

Entrar enteras/os/xs a las aulas¹

Graciela B. Alonso-Gabriela Herczeg-Ruth Zurbriggen²
Facultad Ciencias de la Educación – UNComahue
Argentina

Mi apuesta es que las transformaciones que traen estos campos sobrepasan el terreno de los géneros y de la sexualidad, y pueden llevarnos a pensar, de un modo renovado, la cultura, las instituciones, el poder, las formas de aprender y de estar en el mundo. Guacira Lopes Louro (2004).

Presentación

En este artículo vamos a argumentar acerca de la necesidad de que las teorías, experiencias e investigaciones que forman parte del campo de los estudios de géneros y sexualidades tengan un lugar específico en los estudios de grado de la formación docente.

Podríamos relatar la relación entre los estudios de géneros y sexualidades en la educación y en la formación académica desde nuestras propias historias de formación, poniéndole palabras y argumentos a nuestro acercamiento al campo, que como el de muchas y muchos, fue en principio bastante individual, solitario, costoso en muchos sentidos, pero también riquísimo por la amplitud de incertezas, desafíos, perturbaciones, oportunidades de subversión, de desobediencia y de riesgos que algunas vagabundas intelectuales necesitamos para sobrevivir y disfrutar en éstas nuestras instituciones educativas, donde hay tantas “verdades” para desestabilizar.

A la vez, este escrito está posibilitado por el intercambio constante principalmente con quienes, habiendo sido compañeras de estudio o estudiantes y receptoras de nuestras inquietudes, encontraron eco para las propias y hoy en su práctica docente en Institutos de Formación están

¹ Tomamos esta expresión de un trabajo de bell hooks, titulado Eros, Erotismo y Proceso Pedagógico. El escrito fue publicado por Lopes Louro, G. (organizadora) (2000). O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade. Belo Horizonte:Autêntica.

Una versión de este escrito se presentó en las I Jornadas del Comahue de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Cipolletti, Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue.

² Docentes e investigadoras de la Universidad Nacional del Comahue y de Institutos de Formación Docente de Neuquén.

encontrando la manera de introducir estas temáticas en sus instituciones; pero también es producto del intenso trabajo que realizamos como activistas feministas³.

En una primera parte vamos a realizar una breve consideración acerca de los estudios de géneros y sexualidades en el ámbito de la academia y de aquello de lo que en su tradición consideramos como una herencia de la que sí nos queremos hacer cargo; luego abordaremos cuestiones relacionadas específicamente con investigaciones educativas en este campo y, por último, realizaremos algunas reflexiones acerca de la relación géneros, sexualidades, cuerpos, identidades, que podrían contribuir a pensar-nos asumiendo la formación docente desde estos lugares.

Estudios de las mujeres – estudios de género y algo más

Los estudios de las mujeres, como se los denominó en algunos países, o los estudios de género, o lo que hoy podemos llamar el campo de los estudios sobre géneros y sexualidades, abrevaron y abrevan teórica y políticamente en los movimientos feministas, aunque no se puede desconocer que surgen en una década -finales de los 60- donde se produce lo que Julia Varela y Álvarez Uría (1994) llamaron “la crisis de los paradigmas sociológicos”, aludiendo a un desajuste que se empezó a visualizar entre *“nuevos sentimientos y viejas teorías (...) a la sensación –dicen- de que nuestros saberes ya no sirven para explicar ni para indagar lo que está sucediendo”* (Varela – Uría,1994:2). Por otra parte, y como sostiene Guacira Lopes Louro, *“desde los años sesenta, el debate sobre las identidades y las prácticas sexuales y de género se está tornando cada vez más acalorado, provocado especialmente por el movimiento feminista, por los movimientos de gays y de lesbianas y sustentado también, por todos aquellos y aquellas que se sienten amenazados por esas manifestaciones. Nuevas identidades sociales se vuelven visibles, provocando, en su proceso de afirmación y diferenciación, nuevas divisiones sociales y el nacimiento de lo que pasó a ser conocido como ‘política de identidades’ ”* (En Lopes Louro G, 2001: 9,10)⁴.

³ Las autoras de este trabajo somos integrantes de la Colectiva Feminista La Revuelta.

⁴ La autora toma la expresión “políticas de la identidad” de Stuart Hall.

En una suerte de balance acerca del aporte de los Estudios de las Mujeres en aquellos ámbitos académicos en donde pudieron insertarse, Mabel Bellucci (1993) enumera varios, entre los cuales destacaríamos: el cuestionamiento al cuerpo de conocimientos científicos acumulado o saber científico tradicional, la recategorización de la cultura a partir de la dialéctica sexual como una construcción androcéntrica del mundo; el haber analizado críticamente los supuestos básicos de cada disciplina para proponer nuevas categorías analíticas y marcos teóricos en cuanto a la desigualdad de género y en cuanto a todas las formas de desigualdad social.

