas singulares.

3.2 Primeros análisis

A partir de las entrevistas tomadas,

comenzamos a indagar los relatos de los docentes en torno a los estudiantes de primer año que reciben en sus cursos. Específicamente en este artículo, pondremos hincapié en el siguiente eje de indagación: *¿qué significa aprender en primer año?*

Nos interesa adentrarnos en los relatos de los profesores desde diversos ángulos. Por un lado, presentaremos cada caso en singular; es decir que, consideraremos las particularidades del discurso al interior de cada entrevista y, por otro, buscaremos encontrar puntos en común y divergencias entre las posiciones de los cuatro profesores. Así, abordaremos los contenidos que han sido enunciados: opiniones, sentimientos, emociones, expectativas y vivencias.

-El aprender entre lo institucional y lo intelectual

Al analizar las respuestas dadas por los profesores entrevistados acerca de lo que significa aprender en primer año, tuvimos la necesidad de recuperar la noción de *proceso de afiliación* formulada por A. Coulon (2005).

Por un lado, identificamos ciertas opiniones que remiten a la afiliación institucional; es decir, al aprendizaje de las reglas implícitas del funcionamiento universitario y a un sentido de pertenencia a la universidad en relación con la experiencia que allí se desarrolla. De los cuatro profesores, sólo uno tiene en cuenta y considera estos aprendizajes institucionales cuando le preguntamos específicamente por el significado de

aprender en primer año:

“tiene que ver con todo eso... con adquirir el conocimiento, digamos, o la experiencia, la práctica de lo que es entrar en lo que decíamos antes: la vida universitaria, la vida académica y una etapa de formación.” (Nicolás)

Específicamente este profesor alude a *“la vida académica”*, para referirse al proceso subjetivo que atraviesa el estudiante, en contexto y con otros, al tiempo que, incluye todas las actividades por fuera del estudio de la materia.

“La vida académica bueno, es esto, es esto de empezar a formar parte de una carrera universitaria, a empezar a formarse en una carrera universitaria, a buscar tu propia satisfacción personal –podríamos decir- cuando uno hace una carrera está buscando un poco también eso: su realización, podríamos decir también. Pero esa realización se da dentro de lo que es la universidad, dentro de lo que es la formación propia que te provee la carrera. Una carrera que uno no hace solo, que la hace con compañeros, que la hace dentro de un ámbito que es la academia, la universidad y todas esas cosas son las que forman parte de la vida académica. Las costumbres, el hacerse el hábito de estudio es parte de la vida académica. Los códigos de respeto que se manejan en la universidad. Cómo dirigirse hacia un profesor (...). Extensión tiene que ver con la vida académica. Las actividades que se pueden hacer dentro de la universidad, de deporte hasta las obras de teatro por decirlo así, el voluntariado, eso también es parte de la vida académica. Hay

varias actividades. La participación en jornadas es parte de la vida académica, en eventos, digamos, así académicos.” (Nicolás)

Por otro lado, los comentarios relativos a la afiliación institucional de los otros tres profesores aparecen en diferentes respuestas de la entrevista. En ellas, los docentes hacen referencia a las dificultades o las inquietudes que presentan los estudiantes, pero no consideran estos aspectos específicamente como parte de lo que para ellos significa aprender en primer año.

“Sobre todo son consultas de tipo burocrático, de futuro, de organización de ellos, más que de contenido. (...) O a veces son cosas que ellos pueden resolver por otro camino. O sea, la fecha del final ni yo la sé; o yo la sé, me avisa la coordinadora una semana antes. Y además vos entras, departamento de alumnos, finales y está.” (Ignacio)

“Acá tenés que explicar cómo es el final el día que vienen a rendir, por enésima vez. Porque vienen a rendir y no saben lo que tienen que hacer ¿no?” (Alejandro, Historia)

“Hay una dificultad pero bueno, se soluciona más o menos fácil, de comprender la dinámica de anotarse en las materias, esas cosas burocráticas. Pero no sé si me estás preguntando algo así. O que las fotocopias son muy caras o qué se yo. Cuestiones por fuera de lo propiamente cognitivo, digamos.” (Sergio)

A partir de estas respuestas

podríamos inferir que, el hecho de no incluir la dimensión de lo institucional en la concepción de aprender en primer año, podría responder a un tipo de estudiante esperado por los profesores que debería ya tener conocimiento de todas aquellas reglas que son implícitas a la vida universitaria. Si estos aspectos no forman parte del ‘aprender’ en primer año, entonces, tampoco serían considerados como aspectos valiosos a ser transmitidos desde su rol docente. Dicho de otro modo, los profesores no consideran que tengan que hacerse cargo de enseñarlos.

Por otra parte, en la pregunta por el significado del aprender, encontramos una gran cantidad de referencias a la dimensión intelectual del aprendizaje. Los profesores señalan diferencias entre el secundario y el nivel universitario ligadas a procesos intelectuales que permiten descifrar las reglas de estudio que este nuevo nivel exige, en tanto algo “que está detrás” y que se espera que el estudiante logre “entender” para poder desempeñarse académicamente. Más precisamente, expresan que ‘aprender’:

“tiene que ver con entender que ya no están en el secundario, que no pueden ser escuetos, (...) Es entender que no es leer unas páginas y mandarse a escupir; sino que implica entender algo que está detrás.” (Alejandro)

“empezar a ver qué es la disciplina X⁽¹⁾, cómo se estudia, cómo se hace en cuanto al quehacer específico de la disciplina y ya.” (Ignacio)

“Me interesa que puedan identificar los problemas que son importantes para

un licenciado en esta disciplina y que entiendan cómo funciona la narración en este campo disciplinar y cómo un licenciado en esta disciplina encara estos problemas. (...) Que entiendan un poco lo que es la carrera sobre la base de qué tipos de trabajos se hacen y dónde pone la mirada un historiador.” (Alejandro)

“Es un vicio de la palabra Filosofía que quiere decir ‘aspirar a la sabiduría’. Filosofía es una relación con, no es una posesión, sino una tensión, una relación con algo que no se tiene, que se busca. Entonces eso implica siempre una actitud activa.” (Sergio)

A su vez, advertimos que la afiliación intelectual se vincula con aspectos propios del campo disciplinar al que pertenecen los profesores: un mundo “nuevo” con el que se encuentran los estudiantes cuyas especificidades son señaladas por los docentes como parte de lo que significa aprender. Asimismo, los verbos que utilizan para explicitar sus concepciones implícitas sobre el aprendizaje ponen en relieve a procesos que tienen que ver con la cognición: entender, identificar, empezar a ver...

Entre las respuestas de los profesores, que destacan la dimensión intelectual, nos llama la atención el siguiente fragmento discursivo:

“aprender en primer año significa lo mismo que aprender en los otros años pero con un agregado. Este agregado me parece que nunca debería perderse pero me parece que en primer año es más fuerte, que es des-aprender. Entre los saberes previos (...) hay muchos que

son necesarios desaprenderlos. Sacarse de encima ciertas cosas mal aprendidas, por ejemplo la manera de relacionarse con el saber.” (Sergio)

La expresión elegida para hablar sobre el significado de *aprender* fue “des-aprender”, haciendo referencia a la necesidad de dejar de lado algo ‘mal aprendido’ previamente. Sin embargo, en otro momento de la entrevista Sergio pone en valor los saberes previos de los estudiantes, en tanto punto de partida para generar sentido al introducir los contenidos nuevos.

“Yo trato de buscar cuáles son esos saberes previos para a partir de allí tratar de empezar. Que lo que yo digo, lo que se diga en el aula o lo que tengamos que leer, resulte de alguna manera, resulte significativo. O sea que el alumno tenga dónde apoyar eso, algo previo con lo cual pueda relacionarlo y generar sentido.” (Sergio)

Nos preguntamos de qué manera este desencuentro respecto de los saberes previos, en algunos casos ‘mal aprendidos’ y –al mismo tiempo– necesarios en la construcción de sentido, incidiría en los estudiantes y en el modo de vincularse con el contenido a aprender.

Según Sergio, la actitud o la disposición que tome cada estudiante para poder “desaprender”, determina el modo de vivir la experiencia universitaria.

“Algunos se lo pueden tomar como un desafío aventuroso y sentir que desaprender ciertas cosas los enriquece, los hace más ágiles, los cambia de lugar; pero algunos no pueden hacer eso o no

quieren cambiar de lugar, o sienten miedo terrible de abandonar ese lugar en el que no saben muy bien cómo llegaron pero están ahí. Y eso me parece que también es la experiencia universitaria.” (Sergio)

En el caso de Nicolás, si bien no desarrolla directamente los aspectos relacionados con la afiliación intelectual ante la pregunta específica, su respuesta remite a la noción de “vida académica”. Esto nos impulsó a buscar en su discurso todas las referencias en donde amplía la descripción de dicho concepto. Encontramos que en otras partes de la entrevista la vincula con distintos aprendizajes propios de los estudiantes de primer año en lo relativo a lo intelectual.

