



Educación y género en Latinoamérica

Desafío
político
ineludible

Compiladora:
Silvia Siderac

Escriben:

Ruth Zurbriggen / Gabriela Ramos / Silvia Siderac
François Graña / Pilar Cobeñas / Laura Proasi
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Cristina Carranza / Gabriela Perez



UNLPam

ISBN: 978-987-1082-59-9



Facultad de
Ciencias Humanas

Evaluadores externos:

Magíster Graciela Alonso (Universidad Nacional de Comahue)

Doctor Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Magíster Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)

RUTH ZURBRIGGEN; Ramos, Gabriela; Silvia Elizabet Siderac;
FRANCOIS GRAÑA; PILAR COBEÑAS; TANIA ANTONELLI MARCELINO;
SABRINA ORDEN; LAURA PROASI; Cristina Carranza; GABRIELA PEREZ.

Educación y género en latinoamérica: desafío político ineludible.

ISBN: 978-987-1082-59-9

Silvia Elizabet Siderac (Compilador)

1a. Ed.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Ediciones Amerindia

Mails a: nexodinapoli@gmail.com

Diseño:

Facundo di Nápoli

.....

www.unlpam.edu.ar

www.fchst.unlpam.edu.ar

Universidad Nacional de La Pampa



Rector	CPN Sergio A. Baudino.
Vice - Rector:	Mg. Hugo Alfredo Alfonso.
Sec. de Coord. y Planeamiento	Mg. Fernando A. Casal.
Sec. de Consejo Superior y Relaciones Institucionales	Lic. Valeria E. Caramuti.
Sec. Económico-Administrativo	CPN Ramiro A. Rodríguez.
Sec. Académico	Esp. María Esther Folco.
Sec. de Investigación y Posgrado	Dra. María Silvia Di Liscia.
Sec. de Cultura y Extensión	Dra. Ana María Rodríguez.
Sec. de Bienestar Universitario	Mg. Jorge L. Marani.
Sec. Legal y Técnico	Abg. Luis Fernando Martínez Montalvo.
Subsec. Económico-Administrativo	Srta. Ivana Maier Santa María.
Prosecretaria Privada del Rector	Srta. Julieta Carrizo Sanchez.

Facultad de Ciencias Humanas



Decano	Lic. Sergio Maluendres.
Vicedecana	Prof. Beatriz Elena Cossio.
Prosecretario Privado del Decano	Prof. Martín Sebastián Bergia.
Secretaría Académica	Prof. Nilda Redondo.
Secretaría Investigación y Posgrado	Dra. Paula Laguarda.
Económica Administrativa	Cr. Martín Alejandro Ussei.
Consejo Directivo y Relaciones Institucionales	Prof. María Marta Dukart.

Prólogo

Este libro surge como una iniciativa de nuestro equipo de investigación por intentar “urdir” voces de quienes estamos preocupadas por la problemática del género en vinculación con la educación. Durante el año 2013 tuve la suerte (o tal vez más que eso, organicé mi vida en ese sentido), de conocer a algunas mujeres de diferentes instituciones educativas que me ampliaron horizontes, miradas, desafíos...

Ruth Zurbriggen y Gabriela Ramos vinieron a nuestra Universidad a brindar un seminario de posgrado para todxs lxs profesorxs de la Facultad de Ciencias Humanas, que tuviésemos interés en capacitarnos en relación a la ESI. Más allá de la instancia puntual del seminario –excelente por cierto- quedó con ellas un vínculo académico-afectivo del que he “abusado” en múltiples ocasiones. Dos militantes del tema, con solidez académica y gran preocupación por la Formación Docente, siempre dispuestas a facilitar instancias para visibilizar el tema, sugerir bibliografía, compartir eventos académicos, ver posibilidades de construir juntas.

Con Francois Graña estamos en contacto desde hace años, hemos compartido algunos congresos y otras publicaciones. Es de los varones que se sienten tan orgullosos como nosotras de presentarse como “feminista y antipatriarcal” y es consecuente con ello en su amplia producción desde la UdelaR y en la formación de equipos de investigación. Lo recuerdo siempre rodeado de estudiantes, incentivándolas en sus ponencias y publicaciones con compromiso y pasión.

Tania Suely Antonelli es otro más de los favores académicos de Gabriela. Es ella quien -a partir de la preocupación por sumar miradas latinoamericanas- me pone en contacto y sugiere su texto en este libro, un importante aporte sin

dudas. Tania y Francois nos acompañan entonces, desde Brasil y Uruguay respectivamente, en este desafío de transversalizar el género y las sexualidades en nuestros sistemas educativos latinoamericanos.

El artículo de Pilar Cobeñas es una recomendación de María Luisa Femenías y nos aporta y enriquece desde un lugar de “riesgo múltiple”, educación pública de mujeres con discapacidad. Una mirada que no podía faltar.

Con Cristina Carranza y Gabriela Pérez, al igual que con Laura Proasi compartimos actualmente el compromiso enorme de la Formación de Formadorxs desde distintos lugares, con muy similares dificultades, dudas, incomprensiones, pero también con nuestras luchas cotidianas, ganas y entusiasmos...

Las preocupaciones político-epistemológicas, feministas queer que Ruth Zurbriggen plantea en el primer artículo de este libro son significadas *con y entre* prácticas. Es en ese ámbito claramente situado, donde la autora levanta su voz para denunciar a la heteronormatividad de las instituciones educativas y preguntarse por nuevas posibilidades. En un interesante itinerario donde se priorizan siempre: el hacer propio frente a las prescripciones técnicas; el dejarse afectar más que el evitar; el animarse a instalar lo incierto y singular más que lo previsible y esperado; va trazando así, cartografías que problematizan las prácticas de la formación en un sentido explícitamente político.

El texto va configurándose en su andar y es en ese devenir donde narra propuestas pedagógicas vivenciadas al interior del ISFD N° 12 de Neuquén, donde Ruth es hacedora de realidad, entramando teoría y práctica. Se transitan instancias de talleres extracurriculares con concurrencias masivas; participaciones en mesas curriculares; foros; espacios de consulta; clases públicas y seminarios obligatorios, entre otros dispositivos. Todos ellos tienen en común la lucha por la justicia

curricular, la laicidad del estado, la educación democrática y la construcción de ciudadanías sexuales plenas.

Dedica un segundo momento del texto a la búsqueda de respuestas y nuevas preguntas para interpelar la heteronormatividad y los territorios jerarquizados. Echa mano en su relato entonces, a categorías tan potentes como la “interseccionalidad”, la “heterosexualidad como régimen político”, el “capital sexual” y la “erotización de los procesos de enseñar y aprender”. En todo el artículo fluyen articuladamente sus convicciones, su militancia y el estrecho vínculo con la solidez teórica conformando de este modo, una trama que nos desafía a repensar y construir –desde los centros de Formación Docente y con otrxs- transformaciones epistemológicas y lo que ella denomina “un *Sur* en y con la Pedagogía”.

El texto que nos comparte Gabriela Ramos nos invita a “escuchar” voces de adolescentes de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires respecto a sexualidades no hegemónicas. A lo largo del relato puede advertirse cómo los relatos acerca de la “disidencia sexual” dan cuenta de los discursos a través de los cuales ellxs mismxs son producidos como sujetxs en permanente construcción. En ese marco, la autora aborda la importancia del lenguaje como práctica constituyente y reguladora y explicita su preocupación por pensar prácticas, que traten las diversidades sexuales, no desde la formalidad de un contenido curricular, sino como una incorporación desde las sexualidades vivenciadas.

Gabriela presenta los protocolos de lxs adolescentes e interpela luego sus creencias con categorías vinculadas a la “normalidad-anormalidad” y con el marco legal pertinente. Desanda de ese modo naturalizaciones vinculadas a lo religioso, la familia heterosexual, monogámica y nuclear, la sociedad occidental, la maternidad naturalizada y los mecanismos de discriminación y exclusión, que la escuela como dispositivo normalizador reproduce. Surge con fuerza de los testimonios, la oposición entre la mayor visibilización actual de lesbianas y gays

en espacios públicos y la permanencia de la carga homo-lesbo transfóbica de las instituciones educativas, donde la heterosexualidad obligatoria sigue siendo la matriz organizadora de prácticas y creencias. El texto es una clara apuesta a la democratización de las relaciones sociales para así lograr una efectiva “democracia sexual”. En este sentido se resignifica a la escuela y a la educación sexual integral, la igualdad de oportunidades y la posibilidad de ofrecer la palabra. Redistribución y reconocimiento se aúnan en pos de las identidades sexuales no hegemónicas.

En el artículo que escribo en este libro intento -desde mi lugar de profesora de Formación Docente de la UNLPam-, valorar el momento político y las posibilidades que nos ofrece la Ley de Educación Sexual Integral en el marco de la Ley de Educación Nacional. Me preocupa, sin embargo, advertir algunos riesgos respecto a una implementación ingenua o despolitizada de la misma. Me acompañan en el análisis, algunas analogías construidas en la confrontación teórico-ideológica entre multiculturalismo e interculturalidad y las posibilidades ofrecidas por las teóricas feministas para desnaturalizar el lenguaje, las relaciones de poder y la colonialidad del saber. Acompaño al resto de las autoras en este desafío político ineludible, que nos invita a una desnaturalización colaborativa de la Formación Docente para empezar a construir juntxs un nuevo código, una nueva trama discursiva de género y sexualidades para la ciudadanía crítica.

Francois Graña hace aquí su aporte a la mirada latinoamericana del género analizando aspectos androcéntricos, que perduran en diferentes ámbitos. Explora para ello los atributos del concepto y su construcción histórica como práctica social y discursiva justificativa del poder. Vincula el androcentrismo a la autodestrucción humana y nos invita a preguntarnos e hipotetizar acerca de cómo podría haber sido el proceso civilizatorio sin dominancia masculina. A la par, presenta la coherencia histórica del androcentrismo como rasgo constitutivo de las sociedades, desde los relatos bíblicos a los discursos modernos, desde Occidente a Oriente. Aborda así, las diferencias sobre las que se erigen los géneros; la tarea femenina de

“reproducción de la especie”; la insignificante participación masculina en este sentido; las compensaciones socialmente construidas para ‘paliar’ esta humillación biológica y sus consecuentes relaciones de poder.

El texto muestra, desde diferentes ángulos, esta visión androcéntrica del mundo, no sólo en las relaciones entre los sexos, sino en toda la estructura cognitiva universal, que organiza la percepción de nuestro mundo social. Celebra, asimismo, la tendencia sostenida hacia una menor desigualdad social entre géneros y la “crisis de masculinidad” que se vivencia en América Latina. Considera que la reflexión sobre estas temáticas se vuelve insumo activo de su transformación y nos invita a “desaprender lo aprendido para reaprender relaciones de género no opresivas, genuinamente humanas y humanizadoras”.