Posteriormente, alrededor de la década de 1980, la denominación Estudios de las Mujeres fue dando paso a lo que se llamó Estudios de Género, apuntando a una denominación más amplia y que mostrase el efecto de las relaciones entre varones y mujeres, ya que las problemáticas que enfrentábamos (y enfrentamos) las mujeres no eran (son) inherentes a la condición de tales (cosas que sucedían por tratarse justamente de mujeres), sino que por el contrario tienen un origen que es ideológico y político, y que por lo tanto no es sólo "cosa de mujeres" sino la forma en que una determinada cultura androcéntrica y patriarcal plantea las relaciones entre mujeres y varones y el lugar y roles asignados a ellas/os.

De todas formas nos parece importante reconocer que mucho de lo que se dio en llamar "Estudios de la Mujer" nace en lugares extraacadémicos. Habría que hacer un análisis histórico acerca de qué pasó con esos estudios cuando la academia produjo la categoría género, por ejemplo, ¿se acercó o se alejó de los movimientos de mujeres, de los movimientos feministas?, ¿en qué aspectos?, ¿en cuáles temáticas?

Gloria Bonder (En Bellucci, 1993:30), plantea algunas preguntas, como preocupaciones que las mujeres tenían cuando comenzaron a organizarse bajo el paraguas de los Estudios de la Mujer: ¿cómo entender la diferencia entre los sexos?, ¿era posible recurrir a las teorías vigentes para comprender y explicar este problema, o estas mismas teorías reproducían los prejuicios y estereotipos culturales que determinaban la diferencia entre los sexos?; si el conocimiento ha sido en su mayor parte producido por los hombres ¿es la Ciencia la versión parcial del hombre acerca de la realidad, a pesar de que esta visión parcial haya sido elevada a la categoría universal?

En esta breve enumeración es importante decir también que en nuestro país, en estos últimos diez años, aunque siempre en el borde de lo que entra y se produce en las universidades, existe una incipiente relación con los movimientos de lesbianas, gays y travestis donde se encuentra gran parte de la producción teórica queer. Como dice Guacira Lopes Louro, estos grupos *“vienen provocando importantes transformaciones que refieren a quién está autorizado a conocer, qué puede ser conocido, y a las formas de llegar al conocimiento. Desafiando el monopolio masculino, heterosexual y blanco de la Ciencia, de las Artes, o de la Ley, las llamadas “minorías” se afirman y se autorizan a hablar sobre sexualidad, género, cultura. Aparecen nuevas cuestiones a partir de sus experiencias y de sus historias; las nociones consagradas de ética y de estética se ven perturbadas. Áreas y temáticas consideradas, hasta entonces, poco “dignas” de ocupar el espacio y el tiempo de los académicos serios, pasan a ser objeto de centros universitarios y núcleos de investigación”*. (Lopes Louro, G. 2004).

Nos consideramos herederas de la relación con los movimientos feministas extraacadémicos y es esa relación la que mantenemos en y desde nuestros trabajos en docencia, extensión e investigación.

El campo de los estudios sobre géneros y sexualidades en educación

Retomaremos en este apartado algunas consideraciones que realizamos en la introducción de una reciente publicación (Morgade, G. Alonso, G. 2008). Decimos en el texto que la práctica de historizar los antecedentes que configuran el contexto de la investigación y de la producción política, usual en los ámbitos académicos, es particularmente relevante en el campo perfilado por la articulación “educación, género y sexualidades”.

Por una parte, porque los estudios críticos de la educación aportaron categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y el irrespeto cultural. Por otra, porque las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, sistemáticamente, las dimensiones olvidadas, escasamente desarrolladas o abiertamente despreciadas en los estudios críticos de la educación. Por último, -y dado que es evidente que las mismas preguntas orientan las mismas respuestas- porque la producción del movimiento social de mujeres y, posteriormente de otros

movimientos identitarios, tendió a generar nuevas categorías interpretativas que multiplican los interrogantes y las miradas posibles realizando indiscutibles aportes a un pensamiento pedagógico un tanto exhausto.

En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy está lejos de ser saldada - tanto en cuestiones de alfabetización como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica - la investigación se volcó rápidamente hacia la "caja negra"⁵ de los procesos cotidianos escolares.

Así, los resultados fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el "currículum formal" prescripto por la administración educativa, como en el llamado "currículum oculto" constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado "currículum omitido" que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral⁶. Se indagó profusamente entonces la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas, cuando lo estaban, en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula (donde se destacó un uso menos frecuente de la palabra por parte de las niñas); la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad, y muchas otras dimensiones curriculares que abonaron la hipótesis de que la escuela no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción) sino también, de las desigualdades

⁵ Deseamos explicitar que, si bien mantenemos la frase "cajas negras" por ser la empleada en el contexto al cual hacemos referencia, es necesaria su problematización dado que la misma contiene cierto sesgo racista que de ningún modo compartimos.