“Ahí también hay que acompañarlos a introducirse es esos textos y a generar también un acto de reflexión, al cual tampoco vienen demasiado acostumbrados. (...) Porque me parece que es parte de la vida académica y porque es parte de lo que hay que explicar y enseñar y transmitir.”

“Y a veces hay que aconsejarlos, acompañarlos, decirles a veces cosas que parecieran demasiado obvias; como por ejemplo “no dejen todo para lo último”, pero que a veces si no se lo decís no se dan cuenta. Piensan que alcanza solamente con venir a escuchar la clase sin leer los textos y que el día del final le van a poder pegar una repasada y con eso les va a ir bien. (...) Entonces en primer año se trabaja un poco mucho con eso.” (Nicolás)

Nicolás transmite una actitud activa

al percibir las dificultades que la novedad les presenta a los estudiantes de primer año. Esto nos conduce a pensar en torno al vínculo entre el proceso de afiliación estudiado por A. Coulon, la concepción sobre el aprender que tienen los profesores y la actitud que toman en consecuencia.

De los cuatro entrevistados, sólo uno supo referirse al proceso de afiliación –en términos de vida académica- en sus dos dimensiones y vincularlo al aprender en primer año. Dicha integración aparece en el discurso de Nicolás ligada a las acciones de acompañamiento que él realiza como profesor. Por el contrario, en los otros casos la afiliación intelectual parece tener mayor valor que la institucional: las dificultades que presenta ésta última quedan relegadas a una resolución que deberían o podrían encontrar los estudiantes independientemente de la ayuda de los profesores.

-Pensar el “entorno de estudios” desde una pedagogía específica

Como hemos mencionado anteriormente, según S. Paivandi (2015), los cuatro componentes que constituyen el entorno de estudios son aspectos a ser resignificados constantemente por estudiantes y docentes a través de sus interacciones.

En esta instancia de análisis, buscamos identificar en el discurso de los profesores entrevistados las ideas relacionadas con la ‘concepción de la enseñanza’⁽¹²⁾; en tanto subyace y configura las percepciones y, por lo tanto, las prácticas que influyen directamente en dicho “espacio-tiempo” de

encuentro con los estudiantes.

En el caso de Sergio, observamos que para él, la acción del docente tiene un límite. La movilización de los estudiantes depende de la predisposición que ellos traen:

“Pero bueno son, qué se yo... eso ya no depende de la acción del profesor, ¿no? No puedo obligar a nadie a pensar, ni a filosofar, ni a emocionarse ante una poesía. Se puede proponer generar un clima, tratar de estimular, favorecer, pero ya sabemos que el alumno no es pasivo, es activo y que estudiar y aprender es un trabajo y hay que desarrollarlo. Si el alumno no hace nada, no pasa nada.”
(Sergio)

Cuando le preguntamos a Alejandro por los desafíos de ser profesor en primer año, transmite cierta incertidumbre frente a las dificultades de los estudiantes con las que se encuentra.

“Se enfrentan a algo totalmente nuevo, con un montón de datos que lo único que hacen es obligarme constantemente a reducir, sintetizar y resumir, básicamente, en problemas y que tampoco terminan de cuajar. (...) Las estrategias que vamos incorporando sobre la base de eso, me da la sensación, en el corto plazo, de que son estrategias casi de parche.”

A pesar de haber intentado diversas estrategias, no ha logrado revertir los “problemas” que identifica:

“Pero yo sinceramente no sé cómo zanjar ese problema. No saben escribir (en general), no saben leer los textos y, como siempre, a pesar de todos los matices que uno pone en el discurso,

las clases terminan siendo el texto. (...) y no les va bien porque no tiene sentido lo que escriben.”

“(...) es muy difícil de ver qué estrategias poder plantear para poder solucionar esos inconvenientes. Porque (y esto es personal, no me hago eco de nadie) creo que les falta un año previo de algo, creo que el Curso Preparatorio Universitario (CPU) no cubre, no cubre.”

El desafío para Alejandro tiene que ver con buscar ‘la’ solución que resuelva lo que los estudiantes no tienen o no traen de su formación previa.

“Yo no sé ni siquiera muy bien cómo expresarlo, lo veo desde el fenómeno ¿no? Porque no sé de ese tema, pero me parece que está faltando algo en el proceso por el cual están desapegados de la bibliografía. No logran aprender. No lo logran por más que yo reponga en las clases, digamos, mis clases son una narrativa de simplificación para que puedan conectar con los textos. Y este año lo que empecé a hacer además (...) además de la narrativa, empecé a resumir los textos. Lo cual va en contra de mis principios pero, tratando de buscar una solución práctica de los problemas. Y los parciales demostraron que no lo logré, no lo logré.”

En resumen, Alejandro le atribuye dos causas a las dificultades de estudio que están relacionadas: la falta de conexión de los estudiantes con lo que estudian y, al mismo tiempo, la falta de una preparación previa. Según él, las estrategias estuvieron orientadas a la “simplificación” de las lecturas. Esto implicó un trabajo de selección y resumen

por su parte, lo cual él mismo caracteriza como estrategias de “*parche*”. A partir de su relato, nos preguntamos por “*el año previo*” al primer año que parecerían estar necesitando los estudiantes: ¿qué es lo que debería ocurrir allí, de qué manera adquirirían herramientas que le permitieran desempeñarse mejor en primer año y, más importante aún, quién/es serían responsables de que todo eso suceda? ¿Acaso no sería igualmente válido plantear-se estas preguntas como profesor de primer año? Sino parecería que se necesita “un primer año” para el primer año y, de esta manera, recibir al estudiante esperado que se adecuaría a las expectativas del docente.

La opinión de Alejandro llama nuestra atención. Por un lado, observamos preocupación y, al mismo tiempo, cierta frustración en su interacción con los estudiantes respecto de los resultados esperados. Sin embargo, las estrategias ligadas a una “*simplificación*” y a “*resumir los textos*” dan cuenta del alcance de su análisis sobre la propia práctica. La incompreensión del “*fenómeno*”, como él mismo lo nombra de manera inespecífica, la dificultad para describirlo, y la búsqueda de una “*solución práctica a los problemas*” responden a una lógica de análisis orientada hacia la enseñanza y los contenidos. Sobre los estudiantes, transmite únicamente las faltas y las dificultades que ellos demuestran en su clase. Según Alejandro, los estudiantes “*no logran aprender*”: son todos ellos -los estudiantes- los que no pueden, no logran, no alcanzan, a pesar de las estrategias llevadas a cabo por

él. Observamos que, a partir del propio registro de sus dificultades, de manera incipiente, aparecen en el discurso de Alejandro ciertos espacios que permitirían avanzar sobre nuevos interrogantes para complejizar los obstáculos, desaciertos y estrategias de su quehacer docente.

Con respecto al relato de Ignacio, nos interesa recuperar algunas reflexiones sobre su propia práctica en relación con las “*disparidades*” que encuentra en primer año. En principio, se refiere al uso de las “*guías de lectura*” como estrategia para encausar la comprensión de la clase.

“Y lo que implementamos la otra vez, lo que estoy implementando (...) son guías de lectura. Entonces después de la clase, después (se corrige), en la última parte de la clase agarro la guía de lectura –son diez preguntas muy básicas sobre el texto- y las leemos en voz alta y las respondemos en voz alta. Justamente para aquellos que se perdieron tal vez en una exposición larga de tres horas (en realidad yo lo uso como práctico, es ida y vuelta) al final, digamos, vos lo que tenés que saber de este texto es...”

Luego, encontramos consideraciones sobre la actitud o el trato especial que deberían tener los profesores con los estudiantes de primer año.

“Entonces, vos me decís ¿qué podemos hacer los docentes? Yo creo que tenemos que ser, en el primer año, más comprensivos con los alumnos. No esperar... y si esto uno lo puede ver como ‘bajar el nivel’, bueno, no sé, ‘bajar el nivel’. Digo, el primer año es un momento donde ellos se pueden espantar, entonces si

vos los bombardeas con cosas que les parecen inaccesibles y van a decir “esto no es para mí”, creo que es un peligro. Entonces, si se quiere decir ‘bajar el nivel’, bueno, me parece que la pendiente al principio tiene que ser muy suave. Ellos al principio, hay pibes que salen de la secundaria y casi ni leyeron. Entonces, yo no quiero decir ‘bajar el nivel’ pero si ser... nada, ejercer, que la pendiente sea suave de aprendizaje y tratar de acompañarlos; no dar respuestas que los puedan frustrar, jamás reírse de una pregunta. Ese tipo de cosas que se nos enseña en pedagogía pero que algunos docentes se olvidan y creen que el primer año es igual que el quinto y los pibes ya deberían saber todo, digamos, y a veces los pibes no pueden ubicar Italia en un mapa. Tener un poco de, de comprensión con los que empiezan y buscar... yo no soy un gran, no tengo grandes herramientas. Te cito las guías de lectura porque me parecieron útiles, pero después lo que más se me ocurre es un acercamiento más personal y dar un perfil a los alumnos donde ellos se sientan en una especie de zona de confort de preguntarte cosas.”