El artículo siguiente pertenece a Pilar Cobeñas, quien nos relata una investigación en curso. Aborda experiencias escolares de mujeres jóvenes con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Su preocupación parte de constatar datos que muestren el no cumplimiento de la LEN respecto a la obligatoriedad. Indaga además, acerca de las percepciones propias y de otrxs respecto de estas mujeres con discapacidad, que son sus sujetas de investigación. Le son de alta relevancia para estos fines los conceptos de “normalidad-anormalidad” en relación a las instituciones educativas. Trabaja la discapacidad como producto de las relaciones de poder desiguales en la sociedad y lo aborda con la categoría de “interseccionalidad” para analizarlo desde la dominación, pero también desde la resistencia. Enfrenta así la representación construida en torno a la pasividad, fragilidad, debilidad, tristeza y dependencia, para proveer contextos de identificación positiva y política que prioricen la construcción de proyectos de vida autónomos. Pilar comparte en este texto algunos fragmentos de las entrevistas realizadas, relatos signados por el dolor, la impotencia y la bronca de quienes se han sentido excluidas y discriminadas en sus trayectos escolares. Nos advierte además, acerca de algunas contradicciones entre los discursos inclusivos

del sistema educativo y las prácticas concretas, aclarando que no basta con la sola presencia de discapacitadxs dentro de la escuela para hablar de educación inclusiva. Reclama con urgencia prácticas educativas que politicen, empoderen, hagan visibles los reclamos y recuperen el sentido de las identidades múltiples de mujeres con discapacidad.

A continuación, Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo nos aporta su mirada de democracia y género en las escuelas brasileras. Su análisis –realizado a través de un estudio exploratorio- nos presenta por un lado avances y por el otro, desafíos pendientes, respecto a las igualdades de género y a la construcción de ciudadanía. Cruza las variables políticas, económicas, sociales y culturales como cuestiones inevitables para comprender ciudadanía y género en la escuela. Presenta una interesante experiencia en una institución educativa pública cooperativa, cuyo fin primordial es la autogestión. Ofrece luego, un relato histórico que nos permite comprender los cambios en el sistema educativo brasilerero en las últimas décadas. Resignifica a lo largo del texto conceptos como vida pública, democracia, participación activa, derechos y consciencia crítica.

Laura Proasi es profesora en el Ciclo de la Formación Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata y presenta en este artículo una interesante evaluación de la formación de profesorxs desde el género, las narrativas y las pedagogías críticas. Comparte a lo largo del texto, relatos de lxs estudiantes y sus biografías escolares. Leer sus protocolos desde categorías teóricas le ayuda a ir atando la realidad escolar con la realidad político-social para poder comprender así, los discursos hegemónicos que atraviesan las trayectorias escolares. Este tipo de trabajo reflexivo le permite ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de interpelar múltiples naturalizaciones en un ejercicio que –al decir de lxs alumnxs- ya no abandonarán y será parte de sus prácticas.

Finalmente, Cristina Carranza y Gabriela Pérez nos relatan una experiencia

de investigación cualitativa de Formación Docente en Villa Mercedes, San Luis. Abordan aquí representaciones de género de lxs estudiantes que ingresan a las carreras de los profesorados en Lengua y Literatura, Matemáticas, Tecnología, Música, Artes Visuales, Teatro y Enseñanza Primaria. El trabajo nos muestra interesantes diferencias en las representaciones de género por carrera y por franja etaria y nos convoca a repensar el rol de las instituciones educativas y sus responsabilidades como reproductoras o posibilitadoras del cambio.

Compilar el libro “Educación y género en América Latina, un desafío político ineludible” ha sido verdaderamente placentero. En todo momento he sentido el acompañamiento y apoyo de todxs lxs autorxs. Sólo me queda expresarles un profundo agradecimiento. Comparto con ellxs el deseo de que este texto sea un aporte a otrxs. Pero sobre todo, espero que este libro traduzca esta convicción nuestra de que lo colaborativo no sólo sale mejor, sino que enriquece, genera y multiplica. Ojalá contagie, ojalá...

Silvia Siderac

Índice

- **Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente**
(Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades)
Ruth Zurbriggen página 12 

- **Escuchando los silencios que instala la heterosexualidad en la escuela**
Gabriela Ramos página 34 

- **Educación Sexual Integral en la escuela argentina: Desafíos y riesgos**
Silvia Siderac página 67 

- Civilización androcéntrica: las huellas de lo aprendido**
François Graña página 87 

- **Narrativas de jóvenes alumnas con discapacidad: entre el estigma y la voz**
Pilar Cobeñas página 108 

- **Género, narrativa y pedagogía crítica.**
Una aproximación a las narrativas de estudiantes de formación docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata
Laura Proasi página 128 

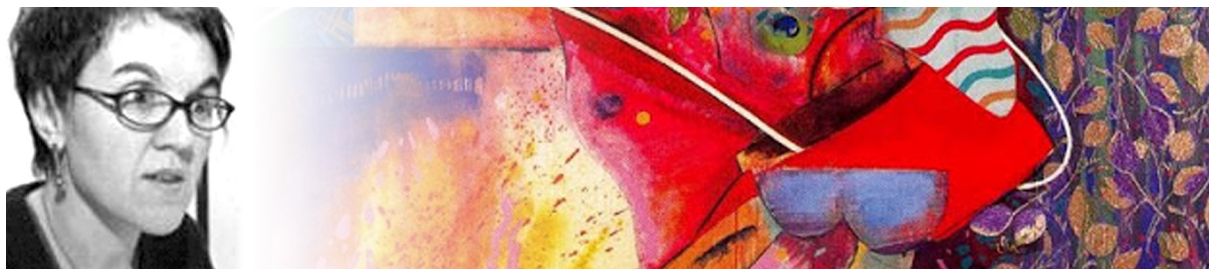
- **Democracia e gênero em escolas brasileiras: avanços e desafios para a igualdade de gênero e a cidadania**
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo página 145 

- **La operatoria social de la perspectiva de género y su vínculo con la educación y las juventudes, en el marco de las teorías de las Representaciones Sociales**
Cristina Carranza – Gabriela Perez página 159 

Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente

(Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades
y sexualidades)¹

Por Ruth Zurbriggen



Prologando escenas

La invitación a escribir en esta compilación *Educación y género en Latinoamérica: desafío de lo político ineludible*, se convierte en una oportunidad más para dialogar, para rastrear ecos, tensiones, disputas y prácticas que nos desafían a seguir pensando y proyectando el hacer pedagógico. Las reflexiones que aquí propongo y los espacios que describo están situados en perspectivas político epistemológicas feministas, queer y descoloniales, engarzadas *con* y *entre* prácticas en el activismo feminista y en el trabajo en formación docente en instituciones educativas públicas.

1- Esta escritura es posible a partir de sostenidos diálogos colectivos desarrollados en proyectos de investigación y extensión dirigidos por la Mg. Graciela Alonso, en espacios de trabajo con compañeras docentes de Institutos de Formación Docente de la ciudad de Neuquén, San Martín de los Andes y El Bolsón y en el activismo feminista en la colectiva La Revuelta.

Ruth Zurbriggen Activista no heterosexual de la Colectiva Feminista La Revuelta desde el año 2001, de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito y de Socorristas en Red (feministas que abortamos).

Profesora de Enseñanza Primaria, Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Estudios de las Mujeres y de Género. Trabajó durante 19 años en escuelas primarias públicas de Neuquén, actualmente ejerce en el Instituto de Formación Docente N°12 de la ciudad de Neuquén. Investiga en temas de sexualidades, géneros, feminismos, pedagogías.
ruthlibertaria@speedy.com.ar

Como feminista, maestra de nivel primario y profesora en formación docente dedico gran parte de mi tiempo a denunciar lo que se levanta como una sólida muralla que inunda las instituciones educativas: la heteronormatividad escolar y sus intrincados modos de existencia. La denuncia adquiere consistencia –en mi opinión- cuando se entrelaza con itinerarios de *otros posibles*. Sin presunción de nuevas recetas universalizantes, esos *otros posibles* se nutren en el interés por pensar las instituciones escolares

[...] *no como un proyecto, o una promesa, sino más bien como algo que sucede, o algo que nos pasa, una escuela sentida, conversada, pensada, una escuela que no se sabe sino que se crea a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus aconteceres* (Larrosa, 2013:13,14).

Vale remarcar que las temáticas que nos convocan en este volumen no logran -aún hoy- traspasar las férreas fronteras impuestas por la jerarquización y la monopolización acerca de cuáles son los principales núcleos de interés que debe abordar la formación docente de conjunto. Esto no es novedoso, hay estudiosas que han mostrado desde hace décadas el sesgo que se presentifica incluso en las teorías críticas de pensamiento. Jenifer Gore es una de ellas, insiste que tanto en ámbitos teóricos como políticos, las feministas encontraron que sus propuestas no son tomadas en cuenta por quienes producían en el campo de la teoría crítica. Gore lo aborda de esta manera:

[...] *cada discurso lleva consigo las señales de sus propias luchas históricas para situarse. Por ejemplo, las feministas se han separado conscientemente de la pedagogía crítica porque les resultaba imposible situarse en ese discurso. El resumen de experiencias de las mujeres de color en el feminismo de la 'segunda ola', es semejante a la experiencia de las feministas en la pedagogía crítica: nos han incluido, sin establecer diferencias, nos han escuchado sin oírnos, hemos estado presentes, sin que nos vieses* (Gore, 1996:27).

Las herramientas legales en clave de reconocimiento de derechos, vigentes en todo el territorio nacional y conseguidas en los últimos diez años

aproximadamente², a partir de intensos reclamos desplegados por movimientos socio-sexuales, feministas, de mujeres, son condición necesaria pero insuficiente para lograr el ingreso al estatus de lo que se considera digno de ser abordado, enseñado, investigado. Constituyen sí un piso de posibilidades, cuyos efectos dependerán -en gran medida- de políticas públicas ofensivas, que nos insten a generar intersecciones entre una pedagogía de la sexualidad “otra” (una pedagogía transgresora al decir de Deborah Britzman, 1995) y otros campos del saber, en la búsqueda por subvertir la trama de sentidos que hacen de la normalidad y la heteronormalidad una aspiración pedagógica fundamental.

Este artículo refiere al trazado de cartografías. El gerundio del título no es ocioso, indica un estar haciendo en curso. Se propone instalar la piel de una serie de problematizaciones que habitan prácticas pedagógicas que gestamos y transitamos, prácticas situadas en un tiempo y un contexto particular. Cartografiando, dando cuenta, recuperando algunos hitos que vuelven a evidenciar que nada es en el vacío social y que algunos temas -más que otros- tienen la marca de la insistencia como la gota que horada la piedra. Refiere asimismo a afectaciones, en el sentido de reconocer que cuerpos, sexualidades, subjetividades, deseos, pasiones, géneros (producidos y reproducidos por una extensa cadena de ficciones) tanto de docentes como de estudiantes, habitan cotidianamente el escenario social de las aulas y se relacionan intrínsecamente con lo que ponemos (¿y exponemos?) a disposición.

Se reseñan modos de habitar políticamente (no está de más insistir con el carácter político del trabajo docente) y modos de hacer en el Instituto Superior de Formación Docente N° 12 de Neuquén Capital³. El texto se organiza en dos apartados, los mismos se afectan mutuamente en un ir y venir difícil de discernir

2- Entre las principales, destaco: La Ley de Identidad de Género (2012), la Ley de Matrimonio Igualitario (2010), la Ley para Sancionar, Prevenir y Erradicar las Violencias contra las Mujeres en todos los ámbitos donde desarrolle sus relaciones interpersonales (2009), la Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2004).