⁶ Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, *How schools shortchange girls* (Cómo las escuelas estafan a las chicas), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

Complementariamente, también el tema de la profesión docente como “trabajo femenino” mereció una importante atención en las investigaciones, en particular en la década de los ‘80 y los ‘90. Siendo el magisterio de los niveles preescolar y básico una tarea ejercida por mujeres en altísima proporción (sobre todo en las zonas urbanas de los países latinoamericanos), las investigaciones tendieron a indagar las formas de precarización económica y material que caracterizan al trabajo, la subordinación intelectual y organizacional que las mujeres sufren en el sistema educativo y, más orientadas por el feminismo de la diferencia, los modos de “maternaje” y la ética del cuidado que las mujeres han aportado a la escuela.

Desde otra perspectiva de ordenamiento, Rodríguez Menéndez y Peña Calvo sostienen que en la década del 70 (en los países anglosajones, y una década después en los de habla española) predominaron estudios focalizados en la socialización (si nos ubicamos en las teorías del orden) o en la reproducción de los estereotipos de género, *“con objeto de desvelar el sesgo masculino en los currícula oficiales y en los libros de texto. También fueron foco de análisis los procesos de interacción de niños y niñas en el aula y en el patio de recreo, lo que permitió concluir, entre otras cosas, que los niños acaparaban el espacio de juego, que había una profunda segregación por razón de género en las interacciones que se efectuaban y que chicos y chicas adoptaban, en las interacciones que establecían, actitudes y expectativas que se correspondían con el orden de género existente”*. Sostienen que *“Otro importante foco de la investigación se centró en analizar la dinámica de interacción profesorado/alumnado desde la perspectiva de género; concluyéndose que los patrones de interacción favorecían a los chicos, así como que los docentes efectuaban un tratamiento diferencial por razón de género que influía en la reproducción de los estereotipos”*. (Rodríguez Menéndez, Peña Calvo, 2005:3)

Ya en esta última década y de la mano de los Men’s Studies, o Estudios de la Masculinidad, comenzaron y se encuentran en plena expansión, las investigaciones sobre las significaciones hegemónicas y no hegemónicas de la masculinidad en la escuela. Robert Connell, uno de los principales

investigadores en la tradición de los Men's Studies y educación muestra, en 1995 y en el contexto anglosajón, que en la escuela se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, básicamente, de la homosexualidad (Connell, 1995). En coincidencia con Connell, otros y otras colegas mostraron cómo el arquetipo dominante de la virilidad alimenta una mística de la masculinidad caracterizada por el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico y el ocultamiento de las emociones, el colocarse en riesgo, la tendencia a la competencia y a la conquista; en síntesis, una idea de cierta "superioridad" que haría inevitable "la dominación masculina". Complementariamente, los estudios tienden también a indagar los modos de sufrimiento y, en ocasiones, de resistencia de los varones que no se adecuan completamente al arquetipo viril (Lomas, 2004).

Rodríguez Menéndez y Peña Calvo (2005), ubican estas investigaciones en el marco del feminismo posestructuralista. La autora y el autor categorizan estos estudios en tres grupos, a los que denominan posestructuralismo *puro*, *moderado* y *reconstituido*. Las investigaciones de Connell y su concepto de "masculinidad hegemónica", se ubicarían dentro del posestructuralismo moderado, dado que *"reconoce la fluidez y el cambio en el proceso de configuración de la identidad de género [...] no obstante, también se percibe la necesidad de tener en cuenta los constreñimientos sociales que determinan los modelos de deseabilidad social para hombres y mujeres"* (Rodríguez Menéndez, Peña Calvo, 2005:8)

Sin embargo, es sólo recientemente que - a partir de la fuerte interpelación que los movimientos "lgtttbi" (lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales e intersexuales) efectuaron sobre los desarrollos de la teoría de género y, a la luz de la teoría queer - la investigación tiende a hacerse cargo de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar⁷. Se incorpora entonces con fuerza la cuestión de la construcción social del cuerpo y, con él, las sexualidades y sus articulaciones y desarticulaciones con el género. La categoría "género" fue potente, pero tendió a dejar afuera temas

⁷ Estos estudios suponen un punto de fuga, res-quebrajamientos de paradigmas y verdades inmutables, abren espectros donde la vigilancia normativa puede volverse extraña y ajena, donde la hibridez y la incertidumbre pueden ser una posibilidad y un acontecimiento digno de ser vivido.

que los grupos más vulnerados - pero también más críticos -, y la teoría queer volvieron a problematizar; especialmente una relación que devino prescripción: el supuesto de que existen dos cuerpos (de varones y mujeres) a los que les corresponden dos géneros (masculino y femenino) y una direccionalidad “correcta”, “normal”, del deseo por el cuerpo/género opuesto.