En contraposición con los colegas entrevistados, la reflexión de Ignacio parece estar más orientada hacia los estudiantes: toma en cuenta las dificultades que les representa una nueva modalidad de enseñanza en la universidad, la necesidad -desde su rol docente- de alojar preguntas y “tratar de acompañarlos” para evitar “espantarlos”, así como las diferencias entre el primer año y los siguientes.

Podríamos inferir que este profesor plantea un “acercamiento” hacia los estudiantes a partir de una actitud y una predisposición “comprensiva” hacia ellos. Desde su lugar, ya no se trata únicamente de “generar un clima” como proponía Sergio o encontrar “soluciones prácticas” como sugería Alejandro, sino de construir un posicionamiento que le permita acercarse y acompañar a los estudiantes a atravesar una “pendiente suave”.

De manera similar, Nicolás menciona en varias oportunidades la necesidad de “acompañar” a los estudiantes de primer año. Encuentra gratificante cuando aquellos con mayores dificultades, luego de diversos ensayos, logran progresar. Ante la naturalidad en su forma de expresarse, le preguntamos de qué manera se desarrolla dicho acompañamiento que introduce a los estudiantes en “la vida académica”...

“Y no, porque eso sería casi como una materia que sería ‘Introducción a la vida universitaria’. Que podría ser en el curso de ingreso (...) hablamos también de esas cosas. Un poco extra-curricularmente las conversamos. Que tiene que ver también hasta con códigos, por ponerle así, de ética y de conducta, como apagar los celulares o como que no tienen que pedir permiso para ir al baño ¿me entendés? Que algunos no lo saben.”

A partir de las palabras de Nicolás, nos detenemos en el carácter “extracurricular” que supone lo que él llama la “introducción a la vida universitaria” y que hemos referido oportunamente en cuanto a lo que significa para este profesor aprender en primer año. ¿Qué quiere decir “extracurricular” en

este caso? O mejor dicho, ¿por qué los aprendizajes relativos a la afiliación a la “vida universitaria” quedarían por fuera de la enseñanza como algo “extra”?

En síntesis, la concepción de enseñanza que se pone de manifiesto en la práctica cotidiana de cada profesor forma parte del entorno de estudios. A su vez, ésta interactúa con la concepción de estudiante de primer año que cada uno sostiene y la del proceso aprender. Por todo ello, nos interesa avanzar en la reflexión sobre una pedagogía específica para el primer año que incluya las particularidades de estas tres concepciones.

4. Reflexiones finales

Los estudios anteriores realizados desde el punto de vista de los estudiantes, nos permitieron acercarnos a conocer una diversidad de experiencias vividas por sus protagonistas, al atravesar lo que hemos reconocido como: ‘los inicios’ a la vida universitaria. En sus relatos, encontramos una referencia definida y contundente relativa a los profesores y sus estilos de dar clase. Esto nos condujo a pensarlos como actores claves y complementarios de dicha etapa inicial. En este sentido, quisimos indagar la manera en que los docentes reciben a

los estudiantes que llegan a primer año, sólo que esta vez, nos interesó recuperar el punto de vista de los profesores desde el indagar sus opiniones y apreciaciones.

Devenir estudiante significa afiliarse institucional e intelectualmente. Dicha afiliación no se produce en soledad sino en interacción con otros, estudiantes y docentes. Afiliarse significa aprender el ‘oficio de estudiante’. Entonces, aprender en el primer año de la universidad ¿qué significa? Esta pregunta condujo las entrevistas que hemos realizado a cuatro profesores, con el propósito de conocer su punto de vista. Entre el posicionamiento de acercamiento y la actitud comprensiva de uno de los ellos y las conversaciones extracurriculares, fuera del “dar clase” de otro, creemos oportuno precisar la necesidad de introducir una *pedagogía específica*. Una pedagogía que cree las condiciones para gestar espacios de reflexión entre docentes sobre sus propias prácticas y sus concepciones de enseñanza, de aprendizaje y sobre sus concepciones acerca del sujeto que inicia los estudios en la universidad.

Creemos que desde el reconocimiento de esta especificidad, se pueden generar prácticas de enseñanza que hagan de la bienvenida a la universidad, la concreción efectiva del derecho a la educación superior.

Notas

(1) Durante la escritura de este trabajo nos encontramos alternando la expresión del artículo definido plural entre la utilización de las, los y les/lxs. En un contexto en el que todavía existe la discusión sobre los ámbitos y los formatos en los que se considera apropiado o no, insistir en la visibilización de las distintas identidades y expresiones de género, entendemos que esta instancia no se mantiene ajena al debate. Sin embargo, dado que incorporamos otras voces con las que dialogamos, las cuales no han incorporado (aún o por entonces) el artículo definido

plural neutro (lxs o les), hemos decidido continuar con el uso del masculino para referirnos al plural de personas. Mediante esta aclaración al pie, invitamos a leer este escrito identificando la pluralidad de identidades presentes cada vez que nos refiramos a ‘estudiantes’, ‘docentes’, ‘profesores’, ‘autores’, etc.

(2) Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín. wandaholsman@gmail.com

(3) Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Paris X Nanterre (Francia) y por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Estudios posdocotirales en la Universidad de Málaga (España). Profesora investigadora de la Universidad Nacional de San Martín y asesora pedagógica de la Universidad Nacional de Lanús. Coordinadora del Programa Mentorías Entre Pares de la escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

Felipe Vallese 1301 (CP: 1405) CABA vivmanco@yahoo.com.ar

(4) Estas reflexiones han sido recogidas a partir de distintas consignas de trabajo grupal en diversos espacios formativos con estudiantes avanzados, participantes del Programa “Mentorías Entre Pares” de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

(5) Estos comentarios fueron compartidos en un espacio colectivo de formación continua con profesores de primer año de distintas carreras de la Universidad Nacional de Lanús.

(6) Expresión creada y desarrollada por González Velasco. En: Mancovsky y Más Rocha (eds.), *Una pedagogía de los inicios*. Ed. Biblos. En prensa.

(7) Este trabajo se incluye dentro de un proyecto de investigación, más amplio, titulado: “Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa en el Área Metropolitana de Buenos Aires: de la escuela secundaria a la Universidad” dirigido por Stella Maris Más Rocha.

(8) Las traducciones de la bibliografía en francés e inglés fueron realizadas por las autoras.

(9) H. Blumer, sociólogo, representante de la Escuela de Chicago y estudiante formado con George Mead, en 1937 utilizó por primera vez el término ‘interaccionismo simbólico’ en un artículo titulado Social Psychology.

(10) Para resguardar el anonimato de todos los entrevistados usaremos nombres ficticios.

(11) A fin de asegurar la confidencialidad de los profesores entrevistados, hemos omitido también, los nombres y las referencias directas de las disciplinas.

(12) La concepción de la enseñanza, según S. Paivandi (2015) remite al enfoque pedagógico. Este autor sostiene que enseñar significa reflexionar sobre cómo aprenden los estudiantes en vistas de pensar cómo favorecer ese aprendizaje de acuerdo con lo que el profesor pretende transmitir. Incluye el grado de participación y reflexión que promueve el docente en los estudiantes, los métodos de evaluación y las condiciones materiales de la clase.

Bibliografía

BECKER, H., Geer, B., Hughes, E., & Strauss, A. (1992). *Boys in White: Student Culture in Medical School* (4ta ed.). Transactions Publishers.

- BLUMER, H. (1937). Social Psychology. En E. Schmidt, *Man and society; a substantive introduction to the social sciences* (págs. 144-198). New York: Prentice-Hall, Inc
- BLUMER, H. (1966). Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead. *American Journal of Sociology*, 71(5), 535-544.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Economica Anthropolos.
- MANCOVSKY, V., & Mas Rocha, S. M. (En prensa, enero 2019). *Por una Pedagogía de los Inicios a la vida universitaria*. . Editorial Biblos.
- PAIVANDI, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Revista de Educación



RESEÑAS **Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata

Tesista: Sebastian A. Trueba⁽¹⁾

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Directora: Dra. Alicia Caporossi (UNR)

Jurado Evaluador: Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET); Dra. Patricia Demuth (UNNE); Dr. José Tranier (UNR)

Fecha defensa: 16 de mayo de 2019

La tesis doctoral titulada: “Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata” es el resultado final de una investigación que comenzó en el año 2014. En este trabajo se conjugaron dos intereses: los desarrollos de los trabajos clásicos del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, que involucran estudios acerca de la pasión y las emociones que lxs profesorxs memorablxs ponen en juego en sus clases a partir de su buena enseñanza; al tiempo que se abordó un campo con escaso desarrollo de investigaciones en educación, como lo es el de la educación física.