3- En esta institución trabajo desde hace 8 años y tengo a cargo, desde el año 2012, el dictado del seminario curricular: Derechos Humanos, Educación Sexual Integral y Relaciones de Género y el módulo Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, ambos espacios son cuatrimestrales y corresponden el tercer año de estudios del Profesorado en Enseñanza Primaria.

en la vida cotidiana institucional. En el primero: **Esto también sucede (y nos sucede) en el ISFD N° 12**, daré cuenta de definiciones institucionales y acciones vinculadas a los cuerpos, las sexualidades, los géneros, los feminismos dentro del plan de formación docente que desplegamos. En el segundo: **Desarmando territorios jerarquizados y heteronormativizados**, explicitaré algunas conceptualizaciones que imprimen sentidos y significados a nuestro andar, a modo de sostenes teóricos e ideológicos, si bien flexibles e inciertos, están ahí funcionando, explicando y explicándonos, reflexionando y reflexionándonos

Esto también sucede (y nos sucede) en el ISFD N° 12

Tal anticipé, en este apartado se describen una serie de propuestas pedagógicas y dispositivos puestos en marcha en el instituto desde hace algunos años. El propósito es adentrarnos en un relato que revele cómo es posible darle densidad al entramado entre teoría y práctica y producir así la construcción de ciertas pedagogías feministas en y para la formación docente.

Extracurricularmente, así nos lanzamos en el año 2007⁴ con la propuesta de talleres no obligatorios a los que convocamos bajo la denominación de: “Violencias cotidianas: maltrato infantil y violencia de género. Primeros abordajes”. Por fuera. Anexado. Ocupando un *no lugar*. Sin obligación de asistir lograron ser masivos. Estuvieron destinados a estudiantes de primer año de las carreras de Profesorado de Enseñanza Primaria e Inicial, tuvieron continuidad y profundización en otro gestado en el ciclo lectivo 2008: “Las mujeres y las/os niñas/os como objetos de violencias sexistas”. Los espacios abordaron, bajo el paraguas de la perspectiva de género y de los derechos, problemáticas que constituyen el denominado currículum nulo y el currículum evadido de la formación docente. Una serie de alertas e incomodidades hicieron posible que nos viéramos interpeladas a generarlos para abordar de manera teórica, sistemática y con ámbitos de reflexión temáticas caras

4- Junto a Mónica Katz y a Daniela Arias, profesoras en ciencias de la educación. a cargo de espacios curriculares de primer año.

a la vida de muchas estudiantes (el femenino se justifica aquí ante la ineludible presencia de mujeres que cursan en la institución). Echamos a rodar una serie de encuentros semanales, haciendo foco en conceptualizaciones sobre la violencia de género, el maltrato y abuso sexual contra niñas y niños, las normativas legales vigentes y los protocolos de intervención con los que contamos en Neuquén y que estamos obligadas a implementar. Dejarnos afectar, ésa fue una de las premisas que guiaron nuestro hacer. Animarnos a instalar lo singular, lo incierto, lo que duele, lo que inquieta, lo que puede ser de otra manera e ir así empujando límites para hacernos *un lugar*.

En todo el país, se impulsó desde el año 2008 y en consonancia con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, una transformación curricular que extendió a cuatro años de duración la formación docente para el nivel primario e inicial. En la provincia de Neuquén, trabajadoras y trabajadores de la educación de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) nos nucleamos para imponer a las autoridades gubernamentales condiciones democráticas y participativas dentro de esos debates abiertos. Así fue que logramos contar con dos docentes elegidas/os en cada institución para conformar una Mesa Curricular Provincial con los trece ISFD y las Escuelas Superiores de Música y de Bellas Artes. Quienes integraron esta mesa curricular pasaron a ocupar toda su carga horaria en esta función, además se organizaron dos reuniones mensuales con suspensión de dictado de clases en los ISFD para las discusiones con todas las y los docentes de cada instituto, junto con foros de discusión para las áreas disciplinares y espacios de consultas con representantes estudiantiles a la hora de proyectar las nuevas formas de gobierno del nivel superior de formación docente. Las perspectivas epistemológicas y políticas que se plasman en el nuevo documento curricular, aprobado en el año 2009 y vigente para toda la provincia, son deudoras de las pedagogías y epistemologías críticas, incorporan paradigmas de la complejidad, enfoques de la interculturalidad y de género. Luego de intensas

discusiones, disputas y negociaciones, como en un doble movimiento, parecía pertinente reclamar transversalmente para la nueva propuesta curricular la presencia, la visibilidad, la autorización y la igual valoración de todos los colectivos minorizados, entre ellos el de las mujeres. Pero -a la vez- resultaba imperioso gestar espacios específicos que permitieran la profundización de las temáticas emergentes como son por ejemplo los seminarios obligatorios en educación sexual integral y en interculturalidad. Se trató -en definitiva- de generar dispositivos que tiendan a la justicia curricular.

Si bien entre el documento aprobado y su implementación existe una distancia importante, entre otras cosas por la falta de presupuesto adecuado destinado a la formación de formadoras/es y a la adecuación edilicia que la reforma curricular reclama, las instancias de la Mesa Curricular fortalecieron procesos de organización, democracia y horizontalidad en la toma de decisiones y permitieron construir consensos para la aprobación de un nuevo currículo para la formación docente asentado en teorías y postulados críticos. Llegadas a este punto, el desafío implicaba imaginar cómo habitar y habilitar este *nuevo lugar* para la postulación de teorías y el ensayo de prácticas y pedagogías feministas.

El 15 de julio de 2010 se aprueba en Argentina la Ley de Matrimonio Igualitario. Por entonces, se produjeron importantes debates relacionados con los derechos que la misma postula. Debates que los grupos de movimientos sexo-genéricos posibilitaron en un contexto político favorable. El reclamo estuvo encabezado por la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Travestis, Bisexuales (FLGTB) y la Comunidad Homosexual Argentina (CHA); logró aglutinar a amplios sectores sociales en pos de la sanción favorable y mostró también el rostro más retrógrado y fundamentalista de las jerarquías eclesásticas, en especial de la iglesia católica. Circuló por entonces interesante y profusa producción que desde la academia y desde grupos activistas se realizaba desde décadas atrás en temáticas referidas a sexualidades, géneros, heteronormatividades, cuerpos, normalidades,

anormalidades, ciudadanías sexuales plenas, etc. El debate sobre la institución del matrimonio excede este trabajo, existieron y existen posicionamientos críticos hacia la ley conseguida, en tanto no sería desde el derecho al matrimonio desde donde interpelar las cimientos de la heteronormatividad que nos inunda. No obstante, puestas a pensar en los diálogos sociales, políticos y culturales y en los derechos concretos que trajo la aprobación de la Ley para personas del mismo sexo que querían y quieran casarse, es dable suponer que la misma extendió los límites de la justicia, de la laicidad del estado y de la democracia. Importa –eso sí- remarcar que la ley legislaba sobre una realidad existente. Volverla contenido pedagógico fue la propuesta de un grupo de docentes⁵ del ISFD, habíamos culminado el primer cuatrimestre del año lectivo 2010 sin Ley de Matrimonio Igualitario, retomábamos el segundo cuatrimestre con Ley y dispuestas a ponerla en debate para intervenir así en la disputa de sentidos abierta. Así fue que en el Espacio de Definición Institucional⁶, bajo el eje: Infancias, familias y escuelas, auspiciamos el tratamiento pedagógico de la Ley. En aquella oportunidad escribimos como parte de la fundamentación del EDI: “Nosotrxs, como educadorxs de educadorxs, consideramos relevante instalar el tema curricularmente porque asumimos el compromiso de luchar por una educación más justa, inclusiva e igualitaria. Una educación que se atreva a problematizar los sólidos pilares de la normatividad escolar en pos de proyectar y posibilitar nuevos significados no excluyentes ni discriminatorios. Desde nuestro punto de vista, la sanción de Ley de Matrimonio Igualitario tendrá efectos (ya los tiene) en la cultura toda y esos efectos impactarán de manera diversa en el orden del día a día escolar; efectos que seguramente aún no podemos vislumbrar en su total magnitud”. Otro aspecto destacable de nuestros argumentos estuvo puesto en los derechos garantizados en la Convención

5- En particular destaco que iniciamos acá una complicidad teórica y política con la profesora y compañera Silvia Mufert, con quien actualmente compartimos también espacios de activismo feminista.

6- Los Espacios de Definición Institucional (EDI) son de cursado obligatorio, y como su nombre lo indica están al servicio de abordajes sobre temas específicos que cada ISFD considere necesario según su realidad y contexto particular. Así, se han desarrollado en el ISFD N°12, EDIs sobre la ley de medios de comunicación, educación en contextos de encierro, actos escolares, medio ambiente, malestar docente, etc.

Internacional por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que tiene rango constitucional en nuestro país y correlatos en leyes provinciales como es la Ley 2.302 en Neuquén. Nos propusimos el armado de momentos de pensamiento y reflexión en las aulas, conmovidas incluso por la sensación corporizada de felicidades y emociones que nos provocaban los innumerables relatos que fluían en los medios de comunicación por entonces y en grupos de activistas con los que nos vinculamos. Hubo momentos y discusiones que trajeron incomodidades de variado tenor, incluso entre el grupo de profesoras a cargo del espacio; hubo que lidiar constantemente con la presunción de que no se estaba trabajando contra las personas heterosexuales, sino buscando reconocer que la heteronormatividad es un régimen sexual que regula las relaciones, distribuye privilegios y obedece a relaciones de poder, siempre atravesadas e interceptadas por otras desigualdades. Apelamos a construir encuentros donde la palabra de todas y todos circulara, convencidas que para vérnosla con los sentidos lesbofóbicos, homofóbicos, bifóbicos y transfóbicos con los que cargamos como sociedad, hacía falta hacerlos aparecer y poner a disposición otros modos de análisis y perspectivas.

En el ciclo lectivo 2012, se cursa por primera vez bajo el nuevo plan de estudios el seminario cuatrimestral: Derechos Humanos, Educación Sexual Integral y Relaciones de Género. Tal se sostiene en el documento curricular construido, desde este seminario se pretende garantizar un proceso de formación sistemática para otorgar a las y los estudiantes condiciones adecuadas que permitan el abordaje de temáticas que hacen a las Educación Sexual Integral (ESI) desde las perspectivas de los derechos humanos y de género, en pos de colaborar en la construcción de ciudadanías sexuales plenas. El espacio promueve la problematización y la deconstrucción (siguiendo a Jaques Derrida), para transmutar no para invertir, considerando su dimensión ética y su sentido inestable acerca de saberes, experiencias y representaciones sobre la sexualidad, los estereotipos de género, el sexismo y el heterosexismo presente en la cultura

hegemónica, producida y reproducida desde distintos discursos y dispositivos. Esto resulta de vital importancia dado que frecuentemente, como consecuencia de haber reducido la sexualidad a genitalidad, se ha entendido la educación sexual sólo como educación para la reproducción y para la prevención, dejando de lado aspectos fundamentales de la subjetividad que constituyen la base de las relaciones afectivas y sexuales. Aún más, si la educación sexual:

No se complementa con un enfoque que problematice las relaciones de poder en las que la sexualidad se inscribe, la esperada “educación sexual” puede implicar “disciplinamiento de la sexualidad”. También es posible que la hegemonía del enfoque de la prevención tienda a medicalizar los cuerpos sexuados y que, aun adoptando el enfoque de género, se lo sobreimprima al de la prevención, victimizando a las mujeres y sobreculpabilizando a los varones. La direccionalidad de la aplicación de las leyes estará dada por los enfoques según los cuales quienes estamos día a día en los espacios educativos resignifiquemos sus textos (Morgade y Alonso, 2008:15).