Estas cuestiones revelan la necesidad de investigar y profundizar el análisis de algunas dicotomías pedagógicas clásicas: normalidad / anormalidad; conocimiento / ignorancia; mente / cuerpo; razón / emoción. Pero también, hacen insoslayable problematizar miradas modernas –muy instaladas- sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades, como lo son las esencialistas –biologicistas y las constructivistas. En todas estas perspectivas el cuerpo y el sexo quedan del lado de lo que “es” y el género como teoría, en su fabricación cultural y simbólica, se levanta dando por sentados esos cimientos, no logrando conceptualizar a los cuerpos más allá de la ideología de lo dado (con lo que venimos). Para quebrar esta cosmovisión, y con toda la heterogeneidad que portan, y las necesarias lecturas contextualizadas e intersectadas que tenemos que hacer, las perspectivas *queer*⁸ y posestructuralistas nos provocan a ampliar los límites epistemológicos, sin perder de vista –diríamos nosotras- la direccionalidad por la transformación de las relaciones sociales injustas. En esto, escuchar a las y los jóvenes, niñas y niños, a los colectivos sociales y sexo genéricos pone a la investigación educativa de cara a los sectores más discriminados, pero también más resistentes a los avasallamientos de las normas sociales.

Orientadas hacia el análisis de las experiencias de docentes heterosexuales y lesbianas, nuestro grupo de investigación⁹ abordó la relación heterosexualidad / homosexualidad en las prácticas escolares y en las representaciones de mujeres docentes. A través de sus representaciones sobre los cuerpos, las sexualidades, y las sexualidades disidentes, se pudieron relevar las estrategias de la vida cotidiana escolar para producir discursos y prácticas que originan

⁸ La palabra “queer” significa en inglés “raro, extraño”. Fue usada en forma peyorativa hacia los/as homosexuales que, sin embargo, la retomaron en un sentido emancipatorio y reivindicativo. Sería una teoría de “la rareza”, entendiendo que todos y todas en algún sentido somos un poco “raros/as”.

⁹ Trabajamos esta temática en el proyecto de investigación “Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas”. Desarrollamos el mismo en el período 2002-2005 desde una perspectiva cualitativa.

saberes y mandatos sobre los cuerpos y las sexualidades, contribuyendo a formar no sólo sujetos de género (hegemónicos, es decir mujeres y varones) sino también de preferencia sexual.

Con respecto a “la identidad lésbica”, la investigación muestra que en la escuela opera lo que podría llamarse una “política de silenciamiento” produciendo invisibilidad y ocultamiento de esta identidad. Este silencio se construye a partir de una serie de dispositivos incorporados, y por tanto naturalizados, en la vida institucional: el *chiste homofóbico*, el *secreto a voces*, que implica para estas docentes todo un aprendizaje de sobrevivencia, la confección de un *ropaje hetero*, que se justifica por el *miedo* a perder el afecto de sus compañeras y compañeros, por el *miedo* a que se ponga en duda su profesionalidad para enseñar y no se las considere dignas de estar con los/as alumnos/as. El *prejuicio*, que se presentifica cotidianamente, es producto de una matriz cultural que tiene como uno de sus cimientos el *pánico moral* que equipara diferencia sexual a anormalidad, delito, promiscuidad, perversión, peligro, enfermedad, riesgo de contagio.

La sexualidad, las identidades sexuales, el lesbianismo, ocupan en la escuela el lugar de lo *innombrable*, sustituyéndose por expresiones del tipo: *esto, eso, una mujer con otra mujer, personas como vos*. Siguiendo a Eve K. Sedgwick (1998) llamamos “*pedagogía del closet*” (que actúa como fuerza hetero reguladora) a este conjunto de dispositivos escolares tendientes a invisibilizar, ocultar, no nombrar.

La equiparación de una orientación lesbiana con un delito, o lo punitivo que puede resultar dar a conocer los sentimientos, son algunas de las estrategias que la institución heterosexual utiliza para forzar a la lesbiana a disimular/callar/travestir/ su deseo erótico so pena de ser etiquetada como una pervertida, promiscua, una mujer peligrosa o enferma. Proyectadas al borde, las docentes lesbianas son depositarias de una sexualidad que al desviarse de la norma debe permanecer innominada/borrada. La invisibilidad laboral y social a la que se ven sometidas las maestras lesbianas repercute en la posibilidad del ejercicio de los derechos contemplados en una ciudadanía plena. Sin dudas, esto no es exclusivo de las mujeres lesbianas, sino que puede extenderse a todo grupo con identidades de géneros y sexuales disidentes. Las