De esta manera, se abrió una línea

de investigación acerca de la buena enseñanza de profesorxs memorables en instituciones de formación docente no universitarias. En la ciudad de Mar del Plata hay cuatro instituciones que ofrecen el profesorado de educación física, una de gestión estatal (ISFD N°84) y tres de gestión privada (Instituto Pinos de Anchorena, Instituto Superior CADS e ISPEF Club Atlético Quilmes), debido a lo cual se requirió de un estudio exploratorio en el que se encuestó al cincuenta por ciento de lxs profesorxs de educación física que se desempeñaban en dichas instituciones con el fin de hallar a los profesores memorables de nuestra investigación. La encuesta se centro en tres consignas:

1°) Mencionar a aquellxs profesorxs del profesorado cuyas clases pueden

considerarse como los mejores ejemplos de buena enseñanza

2º) Explicar con frases breves, el por qué de la dicha elección

3º) Proporcionar cinco palabras clave que resuman las características de la buena enseñanza de los docentes elegidos

Una vez recogidos los cuestionarios, se procedió a la codificación de la información obtenida; lo que resultó en la mención de 75 docentes, de los cuales hubo cuatro que fueron mencionados en repetidas oportunidades: Carlos, Juan, Raúl y Simón. Estos cuatro profesores seleccionados por sus colegas y ex-alumnxs fueron los protagonistas de la investigación.

La búsqueda de los buenos ejemplos en la enseñanza se apoyó en el cambio de enfoque propuesto por la Nueva Agenda de la Didáctica, que al alejarse de los aspectos negativos, los problemas y deficiencias manifestados en la enseñanza, pone el foco en las buenas enseñanzas, ejemplos y prácticas. En este sentido los aportes del GIEEC y de Ken Bain con su libro: *Lo que hacen los mejores profesores de universidad fueron de gran ayuda.*

Se optó por un enfoque biográfico-narrativo por valorarse la potencialidad de las singularidades que las historias de vida de los profesores memorables encierran para la enseñanza.

Se realizó una entrevista biográfica con cada memorable y una vez transcrita cada entrevista, se las entregó a cada docente para que la corrijan y amplíen en lo que considerasen necesario. El

análisis se realizó con las versiones enriquecidas por su corrección. De esta manera el texto biográfico pasó a ser autobiográfico, respetando las voces y sentires de los protagonistas. Esta mirada que centraliza aspectos éticos constituye una de las características de esta investigación biográfico-narrativa. Una vez obtenido todo el material biográfico se decidió constituir un grupo focal con los cuatro docentes memorables con el fin de profundizar, ampliar y explorar diferentes aspectos de las pasiones y emociones puestas en juego en el acto de enseñar.

A partir de ese momento comenzó la fase de análisis propiamente dicha, la que derivó en la construcción de catorce categorías. Tres de las cuales, surgieron del material obtenido a partir de los cuestionarios que completaron lxs profesorxs de educación física encuestados en la fase exploratoria; mientras que las once restantes tuvieron su origen en las transcripciones de las entrevistas y el grupo focal.

Estas primeras tres categorías a las que hicimos referencia son: vínculo pedagógico, formación profesional y conocimiento didáctico.

El “vínculo pedagógico” fue la categoría que más fuerza cobró en los cuestionarios reuniendo una serie de palabras que involucran todo lo que el docente hace o transmite que no tiene relación directa ni con el “saber algo”, ni con la capacidad de enseñar “ese algo”. El vínculo pedagógico es aquello que el docente hace con la

intención de llegar al otro, a ese otro que reconoce como alguien valioso y capaz de aprender. En esta investigación optamos por la denominación *vínculo pedagógico* porque entendemos que el compromiso, la pasión, la ética, el humanismo y las demás palabras agrupadas en este tópico, apuntan a una construcción que el docente plantea para sus clases, pero que lo trasciende y marca la diferencia entre un docente memorable o extraordinario y uno que no lo es.

La categoría “formación profesional” se ve reflejada en palabras como: conocimiento, saber, excelencia o profesionalismo y no hay estudio acerca de la buena enseñanza en el que no intervenga el conocimiento experto del docente como un aspecto reconocido por sus alumnos o sus colegas. En los sujetos investigados se puede encontrar un interés común por el aprendizaje y por el estudio, ya sea cursando carreras o bien aprendiendo al ponerse a prueba en diferentes contextos laborales que implican grandes desafíos intelectuales. Los cuatro docentes memorables de esta tesis son referentes por sus conocimientos en el campo de la formación docente de profesores de educación física de la ciudad de Mar del Plata y eso es lo que se refleja en esta categoría.

El “conocimiento didáctico”, a pesar de ser la menos mencionada, es la que permite la visualización de las dos primeras. Por supuesto que al hablar de buena enseñanza, el conocimiento y el gusto por transmitir y reflexionar sobre su enseñanza es lo que permite que las dos categorías anteriores puedan

manifestarse claramente. Alguien muy pasional y que ha estudiado mucho no puede convertirse en un profesor memorable si en la enseñanza no están presentes: la claridad, la capacidad para transmitir, si no planifica exhaustivamente y no motiva y estimula a sus alumnos.

Tanto la formación profesional como el conocimiento didáctico, se destacan como elementos imprescindibles sin los cuales el vínculo pedagógico carecería de sentido. Las tres categorías entrelazadas constituyen a un docente memorable. En este sentido, coincidimos con Fenstermacher (1999) en que las buenas cualidades constituyen la excelencia docente, la enseñanza virtuosa o la buena enseñanza:

Efectividad y autenticidad son los constituyentes críticos en la excelencia de la enseñanza (...) cuando observamos verdadera buena enseñanza – enseñanza virtuosa- lo que nosotros observamos es a un docente que ha cultivado una interacción armoniosa y sinérgica entre método, estilo y manera. (p. 5)

A partir de estas tres categorías construimos nuestra propia definición de buena enseñanza:

La Buena Enseñanza, es aquella que se genera desde un profundo vínculo pedagógico entre el docente y el alumno; con el fin de construir sólidos conocimientos actualizados, a partir de su capacidad para enseñar, transmitir y motivar.

Las siguientes once categorías surgieron

de la construcción polifónica de los cuatro protagonistas de la investigación.

“Ir más allá” fue la primera característica de los docentes memorables que quedó en evidencia en las entrevistas y el grupo focal. Pero no solo en el accionar de los profesores memorables, sino también en los recuerdos que estos mantienen de sus mentores, lo que puede explicar de dónde ellos construyen esas características. Son numerosos los relatos de hacer cosas que no son esperables o exigibles a un profesor, de traspasar barreras para acompañar a alumnos en su formación, de dar clases gratis, continuar estudiando, trascender disciplinas, etc.

La “construcción de la autoridad” cobró mucha fuerza a partir de algunas expresiones que destacaron los memorables al reconocer la importancia de realizar determinadas prácticas para sentirse con la autoridad suficiente para dar sus clases. A los memorables de este estudio no les alcanza con haber construido trayectorias profesionales reconocidas y respetadas por la comunidad de los profesorados de educación física, ellos sienten la necesidad de construir su autoridad a partir del trabajo, de algún aspecto particular de su trabajo. Para ellos, una pequeña tarea significa un aporte sustancial e indispensable para desarrollar el resto de sus tareas docentes.

Se ha destacado como continuidades en los docentes memorables el vínculo que todos han mantenido con el deporte. Todos han tenido una relación con el mundo deportivo que los cambió, “el

deporte deja huellas y potencia”. Raúl reconoció su interés al comprender que lo suyo era la promoción del deporte mientras trabajaba en una concesionaria de autos. Carlos construyó su carrera y se ganó un espacio en la educación física marplatense a partir de la formación deportiva que recibió en el INEF de San Fernando, ganar los intercolegiales de voley le abrieron las puertas a la educación física en Mar del Plata. Juan fue “basquetbolero” de toda la vida, dirigió equipos desde los trece años de edad, se pagó su carrera dirigiendo básquet y actualmente continúa enseñando y formando entrenadores, sin embargo, el momento de quiebre de su carrera fue cuando comprendió que el docente le había ganado la pulseada al entrenador. A Simón el deporte le permitió escapar de un destino vinculado a “los doble apellido”. Desde la práctica deportiva (fútbol, básquet, rugby, ciclismo, etc.), la continua recorrida de estadios de fútbol de todas las categorías, la posibilidad de convertirse en médico del plantel de la primera básquet de Peñarol de Mar del Plata lo vinculan al deporte, dejando en evidencia que lo único que le faltó hacer en su vida fue estudiar el Profesorado de Educación Física.