Por su parte, la española Charo Altable propugna concebir:

La educación sexual como una educación relacional y sentimental, en la que está implicada – en muy diversos grados y dependiendo de la edad, el grupo social y el género – la sexualidad, es decir, el ser en su totalidad, con sus pensamientos, deseos, emociones, experiencias corporales, imaginarios, expectativas y proyectos de vida (Altable, 2000:24).

Siguiendo su propuesta, la información sexual si bien es necesaria y urgente, por sí sola no cambia las relaciones. No basta con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, sino que resulta fundamental revisar qué enfoques se sostienen -consciente o inconscientemente-, cómo se enseñan, qué modelos pedagógico-didácticos se ponen en acto; y si todo ello cambia o promueve nuevas formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; más igualitarias, placenteras y satisfactorias.

La apuesta fundamental en el cursado seminario es presentar una serie de interrogantes, incertidumbres y argumentos que contribuyan a abrir el debate en torno a sentidos instalados y naturalizados sobre la normalidad exorbitante con la

que cargamos, para ponerlos en entre-dicho bajo la premisa “no hay normalidad, hay anormalizadores” (Skliar, 2006:196). Implica un abordaje cultural de la sexualidad, (o mejor aún de las sexualidades), los discursos que la sustentan; los modos en que se construyen las masculinidades y femineidades; la asunción de nuestra propia constitución como sujetas y sujetos de género y sexualidad; las marcas existentes sobre y contra los cuerpos como portadores de marcas de poder, al decir de Guacira Lopes Louro (2004). La preocupación está centrada en el análisis de las relaciones entre cultura, significaciones, identidades, poder, cuerpos, sexualidades, normatividades, pedagogías y las interconexiones entre ellos. Mediante la crítica (pensada como indefinida e incluso, alejada de verdades inmutables):

Conseguir ese efecto de extrañeza, de desfamiliarización. Se trata de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones (Larrosa; 1995: 13). Desnaturalizar algunas prácticas y discursos requiere la “ampliación de la racionalidad”. Siguiendo a Cragnolini (1998: 51 y 52) desnaturalizar las prácticas requiere poner en acto una “razón imaginativa” en la que estarían presentes el carácter estructurante y esquematizador de lo real propio de la razón –que fija lo que es- pero a la vez y al mismo tiempo, el aspecto “recolector” de la imaginación, y su cualidad singularizadora, recreadora, que puede multiplicar las perspectivas y jugar con las posibilidades de lo que aún no es o de lo que es de infinitas formas y maneras (García, 2007:11).

Tres son los núcleos centrales de problematización: 1) cuerpos, géneros, sexualidades y heteronormatividades: de lo natural a lo histórico / político; 2) discursos sobre cuerpos, géneros, sexualidades y educación sexual y 3) la educación sexual en el día a día escolar: herramientas legales vigentes en pos de las ciudadanía sexuales y de género.

A partir del seminario arriba mencionado y en la búsqueda por otras formas de acreditación del espacio, se organiza el *Primer Foro de Estudiantes y Profesoras/es de Formación Docente sobre sexualidades, géneros, feminismos y espacios*

pedagógicos. El mismo se desarrolla en abril del año 2013 a instancias del ISFD N° 12⁷. En la convocatoria del Primer Foro escribíamos que se proyectaba como una invitación a pensar y actuar. Había en su origen intencionalidades políticas, pedagógicas, educativas y formativas, entre ellas, reflexionar sobre los tópicos que el nombre del foro abarca (poniendo el foco en instituciones de nivel primario, inicial y superior). Convencidas también sobre el momento fundacional en el que estamos inmersas en relación al Documento Curricular vigente en la provincia de Neuquén, en tanto su puesta en marcha a corto y mediano plazo dejará improntas y marcas más a largo plazo, nos guiaron tres propósitos fundamentales: a) promover la creación de un espacio de encuentro que colaborase en la construcción de argumentos sobre la importancia de reparar en la presencia ineludible de los cuerpos generificados y sexualizados en el día a día escolar; b) generar un espacio de reflexión e intercambio sobre las pedagogías de género y sexualidad presentes en las instituciones educativas para provocar miradas y sentidos desnaturalizadores de las normalidades presentes y c) propiciar la socialización de experiencias de trabajo, programas de estudios, recursos pedagógicos y didácticos para coadyuvar en la construcción de propuestas de enseñanza-aprendizaje y des-aprendizaje desde perspectivas antidiscriminatorias.

Un aspecto central y destacable del encuentro fue que estudiantes de formación docente adquirieran un lugar protagónico, tanto en las definiciones previas como en el conjunto de tareas y acciones que se derivaron del mismo. De allí la conformación de una comisión de trabajo con profesoras y con amplia participación de estudiantes que cursaron el seminario de ESI durante el ciclo lectivo 2012. Se desarrolló en dos instancias propiamente dichas, la primera el jueves 11 de abril, con la proyección del Documental *Transformadora* (Testimonios sobre la experiencia de la Lic. María Eva Rossi en el ISFD “J.C.Avanza” de Bahía Blanca y su transformación de género, en el transcurso de su desempeño docente),

7- Tiene su continuidad en la forma de Segundo Foro, 25 y 26 de en abril de 2014, en el ISFD N° 3 de San Martín de los Andes.

realizado por Viviana Beker, Silvia Pascual y María Eva Rossi. La proyección se realizó en el Museo Nacional de Bellas Artes de la ciudad de Neuquén, fue abierta a todo público y contó con la presencia de su protagonista, de Viviana Beker y de Juan Pechín, quienes formaron parte de una mesa de debate posterior. La segunda instancia, una semana más tarde, en las instalaciones del ISFD N°12, contó con el siguiente formato:

- 1) Mesa de apertura: *Toda educación es sexual*, en la que expusieron tres estudiantes: Belén Grosso, Maira Venturini y Juan Rodríguez junto a Claudia Pospos, graduada el año anterior.
- 2) Conversatorios temáticos: proyectados como espacios de presentación de propuestas pedagógicas construidas por estudiantes que cursaron el seminario de ESI en ciclo lectivo 2012.
- 3) Talleres para reflexionar, discutir y deconstruir: *De frente: cine, literatura y políticas disidentes*. Se llevaron adelante cuatro talleres en simultáneo⁸.
- 4) Mesa de cierre abierto: *Reflexiones sobre las pedagogías de (a)normalización de género: dispositivos institucionales de masculinización y cuerpos masculinos*, a cargo de Juan Pechín, del Área Queer de la UBA.

Las sospechas permanentes y el inconformismo creativo que nos lleva a habitar los espacios de la educación pública de manera inquieta, hicieron posible que nos embarquemos a poco de haber concluido el primer foro antes descripto, en la instalación de un nuevo espacio: Habitar-Sex (Consejería y acompañamiento en derechos sexuales y derechos reproductivos para estudiantxs del ISFD N°12)⁹. En el documento de fundamentación, entre otras razones, explicitamos que contrariamente a lo que se considera en forma habitual, la sexualidad no es sólo un tema privado. Cuando los cuerpos y las sexualidades son objeto de políticas (y de disputas entre diferentes campos: religiosos, científicos, jurídicos, pedagógicos,

8-1) Cortito y al pie (Relatos audiovisuales disidentes), coordinado por la profesora Gabriela Mendes y el profesor Ramiro Coletti. 2) Niñxs y literatura: de lo posible a lo imaginable (Reflexiones sobre el canon literario escolar), coordinado por la profesora Denisse Álvarez. 3) Experiencias en clave feminista para la educación y el aire públicxs, coordinado por las docentes Andrea González y Gabriela Wuthrich del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón. 4) Lo personal es político (Reflexiones sobre el derecho a decidir sobre nuestros cuerpos), coordinado por la autora de este escrito.

9- Gloria Alarcón, Eva Fridman, Andrea Grossi, Marcela Leyes, Silvia Mufert, Arrayín Navarrette, María Trpin y Ruth Zurbrigen, somos el grupo iniciático de profesoras que proyecta y encamina esta propuesta.

etc.), se convierten en tema público, que exige participación y debates que privilegien a quienes han sido tradicionalmente excluidas/os por un orden social patriarcal, sexista, heteronormativo, racista y clasista. La pedagogía que recorre la formación y las prácticas docentes, está estructurada fuertemente en un “deber ser” construido desde hace más de dos siglos desde posiciones hegemónicas que nos ubican como sujetos y sujetas abstractas y descorporizadas, con mente y sin cuerpo, con razón y sin emoción. Esta consejería se postula como un espacio de problematización / discontinuidad / quiebre de y con dichos discursos, a partir de proponerse escuchar, orientar, intervenir y articular un trabajo vinculado a los derechos sexuales y a los derechos reproductivos de las y los estudiantes, quienes al igual que profesoras y profesores y otras/os actores institucionales estamos siendo sujetas y sujetos de género y de sexualidad (entre otras marcas identitarias).

Habitar-Sex surge de la mano de las heterogéneas experiencias que relatan estudiantes mujeres que transitan por el ISFD y que, muchas veces, se tornan decisivas en relación a la continuidad o no de su carrera formativa, interpelando de manera diversa a la institución. Por ejemplo, en los pasillos algunas profesoras recibíamos consultas de estudiantes sobre situaciones relacionadas a su sexualidad, el uso de anticonceptivos, embarazos no buscados, entre otras temáticas afines, de allí la necesidad de institucionalizar este espacio de consulta. Implicaba en los hechos institucionalizar una práctica que se venía desarrollando en el instituto desde hacía tiempo, asumiendo ahora una cualidad distinta. Sin dudas, los estereotipos de género y sexuales están ampliamente difundidos y siguen siendo parte de la formación que se brinda en las instituciones educativas. El currículo educacional refleja y reproduce estereotipos de la sociedad más amplia. Los preconceptos de género, así como ciertas clasificaciones homo – lesbo – trans – bi fóbicas y discriminatorias, están internalizados por profesoras/es y estudiantes de las carreras de formación docente que inconscientemente esperan cosas diferentes de chicos y chicas, de varones y mujeres. Recientes transformaciones atraviesan

este estado de cosas, situando la contingencia de las prácticas provocadoras de estereotipos y normas, en nuevas acciones y posiciones con las que es necesario colaborar, poniendo el foco en las posibilidades de mirar a las instituciones en su doble carácter de reproducción/transformación, buscando intervenciones que hagan posible atender situaciones concretas desde la premisa que “lo personal es político”, tal esgrimimos desde perspectivas y prácticas feministas. Visibilizar y atender el sentido profundo de esta radical proclama feminista puede colaborar en apoderamientos para estudiantes que cursan la formación docente.

Los propósitos formulados que nos guían en este derrotero son: a) generar un espacio semanal de atención en el que las y los estudiantes puedan realizar consultas vinculadas a sus derechos sexuales y derechos reproductivos; b) propiciar una escucha atenta y desprejuiciada que colabore en tramitar la efectivización de los derechos sexuales y derechos reproductivos; c) articular acompañamientos y derivaciones a instituciones públicas cuando determinadas situaciones lo ameriten y d) producir información relevante sobre las significaciones y prácticas de ciudadanías sexuales, de género y de derechos reproductivos por parte de estudiantes del ISFD N° 12.