investigaciones académicas poco se han ocupado de estas temáticas, contribuyendo por acción u omisión al silenciamiento social antes mencionado. Reconocer como una problemática a ser estudiada las demandas y necesidades de quienes se autoidentifican, individual o colectivamente, en el campo de las sexualidades y géneros disidentes, es una manera de colaborar en la consecución de derechos, al interrogarnos acerca de las formas en que se han inscripto en las subjetividades de las docentes, las políticas sexuales¹⁰ con las que se conformó la pedagogía del estado nacional (y el propio Estado). La pedagogía que se construyó en la Modernidad y que funciona todavía como orientadora de las prácticas docentes, produjo lo que podríamos llamar la *pedagogización del cuerpo*, no sólo de estudiantes, sino también de las maestras, docentes. Esta pedagogización tomó al cuerpo como uno de sus blancos principales. Sin embargo, no actuó sólo a partir de la represión de lo vinculado con la sexualidad, sino que su efecto más duradero tuvo que ver con la construcción de identidades, entre ellas, la identidad de la señorita maestra heterosexual.

En suma, la investigación educativa produjo importantes avances en relación al aporte de categorías que permitieron comenzar a visualizar y conceptualizar un tipo particular de relaciones de géneros como son las que se dan en las instituciones educativas. Sin embargo, el inagotable trabajo de investigar acerca las relaciones sociales remite actualmente a explorar las líneas de investigación educativa que se están desarrollando y que interpelan a las disciplinas que clásicamente hicieron aportes a la pedagogía; podemos decir, entonces, que hoy son estos estudios los que marcan la necesidad de que esas disciplinas repiensen sus categorías y sujetos/as, dado que posiblemente si no damos cabida a estas subjetividades disidentes (disidentes a la heteronormatividad, a la moral religiosa, al disciplinamiento pedagógico) y los saberes que portan como experiencias, es porque tampoco nos interesan otras subjetividades y otros saberes; posiblemente no estemos dispuestas/os a

¹⁰ Nos referimos a toda una serie de regulaciones plasmadas en leyes, códigos, normativas que conforman aquello que está legitimado por y para el orden social. Lo que no entra en los mecanismos formales de la regulación no es porque esté permitido sino por el contrario, es lo prohibido o ilegal. La política sexual regula lo referido a los cuerpos, los géneros, las sexualidades, y su efecto se extiende a sentidos y prácticas de la vida cotidiana.

conocer cualquier manifestación de otredad y, además es posible que sepamos poco acerca de cómo funciona aquello que se considera hegemónico o normal. En el camino de ir tendiendo puentes entre las vidas y vivencias, singulares y colectivas de quienes de diferentes maneras padecen (y resisten) los núcleos más duros de los discursos y prácticas educativas, en estos momentos nos estamos abocando a relevar y analizar las demandas que el movimiento lgttbi realiza a la cultura y, específicamente a la educación¹¹. A modo de ejemplo, citaremos algunas aproximaciones analíticas de entrevistas a activistas travestis.

En los testimonios recogidos hay una revalorización de la experiencia colectiva de los grupos. Así, los saberes contruidos al interior de los mismos son puestos en un lugar de legitimidad que los reconoce como válidos, constituyéndose en puntos de ruptura, de discontinuidad, que ponen en cuestión lo ya conocido: *somos nosotras las que sabemos nuestros problemas, sabemos cómo llegar a la compañera... El conocimiento es nuestro y no es algo que te baja de arriba iluminado y que hay que acatar.*

El partir del propio saber no impide reconocer las propias ignorancias, aún cuando éstas les permiten avanzar desde sí mismas: *avanzamos con nuestra condición, con nuestra identidad, con nuestra forma de ser, y a lo mejor yo te digo, con nuestra ignorancia.*

Estas experiencias aparecen fuertemente ligadas a la corporalidad, a la experiencia de los cuerpos, a la necesidad de “hacerse cargo” del propio cuerpo. Experiencias de aprendizaje que se ubican en espacios diversos, siendo la calle uno de ellos: *yo sé lo que les pasa a las chicas cuando están en la marcha¹², sé como salen, es como que transforman cosas de su vida a partir de ir a la marcha, de estar, de poner el cuerpo ahí.*

Reafirmar el cuerpo como punto de partida de los aprendizajes, va más allá de la legitimidad que la sociedad asigna a estos cuerpos. Es conmovedora y

¹¹ En este momento estamos llevando adelante el proyecto de investigación “Aproximaciones al estudio del movimiento sexo genérico en Argentina”. El trabajo de campo realizado corresponde a grupos del colectivo lgttbi de la ciudad de Autónoma de Buenos Aires. Paralelamente nos encontramos realizando un proyecto de extensión denominado “Por una educación pública anti discriminatoria, no androcéntrica, no sexista, no heterosexista”. Ambos proyectos tienen sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