El deporte potencia a los memorables y los ayuda a enfrentar los “desafíos y riesgos en la enseñanza” que los impulsaron a crecer y construirse como docentes. Raúl asume los riesgos de crear el Profesorado de Educación Física que consideraba necesario para una nueva institución, elaborando proyectos, construyendo sus

planes de estudio, dirigiendo un nuevo profesorado o dando el discurso inaugural de la carrera en el ISFD N°19. Siempre aceptando los desafíos y “tirando del carro aunque no tenga ruedas”. Juan al seguir estudiando para poner en tela de juicio sus conocimientos, para continuar interpelándose a sí mismo. Carlos asume riesgos al abandonar su ciudad natal en donde tenía todo para probar suerte en otra ciudad. Simón en movimiento permanente, el deporte lo potencia a entrecruzar conocimientos de diferentes disciplinas con la pasión por enseñar. Planteamos la “valoración del pasado como base para la innovación” porque algo que caracterizó el discurso de nuestros memorables es que no rechazan lo pasado ni adhieren a las nuevas tendencias de manera irreflexiva. A pesar de su constante perfeccionamiento, de aceptar los desafíos para seguir creciendo y posicionarse en lo que podría llamarse la vanguardia de su campo, los docentes memorables valoran como positivas algunas ideas que predominaron en décadas pasadas e intentan innovar a partir de comprender que los cambios pueden volver a instaurar prácticas de enseñanza de gran valor. Están en contra de no dar ningún tipo de receta, como así también de disminuir las prácticas intensivas; sin embargo, valoran el acompañamiento de las prácticas docentes actuales o las posibilidades de alivianar la carga de estudio de los alumnos al agrupar finales. La “visión del alumno” que expresaron los memorables es poco coincidente, para algunos es lo más fácil de responder

mientras que para otros es lo más difícil. Para Raúl todos los alumnos son potencialmente buenos si sus docentes les propician dicha cualidad, Juan coincide en cierto sentido con los dichos de Raúl, según Simón el estudio para construir saberes previos es fundamental, pero eso es algo que se logra a partir de la exigencia de los docentes de años anteriores, mientras que para Carlos hay ciertas cualidades morales absolutamente necesarias para romper con las ideas que algunos profesores sostienen que con poco alcanza en la Educación Física. Lo que queda claro es que la idea de buen alumno en todos los casos remite al concepto de buena enseñanza.

“La Educación Física como gueto” surge a partir de las expresiones que manifiestan que algunas de las características de esta profesión moldean la formación permanente de los profesores de Educación Física, generando una especie de gueto en el que se naturalizan ciertos códigos y prevalecen determinados rasgos que inhiben y a la vez potencian la labor de los docentes del área, lo que influye de manera significativa en la formación de cada profesor. Algunas de las características que se observaron son: soledad del profesor, críticas comunes a la profesión y potencia de la disciplina. Estas características del campo potenciaron el desarrollo de lo emocional en la buena enseñanza de los sujetos investigados, pero al mismo tiempo, son factores que pueden limitar el desempeño de muchos otros docentes.

No se trata de aspectos positivos, sino más bien, de dificultades que funcionan como escollos a superar o desafíos a encarar y que cuando son sorteados con éxito pueden redundar en una mejor enseñanza de la Educación Física.

“El acto de enseñar”, en tanto actuación que lleva adelante el personaje del profesor de educación física al exponerse en cada clase, al animarse a presentarse diferente con el objetivo de conmover al alumno con el riesgo que esto implica, fue destacado por todos en el grupo focal. Juan destacó un vínculo intenso con lo artístico al hablar de traer cuadros a la clase, cantar, disfrazarse e interpretar un papel diferente en algunos momentos de la clase. Esto pone de manifiesto la importancia de lo proyectado por el docente en la clase y del papel que representa cada día en los encuentros con sus alumnos. En este sentido, Raúl hace una mención acerca de un profesor con quien nunca trabajó pero que construyó un personaje que le parecía muy bueno para la enseñanza.

El miedo escénico, la puesta en escena de la clase, la búsqueda de conmover al espectador-alumno y en algunos momentos de hacerlo participar de la obra constituyen elementos que los buenos docentes utilizan, muchas veces sin proponérselo, por el solo hecho que funciona, que le sirve al profesor para construir o fortalecer un vínculo, conmover al alumno y motivarlo a participar de su propio proceso de aprendizaje.

Quedó claro que “memorable no se nace”. Los cuatro sujetos de la investigación durante su niñez y adolescencia, e incluso

mientras se formaban en su juventud, no se destacaron del resto de su colectivo al punto que se presagiara que en el futuro serían considerados profesores extraordinarios por su buena enseñanza. Juan era buen alumno y jugador de básquet, pero su primera opción de estudio fue la carrera de Derecho; y cuando se decidió por el Profesorado de Educación Física lo hizo pensándolo como un complemento a su carrera de entrenador. Simón refiere que nunca se destacó en los estudios y que siguió la orientación pedagógica en la Escuela Normal por decisión de su padre, pero él pensaba que sería bachiller; incluso lo tuvieron que convencer para que acepte su primer cargo como maestro algo de lo que Simón no se sentía convencido de hacer. Carlos ni siquiera pudo ingresar al profesorado en su primer intento y durante la carrera no se destacó ampliamente, de hecho el único diez que obtuvo fue al final de sus estudios con el profesor Alberto Dallo. Raúl no sabía que carrera estudiar y comenzó a trabajar en una concesionaria de autos hasta descubrir su vocación.

Todo esto nos permite comprender por un lado, que las buenas calificaciones no son suficientes como para convertir a un docente en formación en un futuro docente extraordinario; y al mismo tiempo, que el sistema formativo tiene grandes dificultades para identificar y potenciar los aspectos que pueden marcar grandes diferencias en la enseñanza. Los aspectos pasionales y de compromiso de los sujetos de la investigación estuvieron siempre

presentes en sus vidas, sin embargo, en ningún momento de su formación esas cualidades fueron destacadas por sus formadores.

Todas estas categorías descritas más arriba constituyen a “la buena enseñanza” de los profesores memorables de este estudio. Queda claro que para enseñar hay que saber, hay que tener contenidos a enseñar y hay que revisarlos con la mirada crítica del que comprende lo que se hace. Pero la buena enseñanza tiene que ver con algo que está más allá del contenido y del conocimiento, algo que se vincula a lo humano, a lo que subyace a la enseñanza, a lo que marca una diferencia para el alumno. Algo que todos destacaron vinculándolo a lo afectivo y lo pasional.

Esta última categoría podría resumir a todas las anteriores: “La pasión en la enseñanza”. No hubo entrevista en la que no surgiera esta cuestión como un tema central. Podríamos afirmar que no hay manera de estudiar la buena enseñanza de los profesores memorables sin hablar de la pasión puesta en juego por dichos docentes memorables. En los cuestionarios narrativos utilizados para hallar a los memorables de este estudio surgieron dos grupos de palabras como

los más mencionados para describir a estos docentes: pasión/apasionado y compromiso/comprometido. Desde un primer momento quedó claro que no se puede hablar de docentes extraordinarios por su buena enseñanza y no centrarse en lo pasional. “Un docente memorable es pasional y comprometido”. Esta sentencia podía suponerse a partir del análisis del estado del arte de la tesis, sin embargo, a medida que avanzaba el trabajo cobró cada vez más fuerza hasta convertirse en una idea central de la presente investigación.

Mucho más podría decirse de estos docentes memorables y mucho más hay para descubrir y comprender acerca de ellos, de la buena enseñanza y de las pasiones y emociones puestas en juego en el acto de enseñar. Futuros trabajos seguramente darán más luz sobre estos y otros aspectos didácticos que potencien la formación de docentes en los profesorados en Educación Física. Este aporte original espera ser de valiosa ayuda para quienes deseen abordar estas temáticas tanto en los profesorados de educación física como en la formación docente en general.