Entre las principales acciones desarrolladas desde Habitar-Sex destacamos: talleres sobre violencias sexistas y la Ley Nacional 26.485 en los primeros años del instituto en articulación con espacios de la Práctica I. La realización de una serie de *clases públicas*, en cuya apertura contamos con Fernanda Carrizo, activista de Mujeres Públicas, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, quien presentó la producción: *Cartografía Feminista de Ciudad Autónoma* y el relato de la experiencia de activismo del grupo. El acompañamiento al EDI sobre Actos escolares, en tanto estudiantes que cursaron el espacio eligieron producir una instalación pública especial por el 25 de noviembre: Día Internacional por la No Violencia contra las Mujeres, abordando la fecha como una nueva efeméride en las instituciones educativas. Como cierre de la propuesta del año lectivo por

parte de Habitar-Sex se presentaron, para estudiantes de distintos cursos del ISFD, dos funciones de la obra teatral “Al pie de la teta”, la cual refiere al aborto con misoprostol¹⁰ y al derecho al aborto legal, seguro y gratuito¹¹.

Evoqué hasta aquí episodios afectados y afectivos, grietas ineludibles que van abriéndose cuando las sujetas nos pensamos a nosotras mismas atravesadas por ese agujijón libertario en el que pueden convertirse las teorías al hacerlas pasar por la encarnadura de nuestros cuerpos y nuestras vidas, en este caso particular allí donde hacemos y producimos pedagogía.

Desarmando territorios jerarquizados y heteronormativizados

Sólo siendo cuerpos seremos algo más

Ricardo Llamas

Las perspectivas feministas implican una transformación epistemológica. Entre tanto, como dice Tomas Tadeu Da Silva (1999), ninguna perspectiva que se pretenda crítica o post-crítica puede ignorar las estrechas conexiones entre conocimiento, identidades corporizadas, generizadas, sexualizadas, racializadas y poder, teorizadas por esos análisis. El currículo es, entre otras cosas, un artefacto que plasma y produce estas relaciones. Una perspectiva crítica del currículo que dejase de examinar esas dimensiones constituiría una postura bastante limitada y limitante; por el contrario, considerar las relaciones de género, etnia, raza y sexualidad, nos ofrece un mapa mucho más complejo de las relaciones sociales de dominación que aquel que nos habían proporcionado anteriormente las teorías críticas, con su énfasis casi exclusivo en la clase social.

10- El misoprostol es un medicamento ampliamente utilizado en la actualidad en toda Latinoamérica y por mujeres migrantes en países europeos, para provocarse abortos ante embarazos no buscados. En Argentina, colectivas y grupos feministas conformamos Socorristas en Red (feministas que abortamos), para dar información y acompañamiento a mujeres que deciden abortar con misoprostol. Ver www.socorristasenred.blogspot.com.ar.

11- La obra está comisionada por la Colectiva Feminista La Revuelta, al dramaturgo y director teatral Sebastián Fanello y sus protagonistas son Eva Fridman y Santiago Navaes. Giró por numerosas ciudades de Argentina durante el año 2013; actualmente se encuentra en su segunda temporada de presentaciones.

En esta línea de pensamiento, resulta necesario reparar en el concepto de ‘interseccionalidad’, éste colabora en pensar el currículo y la vida en las instituciones educativas en las que los diferentes sistemas de dominación, toman cuerpo y marcan los cuerpos de estudiantes y docentes. La interseccionalidad intenta mostrar por un lado, cómo operan articulada e inseparablemente los patrones de opresión y por el otro, pensar las posibilidades de resistencia a los mismos. Un efecto de la lógica interseccional de dominación es la invisibilidad que se produce cuando esta dominación no puede ser conceptualizada cabalmente dado que operamos con herramientas teóricas (y posiciones políticas) que privilegian dimensiones únicas de las subjetividades. Elsa Dorlin (2009) sugiere que el concepto de interseccionalidad es metodológico:

Permite experimentar, diagnosticar, las epistemologías de la dominación como las estrategias de resistencia que de ellas se desprenden (...) Por eso (...) resultó particularmente útil para superar una conceptualización ‘matemática’ de la dominación. En esta conceptualización (...) la doble, hasta la triple opresión que las mujeres experimentan, supondría que cada relación de dominación se añade a otra (Dorlin, 2009:70).

Así, desde la noción de interseccionalidad podemos problematizar la idea del sexismo como la única relación de poder transversal a todas las mujeres. Dorlin retoma la crítica que realizan Elizabeth Spelman y bell hooks, a esos supuestos que insisten en un “análisis aditivo de la dominación”.

Por su parte, María Lugones plantea que:

En el desarrollo de los feminismos del siglo XX, no se hicieron explícitas las conexiones entre el género, la clase y la heterosexualidad como racializadas. Habiendo empezado el movimiento de “liberación de la Mujer” con [la] caracterización de la Mujer como blanco de la lucha, las feministas burguesas blancas se ocuparon de teorizar el sentido blanco de ser mujer como si todas las mujeres fueran blancas (Lugones, 2008:44).

Lugones nos insta a comprender el lugar vacío que muestra la intersección, expresando:

Una vez que la interseccionalidad nos muestra lo que se pierde, nos queda por delante la tarea de reconceptualizar la lógica de la intersección para, de ese modo, evitar la separabilidad de las categorías dadas y el pensamiento categorial (Lugones, 2008:25).

Por otro lado, me interesa centrarme ahora en un aspecto poco abordado pero que asoma elocuentemente en la cotidianeidad de las instituciones educativas: el discurso de la heteronormalidad. Me sumo a la postulación defendida por numerosas/os investigadoras/es y activistas queers acerca de que la heteronormatividad constituye un problema social grave que limita la vida de millones de personas. Monique Wittig, esgrime que:

La sociedad heterosexual no es la sociedad que oprime solamente a las lesbianas y a los gays, oprime a muchos otros/diferentes, oprime a todas las mujeres y a numerosas categorías de hombres, a todos los que están en situación de dominados. Porque constituir una diferencia y controlarla es un acto de poder ya que es un acto esencialmente normativo. Cada cual intenta presentar al otro como diferente. Pero no todo el mundo lo consigue. Hay que ser socialmente dominante para lograrlo (Wittig, 2006:53).

En el campo educativo, las problematizaciones acerca de las relaciones de género suelen toparse con el límite para pensar la heterosexualidad racializada como una institución política, a la heteronormatividad como “la obsesión por normalizar la sexualidad a través de discursos que posicionan (lo extraño) como desviado” (Warner, 1995:7), como reguladora de la mirada hacia, sobre y contra los cuerpos y a la homosexualidad como un escape del deseo a esa norma, a ese orden hegemónicamente instituido (y no como una anormalidad, patología o perversión).

Wittig postula a la heterosexualidad como un régimen político basado en la sumisión y la apropiación de las mujeres. Afirmo que si no se cuestiona como tal,

lejos de eliminarlo se consigue consolidarlo. Su pensamiento busca suprimir las categorías de sexo y de género en que se asienta la propia noción de universalidad.

Los sexos (el género), la diferencia entre los sexos, hombre, mujer, raza, negro, blanco, naturaleza, están en el núcleo de este conjunto de parámetros [del pensamiento heterosexual]. Y han formado nuestros conceptos, nuestras leyes, nuestras instituciones, nuestra historia, nuestras culturas (Wittig, 2006: 83,84).

Para esta autora francesa, la ‘heterosexualidad’ es el sistema social basado en la opresión de las mujeres por los hombres, un sistema que produce el cuerpo de discursos y doctrinas de la diferencia entre los sexos para justificar la opresión, entonces referirá a la necesidad imperiosa de destruirla como tal.

Por su parte Oscar Guasch afirma que “hay que entender la heterosexualidad como el resultado de un proceso de racionalización específico” (Guasch 2006:77). La heterosexualidad “es el resultado de aplicar los procesos de racionalización a la gestión social del deseo erótico”, (Guasch, 2006:77). No es universal. Surge en el contexto de la Revolución Industrial al compás del advenimiento de las instituciones de control como son las cárceles, la escuela, los hospitales, los manicomios, los cuarteles. Inventada en el siglo XIX por la psiquiatría, es el modelo sexual dominante en Occidente y se convierte en un instrumento moral de la burguesía para *higienizar* a la sociedad. Pasa a ser el ideal normativo y emocional, asociado al mito romántico que anuda matrimonio y amor.

En las ideas del autor que cito en el párrafo anterior, la heterosexualidad descansa en cuatro pilares: adultismo, sexismo, misoginia y homofobia. Alude que las ciencias sociales se han interesado de forma continua por el sexo y la sexualidad, aunque no de manera central. Sostiene:

Cuando nacen las ciencias sociales, el estado encarga a la medicina que diseñe reglas científicas que sustituyan la caduca normativa de sexual religiosa. Es entonces cuando la medicina inventa la heterosexualidad (Guasch, 2006:95).

De esta manera, desde el siglo XIX y hasta mediados de los años sesenta

del siglo XX, el monopolio sobre la creación de saberes legitimados acerca de la heterosexualidad lo tiene la medicina. Será en la década de los ochenta cuando otras disciplinas de las ciencias sociales se ocuparán de manera específica de la temática y sus implicancias, en particular por las presiones y disputas surgidas al calor de movimientos sexo-genéricos y algunas corrientes feministas.

Guasch vislumbra que la llamada revolución sexual de los años sesenta del siglo XX trae aparejada una importante crisis de esta institución política (la heterosexualidad), la cual se halla en proceso de transformación. Esto mismo muestra su carácter social e histórico, confirmando que todo lo que se ha escrito sobre la misma es provisional, local y políticamente direccionado e intencionado.

Otro de los conceptos que deseo destacar es el propuesto por Deborah Britzman de 'capital sexual'. Esta pedagoga nos introduce en la idea de capital sexual como una economía política de las sexualidades. Desde aquí se establecen:

Una serie de relaciones necesarias entre, por un lado, heterosexualidad y homosexualidad, y, por el otro, las desiguales y subordinantes diferencias entre los signos de valor de uso y los signos de valor de cambio. Los saberes que organizan y desorganizan el capital sexual y las conflictivas representaciones de la sexualidad disponibles, entonces, bien pueden decirnos algo sobre cómo las identidades sexuales se vuelven normalizadas y proscriptas. Además, estos discursos en disputa también sugerirán las contradictorias conductas y prácticas sociales que hacen que cosas tales como el afecto, el deseo y el erotismo sean inteligibles e ininteligibles (Britzman, 1995:4).

Al explorar la problemática del capital sexual Britzman pretende no ya explicaciones sobre cómo la heterosexualidad es normalizada y hecha pedagogía. Sugiere que el concepto debiera significar algo más transgresor, reconocer:

Las experiencias vividas entre y dentro de aquellas formas de sexualidad que son valoradas e intercambiadas por aceptación social, competencia social, placer, y poder, y, aquellas formas a las que no se les reconoce circulación pero que aún prometen placer incluso cuando su costo sea la desvalorización y el ostracismo social (Britzman, 2007:4).