¹² Se refiere a la Marcha del Orgullo LGTTTBI, que se realiza todos los años, en el mes de noviembre, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

esclarecedora, a la vez, la explicación de una de las entrevistadas trans: *cuando yo firmé la paz con mi propio cuerpo... eso me llevó a que un día pusiera un montón de espejos, me desnudara a mí misma, me viera por todos lados todo mi cuerpecillo tan divino, tan hermoso, me abrazara a mí misma, llorara conmigo misma hasta más no poder, que creo que fue un llanto liberador, hermoso, maravilloso, entonces cuando entendí esa cuestión del travestismo, que yo no era un demonio, que no era una cosa abominable que tenía que matar, que no tenía que existir, que no tenía que tener derechos y cuando empecé a darme cuenta lo que la sociedad había logrado, una sociedad golpeadora, de destrucción de mi autoestima y yo debía construir esa auto estima y todas esas cuestiones y cuando hice esa reconciliación, la paz con mi propio cuerpo, cuando mi cuerpo empezó a ser el primer territorio de paz que yo había conquistado, entonces empezaron a aflorar cosas que en mí siempre estaban, el saber, la curiosidad.*

La referencia a la escuela, a la educación institucionalizada, es reiterada. Forma parte de las críticas y de los deseos, de las deudas consigo mismas y de los recuerdos dolorosos. Terminar la escuela secundaria fue un desafío para una de las entrevistadas trans, a quien el gusto por la lectura la acompañó en su mundo de violencia y la sigue acompañando en sus actuales recorridos intelectuales. Alegre y certeramente, se llama a sí misma *la travita intelectual*.

Historias en las que se recuerda la imposición de cortes de cabello y los cachetazos: *yo digo fue el cachetazo que me despertó...Me acuerdo que la maestra me decía... mi nombre masculino... "¡Bailá! ¡Tenés que bailar!". "No quiero bailar". Y la maestra me dio un cachetazo y me dijo "¿Qué sos? ¿Maricón?" Y esa fue una huella que me quedó para toda la vida porque fue el despertar, me despertó y ahí yo empecé a pensar.... Lo que me demostró la maestra en ese momento fue lo que viví, hasta el día de hoy lo vivo. La negación de educación es vivida como una desventaja significativa, por ejemplo en el vocabulario, pero también interesa que la sociedad conozca lo que sucedió a nuestra comunidad, por qué nuestra comunidad nunca tuvo un acceso a la educación, qué pasó en la educación.*

Paralelamente a la revalorización de las experiencias, aparece la denuncia de los costos materiales y simbólicos que se imponen a estas sujetas/os/xs. Yendo más allá de la ausencia de reconocimiento cultural, nos hablan de la

falta de historia, de representaciones, de la soledad en que se construyen las subjetividades disidentes. Al no haber *imágenes disponibles*, cada una pareciera ser *la única que hay en el mundo*.

Corriéndose del lugar de la victimización, las entrevistadas dan cuenta de distintas alternativas que se plantean desde las organizaciones, como forma de des-andar los caminos que los límites impuestos las han llevado a recorrer y de abrir otros que les permitan ampliar los horizontes de la creatividad. Las posibilidades que les fueron negadas durante la infancia y la adolescencia, provocan vacíos que muchas de ellas intentan paliar hoy mediante instancias de capacitación alternativas a las hegemónicas disponibles. Un grupo travesti destaca una experiencia que refiere a la formación de una cooperativa textil que cuenta además con una escuela, donde son las propias travestis las que organizan, dirigen, trabajan y estudian en el lugar.

En el mismo sentido, otras organizaciones entrevistadas enfatizan la necesidad de trascender los límites de la propia comunidad y hacer que su proyecto político sea extensivo a la sociedad en general. Esta idea podría ser sintetizada con la siguiente frase de una entrevistada: *la verdadera revolución está ahí, en las conciencias de todos, cómo vamos educando a nuestros niños, a nuestras niñas, para que nos superen, para que nos maten y maten todos nuestros miedos, todos nuestros odios, todas nuestras violencias*.

Para que las instituciones educativas se hagan eco críticamente de estas producciones, las y los docentes son sujetas/os clave...

Reflexiones, intuiciones, sospechas

Es importante remarcar que los estudios sobre géneros y sexualidades están presentes en algunas universidades de nuestro país a través de cursos, seminarios electivos, especializaciones, maestrías, es decir, generalmente en la formación de pos grado o como capacitación docente. También estas temáticas entran en algunas cátedras, a veces, de forma casual y, otras, sostenidas en los programas de las asignaturas.