Notas

(1) Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Licenciado en Educación Física (UNL) y Profesor de Educación Física (ISFD N°84). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E- mail: sebastiantrueba@gmail.com

Bibliografía

Fenstermacher, G. (1999). "Method, Style and Manner in Classroom Teaching", en *Anual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canadá. [<http://www-personalumich.edu/gfenster>]

Revista de Educación



RESEÑAS *libros*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Apuntes de la teoría travesti/trans latinoamericana: Reseña del libro de Marlene Wayar (2018) *Travesti/Una teoría lo suficientemente Buena*. Buenos Aires, Editorial Muchas Nueces. 126 Páginas

Cristian Alejandro Darouiche¹

Marlene Wayar, conocida activista travesti por los derechos humanos y las infancias libres, presentó su primer libro: “Travesti/Una teoría lo suficientemente Buena” (Editorial Muchas Nueces) y como lo (d) escribe Susy Shock en el prólogo, “*esta teoría trava trans latinoamericana se dispone a pensar y discutir a través de ella*” la realidad social. Wayar, se formó como Psicóloga Social en la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo y luego continuó su carrera en el área de Pedagogía. Con este libro, la autora pretende contribuir al conocimiento social desde una epistemología travesti que piensa la realidad actual como un fracaso en varias sus dimensiones.

El primer aspecto de este libro es que presenta una teoría travesti en construcción, una teoría que nos invita a pensar la realidad social asumiendo que hemos fracasado, para poder así generar una crítica al régimen hetero-winca-patriarcal. Los hechos están a la vista: los modos de producción, las formas y los modelos de vida propuestos; las políticas, las organizaciones y sus estructuras, y sobre todo el Estado. Considero este eje como uno de los aportes novedosos, ya que nos ofrece la posibilidad de tomar una actitud y posición para discutir nuevos horizontes, nuevos estilos de vida, y nuevas posibilidades de habitar el futuro que nos lleven a lo que Marlene denomina como NOSTREDAD.

Este aspecto me recuerda y se conecta con varias de las ideas narradas por Michel Foucault (2013), continuadas por autores de la *teoría queer*, donde nos invitan a la imaginación política de crear nuevos modos de vidas

MARLENE WAYAR
TRAVESTI / UNA TEORÍA
LO SUFICIENTEMENTE
BUENA



prólogo de susy shock



y nuevos modos de relaciones sociales, puesto que ya las instituciones y el Estado han empobrecido el mundo relacional. Este planteo puede encontrar una continuidad en la teoría en construcción de Marlene Wayar, ya que al posicionarnos desde el fracaso, relacional, institucional, social y político, nos incentiva a la proyección de una nueva existencia.

Uno de los conceptos de suma importancia para Marlene, es el de NOSTREDAD, entendido como una nueva subjetividad que despierta una consciencia social y nos permite la **empatía mutua**. Una de las etapas vitales claves, asegura Marlene, para la NOSTREDAD es la infancia. “*La infancia*, que tiene un lugar relevante en el libro, es presentada como *el tiempo y la cartografía para la indagación, la transformación y la identificación*. Tenemos que permitir(nos) nuevas infancias, infancias explorativas (infancias maricas, tortas, travestis) que no sean patologizadas sino, al contrario, que se vuelvan modelos de referencia ofreciendo nuevos saberes. Los fracasos del mundo también se ven reflejados en las infancias actuales que son machucadas por el régimen heterocentrista, ya que cercena toda posibilidad de exploración identitaria.

El actual *genocidio social* llevado a cabo sobre la población trans y travesti es otro de los ejes que está presente en el libro de Marlene. La pobreza estructural por causa del régimen heterosexual; los asesinatos diarios; las represiones policiales y la compulsión carcelaria; la discriminación y expulsión; el endurecimiento de las políticas migratorias; los estigmas y la falta de acceso a la vivienda, son algunas de las características de las condiciones de vida de un grupo específico de personas: “las travestis”. Para Marlene la situación de vida a las que son sometidas las personas travestis y trans pueden interpretarse como una forma de genocidio que realiza la sociedad contra esa comunidad. Por eso es que se vuelve necesario re-pensar algunas premisas de la realidad. Esto se comprueba con el dato de que las personas trans tienen un promedio de vida de 35 años.

MARLENE WAYAR
TRAVESTI / UNA TEORÍA
LO SUFICIENTEMENTE
BUENA



prólogo de suay shock



En lo personal considero al libro de Marlene como un gran aporte tanto político como académico que sin duda nos guía a la indagación y a la reflexión de varios aspectos sobre la realidad presente. Este libro nos lleva a varias activistas y académicas a unirnos para fabricar y fomentar nuevos conocimientos, para participar de la construcción de esa teoría trans latinoamericana. Una teoría que se construye desde la disidencia, que propone reinventar una ética (política) y una estética y que viene a discutirlo todo. Ya no se da por sentado, ni nos sirven algunas premisas, producto de antiguas formas de construir conocimiento. Creo que esa invitación a construir con conocimiento se hace extensible a cada unx de nosotrxs, a cada marica, a cada trans, a cada mujer, a cada lesbiana que fueron violentadas, que fueron patologizadas y sienten, con convicción como Marlene, que este régimen ha fracasado.

Notas

¹ Estudiante avanzado de Lic. en Sociología en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades –CESP- Facultad de Humanidades, investiga “condiciones de vida, sociabilidad y relaciones de parentesco entre las chicas trans que ejercen sexo comercial en las calles de la ciudad de Mar del Plata”. Correo electrónico: cristiandarou@gmail.com.

Bibliografía

FOUCAULT M (2013): “El triunfo del placer sexual”. La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto. Buenos Aires: Siglo XXI. Pp. 115-122. [1981]

Fecha de Recepción: 30/06/2019 Primera Evaluación: 01/07/2019 Segunda Evaluación: 17/07/2019 Fecha de Aceptación: 03/08/2019

MARLENE WAYAR
TRAVESTI / UNA TEORÍA
LO SUFICIENTEMENTE
BUENA



prólogo de susy shock



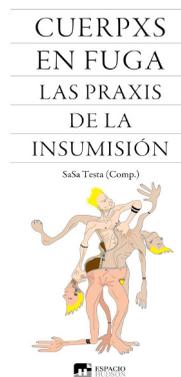
Em que língua se traduz xs corpxs. Comentario ao livro compilado por SaSa Testa (2018)
***CuerpXS en fuga: las práxis de la insumisión.* Rada Tilly, Espacio Hudson**

Naiane Kelly Borba Andrade¹

O conhecimento acerca dos corpos e sua pluralidade estão embasados em parâmetros e dispositivos fundamentados e impostos por uma sociedade patriarcal, machista e heteronormativa. Há muito a ser dito pela corporalidade que calamos, algumas vezes por ignorar teorias que tratam o tema com liberdade e identificação, outras simplesmente por ter uma educação sexual retrograda, padronizada e repleta de interdições religiosas. Embora há uma forte e crescente militância feminista, lésbica e queer que busca desvendar, revelar e libertar essa linguagem, dando voz a esses corpos marginalizados e perseguidos por sua singularidade/pluralidade e pela falta de identificação social.

O livro corpXS em fuga – la práxis de la insumisión é composto por uma coleção selecionada de ensaios investigativos realizados por novos e renomados investigadores na temática de gênero, tem como ponto de partida a gerência da corporalidade desde uma perspectiva plural, através de uma coleção de textos e vozes que objetivam gerar novas reflexões acerca de temáticas de gênero e de como falamos quando falamos de dos corpos. A compiladora Sasa Testa, atuou como organizadora no Ciclo Andrógena JAM e co-organizadora do ciclo Café Degénero, ambos executados na Casa Bradon, onde também atua como responsável pela Biblioteca LGBTIQ.

O anti-prológo, escrito por ela, destaca a necessidade de tratar os corpos e sua linguagem própria com a mesma importância dada as palavras, utilizando



estudos que objetivam compreender o que acontece com os corpos, o porquê acontece, como se rebelam e se revelam e quais as suas limitações numa sociedade que teve sua construção cultural embasada na hegemonia patriarcal.

O primeiro capítulo é composto por duas investigações a cerca da marginalização e monstrosidade das pluralidades corporais. No estudo de campo da investigadora Carolina Bracco, sua inquirição acerca da imagem e do imaginário das bailarinas egípcias, rejeitadas e marginalizadas pela cultura religiosa egípcia, por expor a sensualidade feminina através da dança e seus movimentos, retrata o poder hegemônico da religião e suas crenças retrógradas a acerca do corpo e sensualidade feminina, que interferem fortemente no desenvolvimento cultural de um país, que rejeita a beleza e o poder de sua dança e cultura, quando exalta a magnitude da cultura europeia, tendo como base posturas e a história da dança egípcia, a qual denominam como vulgar e estimuladora de degradação social.