Un cierre como apertura: “En ese instituto te llenan la cabeza esa manga de tortilleras que te dan clases”

La frase forma parte de un extenso relato que nos hiciera una joven estudiante, graduada como profesora en enseñanza primaria en diciembre de 2013. La bravuconada fue propinada por su pareja varón, como una de las tantas que escuchó durante años, cuando él veía perder poderío masculino. “El instituto me abrió los ojos y eso él no lo tolera”, supo decirnos a un grupo de profesoras. Su convicción y deseos la mantuvieron persistente *en carrera*, se atrevió a disponer de nuevo sobre lo dado, lo heredado, lo aprendido para des-aprender y aprender en una serie de movimientos encarnados, situados y complejos. ¿De qué podría tratarse entonces?

De querer vivir. Respuesta simple, conquistas complejas, trabajosas, inagotables, a veces traicionadas por nosotros[as] mismos[as]. El sentido se verifica en la experiencia, no se declama ni se propaga. No se trata del sentido del vivir, sino del vivir con sentido. De los modos de vivir que hacen a modos de existir (Duschatzky y Aguirre, 2013:35).

Por último, traigo acá la afrenta de Guacira Lopes Louro, ella aspira a erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar:

La erotización será tomada en un sentido pleno y expandido, como una energía y una fuerza motriz que impulsa nuestros actos cotidianos y nuestra relación con los otros. Sin dejar de lado la sensualidad y los cuerpos, ciertamente también implicados en esos procesos, pienso en un erotismo presente en el aula y en otros espacios educativos, que se liga a la curiosidad, por tanto, al deseo de saber (Lopes Louro, 2004:72).

El deseo de saber. Parafraseando inquietantes interrogantes de Deborah Britzman en íntima relación con la aspiración de Lopes Louro arriba citada, me pregunto: ¿podrá la pedagogía desarrollar un pensamiento sobre la presencia del eros pedagógico para volver habitable, respirable, vivible en las aulas? ¿Podrá proyectarse sin la presencia del deseo heteronormativo? ¿Podrá desarrollar un

pensamiento prescindiendo de la normalidad exorbitante? ¿Qué formas de capital sexual podrían discurrir con esas ausencias? ¿Qué modo de desnudez implica arriesgar lo obvio para volver a pensar sobre los modos de la pedagogía y sus normalizaciones? ¿Qué modos de hospitalidad acontecen en las instituciones educativas cuando las pedagogías feministas y queer se hacen un lugar en las prácticas y el pensamiento educativo?

Construir pedagogías que impliquen que todas las vidas son dignas de ser vividas, que todas las vidas tienen estatus de humanidad, que es posible acoger discursos “menos normalizadores acerca de los cuerpos, de los géneros, de las relaciones sociales, de la afectividad, y del amor” (Britzman, 2007:18). Que las y los trabajadores de la educación habitemos una educación más explícita y arriesgada, una comprensión de que la educación es también arriesgar el yo, que nos abramos “a la idea de que algunos riesgos hacen más interesantes a las personas” (Britzman, 2007:18) y a las vidas mismas. Agenciarnos afectaciones situadas *con* y *sobre* cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades ¿será posible ese sur para nuestro andar sospechoso en y con la pedagogía? Las preguntas aquí esbozadas no reclaman respuestas, apenas experiencias.

Bibliografía

Altable, Charo (2000). Educación sentimental y erótica. Madrid: Miño y Dávila.

Britzman, Debora. ¿Qué es esa cosa llamada amor? *Taboo: The Journal of Culture and Education*. V. 1, Primavera 1995, pp 1-18. Traducción de circulación interna Prof. Gabriela Herczeg.

Da Silva, Tomaz Tadeu (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Autentica Editora.

Dorlin, Elsa (2009). Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Duschatzky, Silvia y Aguirre, Elina (2013). Des-armando escuelas. Buenos Aires: Paidós.

Elizalde, Silvia; Felitti, Karina y Queirolo, Graciela (2010). Género y sexualidades en las tramas del saber. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

García, Ana (2007). Jóvenes y sexualidad. Una mirada sociocultural. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.

Gore, Jennifer (1996). Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. Madrid: Morata.

Guasch, Òscar (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, Jorge (2013). Prólogo. *Escuelas sentidas, conversadas, pensadas y habitadas*. En Silvia Duschatzky y Elina Aguirre, Des-armando escuelas (pp.11-18). Buenos Aires: Paidós.

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.

Lopes Louro, Guacira (2004). Um Corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, Brasil: Autentica.

Lugones, María (2008). *Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial*. En Walter Mignolo (Comp.), Género y descolonialidad (pp.13-54). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Maffía, Diana (Comp.). (2003). Sexualidades migrantes. Buenos Aires: Feminaria editora.

Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (Comp.). (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia. Buenos Aires: Paidós.

Sklar, Carlos (2006). *Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad*. En Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Comp.), Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen (pp-189-197). Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Wittig Monique (2006). El pensamiento heterosexual. Barcelona: Egales ediciones.

Escuchando los silencios que instala la heterosexualidad en la escuela

Por Gabriela Ramos



Me gustaría, en esta ocasión, invitarlxs a realizar un viaje por el interior de algunas escuelas públicas de la CABA con el objetivo de “escuchar” los discursos que producen-reproducen los y las adolescentes sobre las sexualidades no hegemónicas. El análisis se realizó a partir de un relevamiento de campo efectuado con la técnica de grupos focales. La intención fue acercarme a las percepciones y vivencias de los-as adolescentes sobre el tema de la homosexualidad y el lesbianismo en algunas escuelas medias de la Ciudad. La muestra se armó recortando entre las escuelas que presentan el mayor índice de repitencia y sobreedad. He indagado particularmente sobre las causas y consecuencias que conducen al no

GABRIELA A. RAMOS Lic. Ciencias de la Educación –Fac. Filosofía y Letras-UBA

Requisitos cumplidos como Maestranda de la Universidad Nacional de Rosario: Poder y sociedad con perspectiva de género.

Mediadora familiar y escolar. Fac. de Psicología-U.B.A.

Capacitadora docente en la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad Autónoma de Bs. As-CePA- en el área de Formación Ética y Ciudadana y Educación Sexual Integral. Docente invitada Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de La Pampa. Capacitadora Docente Invitada de la Sociedad Argentina de Pediatría.

Ex- Docente e investigadora Fac. Filosofía y Letras- UBA. Ex docente Universidad Nacional de Gral. Sarmiento – Ex investigadora Universidad Nacional de San Martín- Ex Capacitadora docente Ministerio de Educación de la Nación en el Programa de Educación Sexual Integral.

Organizadora y Panelista en Congresos Nacionales e Internacionales.

Cuenta con varias publicaciones sobre el tema y es consultora en diversos medios de comunicación sobre temas de educación, género y sexualidades. // gabrielaalejandraramos@yahoo.com.ar

cumplimiento de la heteronormatividad y las posibilidades de autodesignación de lesbianas y homosexuales en la escuela.

El recorrido que compartiremos, lo he realizado en el marco de un Proyecto de Investigación denominado: “Presencia y/o ausencia a de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes en escuelas medias del GCBA”. Este Proyecto fue coordinado por la Dra. G. Morgade y tuvo dos etapas. En la primera etapa se propuso elaborar un mapa curricular para relevar los aspectos de la sexualidad abordados sistemáticamente en las materias escolares y aquellas actividades realizadas de manera institucional durante los últimos años en las escuelas. En la segunda etapa de la investigación se incluyeron preguntas sobre la relación entre la sexualidad y los afectos, la presencia o ausencia de las sexualidades no hegemónicas en la escuela y la función de las familias en las temáticas de la sexualidad.

Me interesa, hoy, poder compartir los relatos que lxs estudiantes elaboran para referirse a las denominadas personas de la “disidencia sexual” porque dan cuenta de los discursos a través de los cuales, ellxs mismos son producidxs como sujetos sexuados en permanente construcción. Siguiendo a Foucault entiendo al discurso como una práctica social cuyo funcionamiento tiene consecuencias significativas en los procesos de regulación social¹. La potencia de analizar estos relatos se centra en comprender los discursos de los-as estudiantes como conjuntos de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales.

Las reflexiones que acompañan los testimonios surgen de la aplicación del marco de la teoría constructivista de la sexualidad al análisis de un conjunto de entrevistas realizadas a grupos de estudiantes que cursaban el primer y cuarto año de la escuela media. Siguiendo a Weeks² entiendo la sexualidad como una expresión personal e histórica que entrelaza elementos naturales y culturales a la

1 - Meccia, Ernesto. “La cuestión gay. Un enfoque sociológico”. Gran Aldea Editores. 2006. Bs. As.

2 - Weeks, Jeffrey. “Sexualidad”. Paidós. 1998

vez, una dimensión constitutiva del ser persona que se aprende, que se construye a lo largo de toda la vida.

Nos aproximaremos a los discursos circulantes en la institución educativa sobre la homosexualidad y el lesbianismo, prácticas que quiebran la heteronormatividad obligatoria. Si bien homosexuales y, lesbianas en menor grado, están siendo más “visibilizados” que en otras épocas desde los medios de comunicación (y podríamos cuestionar cómo y por qué) sin embargo, aún persisten situaciones de franca discriminación al interior de las instituciones que educan en sexualidad. Mi interés consiste en estudiar cómo determinadas prácticas siguen actuando en el presente manteniendo y promoviendo ciertas relaciones sociales. Me interesa poder mostrar el poder del lenguaje como práctica constituyente y reguladora. Y en tal sentido destacar la importancia de la educación sexual como generadora de nuevos escenarios inclusivos de las diferentes elecciones de objeto amoroso. Me propongo develar las representaciones de adolescentes sobre estas prácticas para pensar cómo influir desde un nuevo régimen discursivo para que” “diversidades sexuales” deje de ser sólo un título de los contenidos del Diseño Curricular y se transforme en un nuevo lenguaje, se incorpore al modo cotidiano de nombrar la sexualidad en la escuela, al modo cotidiano de vivir la sexualidad en la escuela.

Atendiendo al concepto de performatividad del lenguaje que desarrolla Judith Butler entendiéndolo como aquella “práctica reiterativa y referencial que produce los efectos que nombra”³ considero significativo y pertinente el análisis de estas entrevistas a la hora de pensar estrategias didácticas para enriquecer el abordaje de la ESI⁴ en el aula.

Teniendo en cuenta la importancia que adquiere la escuela media en la

3 - Butler, Judith. Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Paidós. Bs. As. 2005

4 - ESI es la sigla para denominar Educación Sexual Integral.

constitución de subjetividades sexuadas me propongo comenzar a develar cómo se efectúa el re-conocimiento/des-conocimiento que la comunidad educativa le otorga a los sujetos cuyas identidades no se ajustan a los “cánones sexuales de la mayoría” que es establecida, valorizada y promovida también desde la institución escolar.

Siguiendo los conceptos desarrollados por teóricos-as militantes del movimiento socio-sexual LGTBQ⁵ adscribo al concepto disidencia sexual ya que “el término disidencia sexual propone el deseo no en términos de identidades naturalizadas sino como una forma de disenso que comprende prácticas, expresiones y creencias no conformistas. Al nombrarnos disidentes sexuales se destaca la existencia de una norma de la cual nos desplazamos o alejamos. Los conceptos que, desde una política liberal, se ponen en juego en el escenario político actual como diversidad sexual y/o minorías sexuales ocultan que las identidades sexuales y de género son los efectos de una norma que establece los modos adecuados y legítimos de vivir los cuerpos, los placeres y afectos. Tanto diversidad como minorías suelen conducir a despolitizar los procesos de normalización de los cuerpos. Por eso, los colectivos de disidencia sexual denunciarnos y confrontamos la heteronormatividad, cuestionando la adscripción de la sexualidad y la identidad de género al ámbito de lo natural y lo privado.⁶

Las causas: entre la normalidad y la anormalidad. Discursos que tensan.