Hay que decir también que cada espacio que se abre, sobre todo en cuanto capacitación docente o seminarios para estudiantes, suele contar con una amplia concurrencia, como ejemplo citaríamos los seminarios que con carácter

de optativo / electivo damos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue al que, este año, convocamos además de estudiantes de la casa a otras/os y en ese sentido están concurriendo de las carreras de Turismo, Historia, Enfermería, además de estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Nivel Inicial y Enseñanza Primaria. O el que estamos desarrollando en El Bolsón –en conjunto con el Instituto de Formación Docente-¹³ donde además de estudiantes del profesorado hay docentes de distintas áreas, comunicadoras/es sociales, enfermeras, docentes rurales.

Nuestra experiencia de trabajo académico y de activismo político en estos últimos diez años, el día a día donde son numerosísimos los reclamos para participar en jornadas en las escuelas, nos van dando la pauta de que no podemos seguir soslayando la decisión política de hacernos cargo institucionalmente y dar respuestas pedagógicas a estas problemáticas.

Sostenemos que *“entrar enteras/os/xs a las aulas”* implica asumir profundamente nuestra condición de sujetos/as de género y nuestras sexualidades, pero también considerar que los conocimientos se encarnan, producen y reproducen en los cuerpos, de hecho cuando con la violencia simbólica no alcanza los poderes eliminan los cuerpos, por ejemplo expulsándolos de las instituciones educativas, entre otras formas¹⁴. En este sentido se nos hace imperioso extender el límite de nuestras preguntas e interrogarnos acerca de: ¿por qué un cuerpo/identidad travesti termina siendo expulsada de las escuelas?, ¿por qué un cuerpo/identidad intersex es objeto de cruentas intervenciones quirúrgicas y epistemológicas?, ¿por qué un

¹³ Ciudad de la provincia de Río Negro, distante a unos 480 km aproximadamente de Neuquén.

¹⁴ Dos relevamientos realizados sobre la situación de la comunidad trans (el primero en el año 2005, que abarcó a la población de la Ciudad Autónoma y la Provincia de Buenos Aires, y el segundo referido a cinco regiones del país en el 2006), dan cuenta de que la gran mayoría de las travestis que dicen haberse reconocido en dicha identidad antes de los trece años no completó la escolarización primaria. De las que sí pudieron concluirla, sólo un 20% terminó estudios secundarios, tras repetir y reiniciar una y otra vez los años lectivos en distintos establecimientos escolares. Considerando que la mayoría (más del 90%) ha sufrido algún tipo de violencia, la escuela ocupa el tercer puesto en la lista de lugares en los cuales han recibido agresiones. Los trayectos que han recorrido durante su experiencia escolar las han enfrentado a distintos mecanismos de discriminación: “la escuela ha acallado este colectivo; la escuela ha hablado de él de un modo en el que no se reconoce; y la escuela, una vez que lo ha descubierto ‘diferente’, lo ha excluido” (Hiller, R., 2005:98). Aún así, en sus testimonios persiste el deseo de finalizar los estudios, a la vez que el temor a ser nuevamente rechazadas por las instituciones educativas, siendo ésta la primera de las causas que las llevan a no retomarlos.

cuerpo/identidad lésbica, gay, bisexual siempre tiene que permanecer en algún armario escolar?, ¿qué conocimientos portados por estos cuerpos/identidades no se tolera conocer?, ¿qué efectos identitarios tiene el que la abstracción de los cuerpos esté en la base de la igualdad pedagógica?, ¿por qué producir conocimiento desde el punto de vista de un cuerpo/sujeto universal (que sería el de nadie) tiene mayor legitimidad científica que las producciones situadas?, ¿por qué un único punto de vista tendría que ser mejor que la pluralidad de puntos de vista?, ¿por qué los saberes que utilizamos tienden a naturalizar las diferencias, las opresiones, que tienen como base la localización genérica, racial y clasista de nuestro cuerpo?, ¿qué sucede cuando no se quieren repetir los libretos de los cuerpos/identidades aceptados como normales?, ¿con cuáles argumentos político pedagógicos dividimos entre problemáticas relacionadas con los cuerpos y problemáticas relacionadas con los conocimientos que producimos y transmitimos?, ¿qué pueden decirnos las historias inscriptas en nuestros cuerpos/identidades, en los cuerpos/identidades de nuestros/as estudiantes sobre aquello que es objeto de trabajo intelectual?, ¿qué relaciones generales y situadas hay entre la localización en cuerpo, espacio y tiempo de quien produce el texto y de quien lo lee?