No mesmo capítulo Claudio Bidegain, trata do evento Poemario Trans Pirado de Suzy Shock que aconteceu na casa Brandon, realizado em 30 de novembro de 2013, como uma revolução amorosa acerca da corporalidade. Descreve seus trabalhos e poemas como impulsionador para dar voz a esses corpos marginalizados e denominados como monstruosos, numa sociedade construída com base em ideias heteronormativas. "Todo sexo é político"(Pecheny:2008), para Suzy, toda arte é política e assim construiu seu ativismo, através do beijo, do abraço, do amor para somar e compartilhar a necessidade de combater o capitalismo e o individualismo, reivindicando seu direito de ser "monstro" e de estar fora da normativa corporal, a qual a sociedade patriarcal impõe, utilizando como bandeira o ativismo corporal e a militância dos corpos trans.

No segundo capítulo, composto por três estudos sobre a evangelização dos corpos, inicia-se com o estudo

CUERPXS
EN FUGA
LAS PRAXIS
DE LA
INSUMISIÓN

SaSa Testa (Comp.)



BRACCIO

realizado pela investigadora Patrícia A. Fogelman que se baseia em discursos a cerca da evangelização dos corpos, em especial a imagem de Maria, imaculada e incorruptível para o cristianismo. Utiliza diversas imagens de diferentes períodos para tratar a construção teológica Mariana como ponto inicial da normativa em que foram realizadas as práticas de devoção e culto ao pudor do corpo feminino, tendo como base a virgem Maria, mãe de Jesus. Essas imagens confirmam elementos visuais e discursivos, que retratam a transição de ideias e mensagens como justificada para a dor, a submissão ao desejo e a corrupção do corpo, segundo os escritos bíblicos e seus conceitos próprios de pecado, que deram origem a maldade humana simplesmente por ter sucumbido aos desejos corporais e sexuais.

Com um variável acervo de imagens, que conta a trajetória histórica das imagens da virgem, nua, vestida de mantos sagrados e morta, na construção da ideia de imaculada conceição ou Assumpção ao céu, é possível examinar os fatores e setores fortemente delimitados dentro de um espaço de hierarquia institucional e hegemônica do cristianismo, quando se trata de corpos e como sua tradução da história construiu a ideia do que pecaminoso, subversivo e como se deu a santificação da virgindade no corpo feminino.

Em segundo momento, no mesmo capítulo, contamos com a pesquisa da investigadora Maria Garganté Llanes, que inicia afirmando que “ninguém sabe o que pode um corpo” e coloca o corpo feminino como um campo de batalha histórico em que se constitui a questão reprodutiva e de continuidade da linhagem, desde o primeiro testamento. Também podemos observar nesse período da bíblia uma quantidade maciça de castigos as mulheres que estavam, por motivos diversos, fora desse contexto imposto pelo cristianismo e pela ordem do patriarcado. Quebrando a ideia de personagem santo, surge Maria Madalena, cujo seu passado como prostituta e suas imagens com os cabelos soltos simbolizam o pecado. Quando convertida a santidade

CUERPXS
EN FUGA
LAS PRAXIS
DE LA
INSUMISIÓN

SiSa Testa (Comp.)



ESPACIO

e perdoada pelo cristianismo, seu cabelo que outrora simbolizava seu passado pecaminoso, agora é usado para cobrir sua nudez, não de forma sensual, mas de aparência pudica. Podendo ser chamada de santa queer, Wilgerfortis, além de sua imagem feminina, de destaca pela grande barba e traços andrógenos, por graça divina e é conhecida por atender pedidos de livramento a casamentos desgraçados, como também para proteção do matrimônio, proteção da agricultura, contra esterilidade, etc. Algumas dessas relíquias são encontradas na arte barroca, na idade média, e durante o renascimento, assim, dando aos corpos o significado sagrado, pelo próprio corpo e não pelo que ele representa, tornando capaz de realizar milagres não o dito santo, mas a veneração de uma parte específica do corpo, que consagrado pela igreja, torna santo, sendo uma característica marcante da essência do erotismo sagrado.

No terceiro e último capítulo, que está composto por dois estudos que tratam da política dos corpos, o primeiro estudo trata a (in)visibilidade da corporalidade, gênero, e performatividade na transmasculinidades, do investigador André Mendieta, que aborda a trajetória de vida das identidades transmasculinas, analisando a performativa e política dos discursos e das práticas cotidianas dos corpos trans, abordando os benefícios e dificuldades, os processos de viabilização ou inviabilização dessas subjetividades no cenário público heteronormativo, cissexista e binário, tendo como base o estudo de campo que realizou em junho de 2004 em sua tese de licenciatura em comunicação, através de entrevistas e análise realizada baseando-se nas práticas habituais de cinco pessoas transmasculinas, com até 30 anos que residiam na cidade de Buenos Aires. Com esse estudo, traz a tona o que chama de “invisível social” na comunidade LGBTI, tratando os processos de transformação corporal que sofrem esses indivíduos, seja através de hormônios ou cirurgias, colocando em pauta também os que escolhem não passar por esse processo, mas que

CUERPXS
EN FUGA
LAS PRAXIS
DE LA
INSUMISIÓN

SoSa Teza (Comp.)



BRACIO

sofrem transfobia na sociedade heteronormativa, um dos vários obstáculos para lograr sua visibilidade e interação social.

Laura Milano, investigadora responsável pela composição do último ensaio que finaliza essa obra, aborda a pornografia como desculpa para as práticas realizadas nas tendências pornográficas nas quais são construídas narrativas visuais do sexo num contexto pornográfico heteronormativo e de coitocentrismo. Trata do surgimento e de como é construído o *posporno* ou *postporno*, conceito dado a pornografia criada com base em conceitos feministas, *queer* e *lésbico* com o objetivo de construir uma pornografia em que haja articulação e expressão de novos costumes e condutas sexuais, que seja partilhado tanto em sessões de cinema quanto nas universidades, que possa ser reconhecido através do experiência afetiva. Onde assistir *pornô* seja também um espaço de debate coletivo ou troca de ideias do que foi visto e sentido e de suas próprias experiências.

Em síntese, é uma contribuição de extrema importância para dar voz aos *nossux corpxs*, no ambiente acadêmico e social. Capaz de estalar orgasmos líricos durante a revelação de diversas expressões históricas e sociais da corporalidade, com a utilização de imagens e relatos, essa obra tem o poder de intervir em conceitos da sexualidade e gênero por sua locução inclusiva, perceptiva e livre quando trata os *corpxs* em uma perspectiva que renega as normativas sociais impostas pela cultura patriarcal e europeia. De importância imprescindível para o estudo de gênero, *corpxs em fuga* – a *práxis de la insumición* – é uma obra que despe *nossxs corpos* e *nossas mentes* de todos os preconceitos *cominados* e revela em sua pluralidade fatos que a história durante muito tempo se recusou a contar.

CUERPXS
EN FUGA
LAS PRAXIS
DE LA
INSUMISIÓN

SiSa Teira (Comp.)



ESPACIO

Notas

1 Mestranda em Historia (UNMdP) e Bachelarado en Servicio Social (UNIME) Email:naianeborbaa@gmail.com

Fecha de Recepción: 01/04/2019
Primera Evaluación: 01/05/2019
Segunda Evaluación: 07/07/2019
Fecha de Aceptación: 01/08/2019

CUERPXS
EN FUGA
LAS PRAXIS
DE LA
INSUMISIÓN

SaSa Tessa (Comp.)



BRPACERO

Revista de Educación



RESEÑAS encuentros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



(Con)mover los escenarios pedagógicos junto a lo cuir

Ornela Barone Zallocco¹

Las primeras Jornadas de Estudios sobre Pedagogías Cuir estuvieron organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación y por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En el marco de la III Fábrica de Ideas: Movimientos/(des)composiciones extrañas; corporalidades y afectaciones sensibles en la investigación educativa, se desarrollaron estas Jornadas que ensayaron modos de intervención áulica, de mirar y ser vistas, modos de estar juntas, de (re)pensarnos en, con nuestras afectaciones y corporalidades, nutriendo el ciclo vital de nuestros pensamientos críticos.

Estas primeras Jornadas constituyeron el inicio de la “III Fábrica de Ideas”, gestando un espacio para debatir, trabajar y reflexionar acerca del lugar de la teoría y producción de conocimientos, entrecruzándolo con las sexualidades, corporalidades y afectaciones con las pedagogías críticas radicalizadas, descoloniales y cuir. El acto de inicio tuvo lugar el día Lunes 10 de Junio, con un panel de apertura “Una agenda cuir para el vecindario” a cargo de la coordinación de Francisco Ramallo, y los expositores Juan Ariel Gómez, María Marta Yedaide y Andrea Torricella, quienes se introdujeron en la pedagogía cuir implicando, (con)moviendo y afectando a todes les presentes, sugiriendo incluso no amarrarse a ninguna aseveración ni domesticidad de lo pedagógico, encontrando razones vinculantes,

misturizando lenguajes y promoviendo la pregunta interminable. Además, se sostuvo que la función de la educación debe ser transformadora y no sancionadora, y como así también se propuso la transdisciplinariedad de los contenidos, enfatizar e indagar en las formas en que se construye la heterosexualidad desde nuestras prácticas docentes y materiales áulicos utilizados.