Preparándonos para iniciar el camino de la escucha, les propongo pensar los recortes de los diálogos que presento a continuación como un modo posible de indagación de las representaciones sociales que circulan entre los y las adolescentes de escuelas medias urbanas de la CABA. Entiendo el concepto de “representación

5 - Colectivo de la disidencia sexual integrado por lesbianas, gays, transgeneros y personas queer.

6 - Flores, Valeria. “escritos heréticos” en Revista Baruyera N° 4, mayo del 2008, Bs As. <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/06/el-deseo-en-disputa-normatividad->

social” como lo desarrolla Serge Moscovici (1981), como el “conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común”⁷. Son construcciones simbólicas que se crean y se recrean continuamente en la interacción social, no las pensamos como elucubraciones individuales sino que podemos leerlas como una forma de pensar y construir la realidad compartida por un grupo social en un determinado tiempo y en una determinada locación que le aportan sentido. Su finalidad es transformar lo desconocido en algo familiar.

Me interesaba indagar sobre las “causas” de la homosexualidad y el lesbianismo, si las hubiera, tal como la concebían los-as jóvenes. En un análisis detenido de las entrevistas se evidencia una permanente tensión entre dos discursos que a simple vista aparecen como opuestos pero admiten ser leídos en franca interrelación; se presentan uno inmediatamente a continuación del otro. Podríamos agrupar las respuestas en las dos categorías clásicas que se han utilizado para pensar las sexualidades no –hegemónicas: el binomio normalidad-anormalidad. Los imaginarios sociales desde fines del Siglo XIX hasta principios del Siglo XX, muchos sostenidos desde la ciencia, han asociado la homosexualidad a las categorías de desorden moral, perversión o inversión sexual.

A continuación se reconstruirán los discursos que circulan en la escuela mostrando las tensiones que aparecen ocultas. Muchas veces se hace mención a las orientaciones e identidades sexuales disidentes como causadas por la naturaleza biológica del ser humano y en otras ocasiones se encuentran posturas que tratan de explicarla desde el plano de la “elección sexual”.

Observamos la persistencia de una serie de creencias sobre las causas de

7 - Moscovici, S. (1981). “On social representation”. En J.P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*, Academic Press. Londres.

la homosexualidad que pueden resultar confusas a un/a lector/a desprevenidx. Estas están relacionadas especialmente con el abuso sexual infantil, el maltrato infantil y el abandono durante la primera infancia. Lo que estaría en concordancia con investigaciones llevadas a cabo en otros países latinoamericanos y con el imaginario social muchas veces sostenido y/o instalado desde los medios masivos de comunicación⁸.

Paula⁹, alumna de 15 años...refiere

“...en realidad está considerado una enfermedad psicológica, que empieza desde chico, mayormente viendo a tus papás, siempre hay un conflicto... el hombre, creo que me enteré de algo que tenía que ver con la mamá... y por ejemplo las violaciones, todo tiene siempre como una especie de cadena familiar, de la descendencia, te vas fijando, si hay un gay, y te vas fijando y por ahí el tatarabuelo fue gay, te vas fijando y hay como una cosa, una maldición generacional...”

La anormalidad se sostiene, fundamentalmente, desde las creencias religiosas, las tradiciones familiares y la conformación de la familia nuclear, monogámica y heterosexual. Aún en una escuela laica el discurso religioso está presente, es como si dijeran “...En los últimos tiempos, y en consonancia con los postulados de la cultura posmoderna, se ha producido una crisis en la conformación de la estructura familiar, lo que ha dado lugar a los llamados “nuevos modelos de familia” ... Madres y padres solteros, uniones de hecho, divorciados vueltos a casar, familias ensambladas...hijos extramatrimoniales constituyen nuevos núcleos familiares ...debemos reconocer que son realidades familiares que merecen respeto y comprensión, pero que ciertamente no son modélicas: la familia se funda sobre el amor y consagración de un varón y una mujer unidos en matrimonio, con el fin de

8 - Ver Entrevista de la conductora Mirtha Legrand al modisto Roberto Piazza. Pag 546. Ver declaraciones de Daniel Pasarella, técnico de fútbol de renombrados clubes argentinos. Ver declaraciones de Mauricio Macri y Gabriela Michetti –jefe y vicejefa de gobierno porteño durante el periodo 2007-2011- Pag 492-en Bazán, Osvaldo. “Historia de la homosexualidad en la Argentina. De la Conquista de América al Siglo XXI”. Ed. Marea. Bs. As. 2010

9 - Los nombres que aquí aparecen son ficticios de modo de preservar la identidad de quienes amablemente colaboraron en las entrevistas

crecer en el amor y donar vida en la procreación....”¹⁰

Al respecto un grupo de alumnas y alumnos de primer año reflexionan de la siguiente manera:

Analia: pero eso porque mi mamá, bueno es evangélica, y como está estudiando para ser pastora, todo como que eso no le va ... pero, o sea tiene amigos gays, homosexuales, travestis, de todo, y los trata re bien, pero no, no, no le gusta

Benjamín: los acepta

Analia: los acepta pero sabe que no está bien, cree que no está bien!

Benjamín: pero eso es también a partir de la religión que tenés, mi vieja también, o sea, yo soy católico.

Analia: pero católico es lo mismo porque opinan igualmente.

Benjamín: pero dicen bueno, mis viejos dicen, en realidad dios creó al hombre y a la mujer por algo, pero bueno, si es así la persona como que no le podés decir nada...”

En otra escuela nos comentan: *“...también por la religión, no? Porque mi abuela, es cristiana, y te dice “no, mirá estos gays, cuando se mueran van a ir al infierno”...*

Pensar el concepto de normalidad ligado a la familia nuclear, tradicional, monógamica y patriarcal hacen de los sujetos de la disidencia sexual personas que están francamente en la frontera. En este caso no son los cuerpos (como podría leerse en el rechazo a personas trans) sino sus prácticas las que ayudan a inclinar la balanza hacia el lado de la aceptación o la marginación.

La gran preocupación es por la tenencia de los-as hijos-as y la posibilidad de transmitir cierta anormalidad a través de la crianza...

“Analia: _Imaginate que el hijo crece con dos papas, y el hijo adoptaría las mismas costumbres... y seria toda la familia gay! (se ríen)

Benjamín: _Es muy difícil porque dos hombres adoptan un chico, que le van a decir? Tal es tu mamá, y tal es tu papá...

Analia: _ hay dos papás y no hay mamá

10 - Conferencia Episcopal Argentina. “Educación para el amor. Plan General y Cartillas”. Bs. As. 2007

Catalina: *_ cómo podrían enseñarle lo normal, si ven eso en su casa.*

Ante la repregunta por lo normal, la alumna responde:

“más allá de lo que quiera cuando sea grande, si el chico ve eso, va a seguir los pasos, porque si le enseñan desde chico eso, va a seguir el ejemplo...”

Relatos como este nos muestran la fuerte impronta que aún tiene el concepto de familiar heterosexual, monogámica y nuclear en la sociedad occidental y cristiana y que constituye, uno de los pilares que hace problemática la aceptación de las sexualidades no hegemónicas. La maternidad-paternidad entendida como naturales, como destino de las personas y no en tanto funciones sociales aprendidas son concepciones muy arraigadas en la escuela actual. Hay una cierta apertura a pensar las nuevas estructuras familiares, aún bajo el mote de “familias disfuncionales”, que tienen las familias ensambladas y los hogares monoparentales, pero las uniones homo-lesboparentales aún no tienen un reconocimiento pleno dentro de la comunidad educativa.

Reconociendo el gran trabajo militante que las agrupaciones LGTBQ han hecho en pos de la visibilidad del colectivo y la reivindicación de derechos que implicó la sanción de la Ley de Identidad de Género N° 26.743 – y de la Ley de Matrimonio Civil N° 26.618 es que he vuelto a conversar sobre el tema con chicos de las escuelas y prontamente podremos compartir las nuevas entrevistas...

Si se sostiene que el temor radica en que familias homo-lesboparentales puedan generar descendencia con las mismas inclinaciones sexuales, debido a la influencia de las pautas de crianza, entonces se podría abrir una puerta para pensar la no transmisión genética de la homosexualidad o el lesbianismo; ya no es una enfermedad, no se hereda sino que se aprende en la más temprana socialización y por lo tanto encontramos aquí una punta para proponer otro enfoque al mismo tema. Cabe preguntarse entonces, si la sexualidad se aprende: ¿se construye o se imita?

y de ser así, ¿sólo se copian los modelos parentales? Superposición conceptual de los mecanismos de identificación e imitación profundamente desarrollados por el psicoanálisis. Encontramos, aquí, una ventana por donde poder abordar el tema en las aulas.

Sin embargo, la posibilidad de engendrar descendencia como cuestión natural, favorecida por la Biología, imprime al discurso una tendencia a pensar la homosexualidad como no-natural, frente a la supuesta naturalidad de la heterosexualidad que la Biología acompaña desde la constitución del cuerpo anatómico y la complementariedad de los sexos. Relato sostenido en una concepción de sexualidad cuyo único o primordial fin es la reproducción. ¿Qué modificaciones introduce en las representaciones sociales de lxs estudiantes la Ley N° 26.862 de “Reproducción médicamente Asistida” o la “Ley de fertilización asistida”? ¿Cómo trabajar en las aulas la Ley de Parto Humanizado - Ley Nacional N° 25.929, que garantiza el derecho de Padres e Hijos durante el Proceso de Nacimiento? ¿Cuánto acceso han tenido lxs alumnxs a los nuevos marcos legales que regulan la sexualidad? ¿Cuál es el alcance de la perspectiva de derechos para abordar la ESI en la escuela si no se enseñan las leyes que, en el país, regulan el disciplinamiento de los cuerpos? ¿Cómo enseñar a defender los derechos vulnerados sin conocer las leyes que los protegen? ¿Cómo construir ciudadanía sexual sin intervenir el concepto de sexualidad-normalidad-reproducción?

Retomando la cadena simbólica que anuda sexualidad-reproducción-normalidad y que se sostiene con la ligadura entre el discurso religioso y el discurso de la Biología-Medicina transformado en el dogma laico, escuchemos el diálogo entre dos alumnas de 4to año:

Ana dice: *“yo... en realidad, yo pienso que dos hombres o dos mujeres, no pueden tener un hijo, entonces... lo normal, la persona normal vendría a ser eso.* A lo que su compañera replica: *“una no le puede decir a la persona qué tiene que ser.”*

Ana: *claro, cada uno es... no se le puede decir nada, porque sería poner su opinión...*

Bettina: *a mí me parecería raro, no sé... algunos dicen que es normal, pero... a mí me parece que no pueden tener un hijo, que va a ser... y entonces no es normal...*”

-“*cada uno elige lo que quiere ser, no es que hay una regla que te dice que sí o sí, si sos mujer te tiene que gustar un hombre, eso lo vas a elegir vos...*” dice una alumna del mismo curso.