No hay cuerpos ni conocimientos en general o universales porque no hay mujeres u hombres universales -tampoco hay sólo mujeres y hombres-, no hay conocimientos socialmente válidos si no están situados. Lo situado que buscamos visibilizar, desde nuestros marcos teóricos y políticos, es el sistema sexo genérico¹⁵ en el que se configuran los cuerpos, las/os/xs sujetas/os/xs, las identidades, los colectivos sociales y sus saberes que no encuentran cabida en el mundo de las instituciones educativas, dado que la ciencia y la escuela, como instituciones que concentran la producción y reproducción del conocimiento cultural, han sido eficaces en diseminar una noción de

¹⁵ Gayle Rubin, define el sistema sexo-género como “una serie de acuerdos por los que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”. Argumenta que “el sexo tal y como lo conocemos —identidad de género, deseo y fantasía sexual, conceptos de la infancia— es en sí mismo un producto social”. Posteriormente introduce algunas críticas a esta definición, pero continúa sosteniendo que “igual que el género, la sexualidad es política. Está organizada en sistemas de poder que alientan y recompensan a algunos individuos y actividades, mientras que castigan y suprimen a otros y otras. Al igual que la organización capitalista del trabajo y su distribución de recompensas y poderes, el moderno sistema sexual ha sido objeto de lucha política desde que apareció, y como tal se ha desarrollado. Pero si las disputas entre trabajo y capital están mistificadas, los conflictos sexuales están completamente camuflados”. (Rubin, G. 1975: 37,45)

conocimiento con fuertes ribetes de descorporización y de descontextualización, donde las experiencias del hombre blanco, europeo, proveedor, de clase media, urbano, cristiano, heterosexual, se constituyen en universales y excluyentes, a la vez que fabrican cuerpos a la medida de las necesidades de expansión del imperialismo capitalista, racista y patriarcal.

Sabemos que hay cuerpos/identidades que no entran a la escuela, o lo hacen a medias, o que son expulsados de ella en una suerte de política de bloqueo sobre esos cuerpos/identidades que no se ajustan a la normalidad que la hegemonía ha creado y del que se hace eco la pedagogía escolar de la sexualidad allí aceptada; esta situación nos compele a dar respuestas a preguntas del tipo:

¿Qué implicaría para nuestras investigaciones y trabajo docente hacernos cargo de la inestabilidad de los cuerpos, de las identidades sexuales y de géneros, de los saberes consolidados?

¿Cómo podemos pensar las estrategias a través de las cuales se instala el racismo corporal en nuestras instituciones, en el currículo?

¿Cómo hacemos visibles las identidades individuales y colectivas que se oponen al sistema sexo genérico hegemónico, corriéndonos de las estigmatizaciones, el disciplinamiento, la museologización, las consideraciones exóticas?

A 20 años del clásico texto “Rosa y el azul”¹⁶ todavía hay varias asignaturas pendientes y muchas tonalidades que mixturar para entrar enteras/os/xs a las aulas.

Bibliografía

bell hooks (2000). “Eros, Erotismo y Proceso Pedagógico”. En Lopes Louro, G. (organizadora) (2000). *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade*, Belo Horizonte, Autentica.

Bellucci, Mabel (1992). De los Estudios de la Mujer a los Estudios de Género: han recorrido un largo camino.... En Fernández, Ana María (comp.) (1993). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*, Buenos Aires, Paidós.

Connell, Robert (1995). *Masculinities*, Berkley, University of California Press.

¹⁶ Aludimos al texto de “Rosa y azul: la transmisión de género en la escuela mixta” que en el año 1988 fue escrito por Marina Subirats

Hillert, Renata (2005). "Los cuerpos de la universalidad. Educación y travestismo/transexualismo". En Berkins, Lohana y Fernández, Josefina (comp.) (2005). *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de travesti en Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Lomas, Carlos (comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Barcelona, Paidós.

Lopes Louro, Guacira (2000). "Pedagogias da sexualidade". En Lopes Louro, G. (organizadora) (2000). *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade*, Belo Horizonte, Autentica.

Lopes Louro Guacira (2004). "Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría queer como políticas de conocimiento". Ponencia presentada en la Mesa "Estudios gays y estudios feministas", del II Congreso Brasileño de Homocultura, Brasilia, DF Brasil, junio de 2004.

Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (2008). "Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.

Rodriguez Menendez, María del Carmen y Peña Calvo, José V. (2005). "La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas". En ISSN 1130-3743, Nº 17, 2005, págs. 25-48. Disponible en: [www.ateiamerica.com/doc/GENERO LA ESCUELA.doc](http://www.ateiamerica.com/doc/GENERO_LA_ESCUELA.doc)

Rubin, Gayle (1975). "El tráfico de las mujeres: notas para la 'Economía política' del sexo". En Lamas, Marta (comp.) (1997). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG.

Sedgwick, Eve (1998). *Epistemología del armario*, Barcelona, Ediciones de la tempestad.

Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1994). "La crisis de los paradigmas sociológicos", En: Eutopías, Documentos de Trabajo, Vol. 65, Madrid, Universitat de València & Asociación Vasca de Semiótica.