A continuación, la mesa “Pedagogías Cuir. Devenir, Performatividad y resistencia en la Educación” estuvo coordinada por Ornela Barone Zallocco. Entre los expositores, Francisco Ramallo indagó en los modos de conocer, de leer, de redefinir constantemente nuestras certezas, sentir lo cuir desde el sur. Por su parte, Thiago Antunes abordó los espacios del cinema porno en Recife, Brasil; indagando en los procesos de subjetivación que utilizamos o asumimos para ser lo que somos; respecto del material analizado se hace referencia a la visualidad diferencial entre lo erótico y pornográfico, se propone “*transver*” el mundo, como modo de transformar el modo en que vemos. Rafaela Dominique Da Silva Albuquerque dio cuenta de las narrativas como forma de resistencia biopolítica en la educación, como nos construimos en relación al saber y poder, habilitó la pregunta ¿quién somos ahora? Sugiriendo también que si no habría resistencia no habría biopolítica.

Y para concluir la mañana se presentó Luciana Caamaño con una pieza performativa denominada “Los polvos”, en la que recurrió a las palabras y a sus ritmos, a la musicalidad propia de la (des)composición de frases que lograron afectar la fibra sensible de cada presente. Luego de un breve descanso, las Jornadas se retomaron con el Panel de Investigación (auto)biográfica y performatividades coordinado por Luciana Salandro y los expositores Claudia De Laurentis, Jonathan Aguirre, Graciela Flores y Luis Porta presentaron sus investigaciones, que abordan la investigación narrativa performatizando los sentidos de una narrativa más clásica para poder pensarlos en otros lenguajes disidentes respecto al modo de construir saberes.

A continuación, tuvo lugar el último panel del día

“Afectaciones, corporalidades y saberes otros en la educación I” coordinado por Jonathan Aguirre, donde les expositores Jorge Salduondo, Lucrecia Etchecoin, Ornella Barone Zallocco y Laura Proasi compartieron experiencias áulicas, en diferentes niveles educativos, de la utilización del mapeo corporal como dispositivo, para habilitar y afectar otros relatos, otras corporalidades, otras narrativas. También fueron parte de sus comentarios los (des)encuentros que se suscitan en las grupalidades al abordar la corporalidad en relación a la publicidad, la educación física y la Institución educativa. Para cerrar la jornada se hizo una actividad sensorial con les presentes dando lugar a un encuentro corporal para encontrarnos con sentidos otros, culminando con un abrazo caracol para cerrar el primer día de jornada con entusiasmo y conmoción.

El día Martes 11 de Junio la Jornada comenzó con “Afectaciones, corporalidades y saberes otros en la educación II” coordinado por Luciana Salandro y les expositores Victoria Crego, Sebastian Trueba y Susana Lazzari, quienes indagaron en los lugares que ocupamos como docentes, las relaciones que (de)construimos en la búsqueda de vínculos horizontales dónde no haya nadie gobernado por otro. También fueron mencionados los “espacios disciplinares”, donde les estudiantes se sienten más a gusto de poder hablar y ser ellos mismos. En particular se reflexionó acerca de la educación física como lugar de afectación sensible de la corporalidad, donde la “capacidad corporal” se pone en escena, así como también las miradas y percepciones que construyen y constituyen la formación de les estudiantes.

Luego se desarrolló el panel “Movimiento, Arte y Política” coordinado por Francisco Ramallo. Les expositores Fabián O. Iriarte y Laura Gutiérrez indagaron en las narrativas visuales y escritas, forjando en la perspectiva cuir la posibilidad de interrogar los marcos de acción, se construye la pregunta ¿todas las existencias son nombradas, mostradas, visualizadas? ¿quiénes quedan por fuera? Asimismo, se sostiene la importancia del “como” de lo cuir antes del “que”. Se propone juntas tejer

la urdimbre, y en concordancia, para el cierre del panel, María Alejandra Estifique presentó una obra performática de su corporalidad, trazos y (des)encuentros, apelando a la participación sensorial de los presentes.

Para finalizar las I Jornadas de Estudios sobre Pedagogía Cuir, la Conferencia de Cierre “El tiempo de los afectos” a cargo de Laura Fernández Cordero, presentada por Ornella Barone Zallocco, buscó explorar los modos y las condiciones en que realizamos nuestras prácticas y producimos conocimiento. A tales fines ofreció generosamente una amplia variedad de bibliografía tanto necesaria como ineludible, dando cuenta de sus búsquedas, así como también de su trayectoria en la investigación.

Así finalizaron entonces las Jornadas que lograron (con) mover a expositores y presentes, (de)construyendo relatos, investigaciones, narrativas visuales y escritas, con el afán de tramar sentipensares otros que permitan polifonías aúlicas; tejer lazos, compartir materiales y apostar a espacios diversos para lograr inquietar y gestar la curiosidad interminable del/por/para aprender y enseñar.

Notas

1 Profesora y Diseñadora en Comunicación Visual (UNLP) , se formó en “Educación, Imágenes y Medios” por FLACSO, Diplomada en “Construcción de Proyectos en Ciencias Sociales” en IDES. Actualmente trabaja como docente en la Facultad de Humanidades (UNMdP) y en una escuela secundaria técnica. Investiga la visualidad de la menstruación en los materiales educativos. Correo electrónico: obaronezallocco@gmail.com

Revista de Educación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

EVENTOS

Tercer Congreso Internacional de Investigación en Innovación Educativa (9 al 11 de octubre de 2019 en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México) y Séptimo Congreso Internacional de Educación (4 al 6 de marzo de 2020 en CIECAL, México) <https://www.congresoeducacion-ciecal.com/>

CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN 2019 / San Juan, ARGENTINA / 26 y 27 de septiembre en el Centro de Convenciones “Barrena Guzmán” <https://www.eventbrite.com.ar/e/congreso-internacional-de-educacion-san-juan-2019-tickets-68227328777>

X Congreso Iberoamericano de Educación Científica (Montevideo, 2019) <http://www.ccpems.exactas.uba.ar/cms/index.php/home/eventos-jornadas-congresos-etc/624-x-congreso-iberoamericano-de-educacion-cientifica-montevideo-2019>

4to Congreso de Educación Inclusiva Del Obstáculo a la oportunidad 25 Septiembre - Lugar: Buenos Aires Organiza: Escuela especial “La Puerta del Sol”. Informes:Tel.: 02320-426406 / 443912

Concurso de investigaciones sobre la relación Educación y Trabajo 5ta. Edición de concurso “Aníbal Redondo” Hasta 30 Septiembre - Lugar: Todo el país Organiza: Fundación UOCRA. Convocan: Aulas y Andamios - Noveduc Libros - UNTREF - Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Nacional de José C. Paz - OEI – CLACSO. concurso. tesis.2019@uocra.org

XII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. En torno a la pedagogía y lo pedagógico. Herencias y novedades en la contemporaneidad. 26-27 Septiembre - Lugar: Cipolletti, Río Negro Organiza: Cátedras de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. 26 y 27 de septiembre de 2019- Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScczVwgjwT0HAF17STPGBLSD_nJyusNH1vI7PDaGe4OW5DqXw/viewform

Ateneo profesional sobre vida cotidiana y escuela. Políticas de inclusión en la escuela secundaria. 26-27 Septiembre - Lugar: CABA Organiza: FLACSO Argentina. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeI0I6T8W6TadxuEqzN63KVRM4qgNjE3E5>

Wlh_f7FMM9_hiQ/viewform

2º Congreso Regional de Educación “Educar en las diferencias: de lo singular a lo común” 5 Octubre - Lugar: Mina Clavero, Córdoba Organizan: Mundos Posibles en conjunto con el Instituto Superior Dr. Carlos María Carena

Primer Congreso de Educación Primaria. Nuevos desafíos en tiempos complejos
17-19 Octubre - Lugar: Rosario. Organiza: Escuela Normal Superior N°
36 “Mariano Moreno” https://docs.google.com/forms/d/1pcOAZNoxDvL1-qpWUaM3OCpnljksdXS0vIXIA7Cf3g/viewform?edit_requested=true

II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social. 4-6 Diciembre - Lugar: Tandil. Organiza: Revista Espacios en Blanco - NEES- Facultad de Ciencias Humanas – UNICEN.
Email: encuentroespaciosenblanco@gmail.com



Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar.

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de septiembre de 2019.