En el marco de un liberalismo ético sobre el que se construye la idea de “libertad individual” se permite cualquier práctica en tanto y en cuanto “no moleste al prójimo”. En las sociedades modernas, la sexualidad es considerada una dimensión del orden privado por lo tanto sus consecuencias afectan sólo a quienes la practican y no interpelan a nadie más que a las partes comprometidas en tanto no interfieran con el orden público. De hecho, así lo regula la Constitución Argentina de 1853, conservado en el texto modificado de 1994. Recurrir a la Carta Magna es destacar la importancia que tiene el peso de la norma jurídica en la regulación de la vida de las personas.

Poder referirse a personas conocidas como homosexuales o lesbianas, “humanizar lo monstruoso”, acerca lo diferente y les da un margen para la empatía y la sensibilización desde el lugar del re-conocimiento de la fuerte discriminación a la que están expuestos. La situación personal de conocer a algún amigo-a de algún amigo que es “así” y “sin embargo es buena persona”, los hace estar más predispuestos a la aceptación. Un alumno de cuarto año comenta:

“... en realidad la gente que tiene problemas con los homosexuales se empieza a dar cuenta que está mal cuando tiene un amigo homosexual, o un hijo homosexual...”

Sexualidades des-preciadas. Lesbianismo: Cuestión de modas.

Es interesante destacar la permanencia que aún conserva la idea de “sexualidad como un aspecto de la vida perteneciente al ámbito de lo privado”.

Entiendo la sexualidad como:

“...el conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo y definidas por éste, constituye a los particulares, y obliga su adscripción a grupos socioculturales genéricos y a condiciones de vida predeterminadas. La sexualidad es un complejo cultural históricamente determinado consistente en relaciones sociales, instituciones sociales y políticas, así como en concepciones del mundo, que define la identidad básica de los sujetos. [...] En los particulares la sexualidad está constituida por sus formas de actuar, de comportarse, de pensar, y de sentir, así como por capacidades intelectuales, afectivas y vitales asociadas al sexo. La sexualidad consiste también en los papeles, las funciones y las actividades económicas y sociales asignadas con base en el sexo a los grupos sociales y a los individuos en el trabajo, en el erotismo, en el arte, en la política y en todas las experiencias humanas; consiste asimismo en el acceso y en la posesión de saberes, lenguajes, conocimientos y creencias específicos; implica rangos y prestigio y posiciones en relación al poder.... La sexualidad está en la base del poder: tener una u otra definición genérica implica para los seres humanos, ocupar un lugar en el mundo y, aún ahora, tener un destino más o menos previsible. Independientemente de la voluntad, la adscripción genérica ubica: es una forma de integración en la jerarquía social, y es uno de sus criterios de reproducción; significa también, tener y ejercer poderes sobre otros, o no tener siquiera, poder sobre la propia existencia...”¹¹

Al plantear este enfoque desligo la sexualidad de lo puramente biológico afirmando que es un determinante social tan poderoso que implica la posesión de saberes, lenguajes, conocimientos, creencias que denotan rango, posiciones, prestigio en relación al poder. Tanto es así que, siguiendo a Nancy Fraser (1997)¹², podríamos afirmar que la sexualidad es un modo de diferenciación social que nos permite un análisis más amplio aún que el de posición económica, pues a lo

11 - Lagarde, Marcela. “Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas, locas”. http://www.creatividadfeminista.org/articulos/sex_2003_lagarde.htm#introduccion

12 - Fraser, Nancy. “Iusticia interrumpida. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista”. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 1997.

largo de toda la pirámide social se encuentran los sujetos distribuidos en forma equitativa. El modo de colectividad de los sujetos de la disidencia sexual es la de la “sexualidad despreciada”, consecuencia de la heteronormatividad obligatoria y la mayor injusticia, en la escuela, radica en la falta de re-conocimiento.

La heterosexualidad como norma produce la discriminación y la homo-lesbo-transfobia que abona la exclusión de los lugares habituales de desarrollo. La escuela como espacio público reproduce las normas de lo permitido–prohibido, enseña las pautas de lo que se debe y no se debe sobre todo en materia de sexualidad, educa éticamente en los valores de la moral burguesa instalada, moral conservadora y neoliberal como lo demuestran las investigaciones de Epstein y Johnson (2000). Los discursos públicos sobre la sexualidad puestos en marcha desde los sectores políticos y desarrollados por los medios de comunicación son puestos en juego en la escuela. De este modo, una alumna de 16 años afirma:

“... no sé.... También mi familia... mi abuela y mi papá odian a los putos, no los pueden ver, les da repugnancia... a mí no me gusta... que ellos hagan lo que quieran, si total yo nunca más los veo, pero no me gusta...”

Muchos de los postulados que chicos y chicas sostienen sobre la homosexualidad y el lesbianismo, giran en torno a la orientación sexual lo cual favorece su aceptación. Pero si bien son aceptados/as como garantía de una libertad de elección, se les exige como tributo el silencio de sus demostraciones afectivas. No tienen por qué mostrarse en público, nada de manifestaciones públicas en torno a la sexualidad disidente será “bien visto”. Estas expresiones son consideradas obscenas, con todo lo que el término encierra: repulsivas, detestables, reprobadas por ofender la moral sexual prevalente. De este modo, Juliana¹⁴ que concurre a 4º año de una escuela pública de la CABA afirma:

14-Los nombres que aquí aparecen son ficticios de modo de preservar la identidad de quienes colaboraron en las entrevistas.

“...yo no tengo problemas si a las chicas les gustan las chicas, pero no quiero ver espectáculos... a mí eso de que se besen en la calle no me va...”

Entrevistadora: *¿Y si fuese un hombre y una mujer que se besan por la calle?*

Juliana: *eso no me molesta*

Mariana: *yo no discrimino a las tortilleras.... Cada uno tiene sus gustos pero no tengo por qué andar mirando las cosas que hacen en público...*

Luisana de primer año afirma:

...“Luisana: yo por ejemplo el otro día iba en el colectivo sentada, iba con una amiga.... Y sube una mujer con un bebé y de atrás era un hombre pero era una mujer, pelo cortito... tenía pechos... me quedé re mal porque yo pensé... debe ser media marimacho qué sé yo... y le empezó a dar besos...”

Entrevistadora: *¿Y a vos que fue lo que más te impactó?*

Luisana: *que se estén besando... me da asco... saber que son las dos mujeres...”*

Las categorías de “homosexualidad en teoría” y “homosexualidad en práctica” desarrollada por Epstein y Johnson (2000) nos ayuda a explicar estas reacciones. Al identificar la sexualidad a la procreación y a la cópula, dicen los autores, se reconocen serias dificultades para aceptar la sexualidad fuera del área genital. Esta decorosa distinción de teoría y práctica encubre la hipótesis que “si le gusta, lo calle”; ya que su deseo es del orden de lo innombrable, la abstinencia será el mejor modo de obtener aprobación. En el discurso conservador de normalidad-anormalidad aparece el criterio biológico procreación/no-procreación como parámetro. La biología insta la norma que en el mismo momento se constituye como categoría de evaluación en el plano ético. Lo normal será lo bueno, lo anormal devendrá en malo. Biología y ética siguen anudándose para justificar un único modelo posible de vivir la sexualidad basada en “la Ley natural”, nada más alejado del mundo de la cultura que la ley, la moral, la sexualidad.

“...el imperativo heterosexual es transhistórico y por ello se lo confunde con la “moralidad de la Naturaleza” – ¡como si la Naturaleza tuviera una ética!– en tanto que privado y público se construyeron al calor de las modificaciones sociales del siglo XVII en adelante. Podría decirse que su más elaborado diseño se obtuvo a partir del XIX, gracias a la conformación de “habitus” que produjo la burguesía, el período que Foucault demarcó como el de la irrupción de la biopolítica, el surgimiento de las clasificaciones modernas jerarquizadas de los géneros y las sexualidades, nicho de nacimiento de la “homosexualidad”¹⁴

Algunos testimonios, en su mayoría de alumnos varones, se refieren al lesbianismo como “una cuestión de moda” extendida entre las chicas. Del mismo modo lo hacen, artículos periodísticos en revistas y diarios de actualidad. En un periódico de amplia tirada puede obtenerse una aproximación del tratamiento que los medios de comunicación le dan al tema del lesbianismo en la adolescencia. En la nota, la periodista pregunta retóricamente a los/as lectores/as:

“¿Será un juego de niños, una moda con extraña valoración social o sólo un adelanto de lo que serán sus vidas sexuales en un par de años?”

Presenta declaraciones de destacados profesionales en el tema para terminar afirmando:

“Los especialistas dicen que los chicos ven con otros ojos la homosexualidad y las prácticas sexuales en general.”¹⁵

¿Otros ojos? Seguramente, pero ¿con qué mirada? Escuchemos el relato de Joaquín, 18 años:

...Entrevistadora: *¿Cómo es eso de las minas que transan entre ellas?*

Amilcar: *-sí, cada vez se ve más*

Joaquín: *-yo no sé si es una moda o es cierto. No sé si lo hacen de verdad o porque lo ven en la tele...”*

La homosexualidad parece ser “una cuestión de nacimiento” y el lesbianismo una “cuestión de moda”, por imitación de sus pares que puede mostrarse en otros ámbitos públicos pero que queda invisibilizada en la escuela. Si ser gay está en los

14 - Barrancos, Dora. En comentarios de libros. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n9/v5n9a11.pdf>

15 - Diario Clarín. Bassani. 27/06/2005

genes, si es una enfermedad, si es producto de una violación, puede comprenderse y “tolerarse”. Pero ¿si la orientación es cuestión de moda? Si la elección de objeto-sujeto de amor, de deseo, de satisfacción es “producto del destino” simbolizado por la naturaleza puede y hasta debe ser aceptado. Algo muy distinto sucede si se piensa como producto de mecanismos inconscientes de identificación, proyección e introyección de modelos culturales referentes. Algo de esto sucedería con la moda o las modas, movimientos que promueven la imitación de los sujetos. En este segundo apartado parecieran entrar las lesbianas.

“Entrevistadora: - *¿tienen compañeras lesbianas?*

Roque: *-no*

Carlos: *-yo vi un par... pero en el boliche*

Roque: *-ah, en el boliche está lleno*

Entrevistadora: *¿Lleno de lesbianas o de homosexuales?*

Roque: *-no, de chicas*

Carlos: *-pero lo hacen así... por moda*

Entrevistadora: *¿Es una moda ser homosexual?*

Roque: *-no, el que es puto es puto*

Carlos: *-la moda es de las chicas*

Entrevistadora: *A ver... el que es puto nace puto... ¿y las chicas cómo es, practican sólo por moda?*

Roque: *-sí, eso dije... el que es puto nació así... pero las chicas se hacen...”*

Ahora bien, ¿cómo se gesta una identidad lesbiana?

“...La existencia lesbiana comprende tanto la ruptura de un tabú como el rechazo de un modo de vida obligatorio. También es un ataque directo e indirecto al derecho masculino de acceso a las mujeres...” (Rich, 1996:10)

¿Cómo enfrenta este desafío una adolescente o una joven en una institución profundamente androcéntrica y patriarcal como es la escuela? ¿Qué costo afectivo tiene para su subjetividad este cambio de roles heteronormativamente asignados? “Lo esperado”, “lo deseable”, casi sinónimo de “lo bueno”, “lo natural”, “lo

normal” es que la sexualidad sea heterosexualidad. Adrienne Rich echa luz sobre el tema cuando expone que la heteronormatividad obligatoria es:

“...un conjunto de fuerzas dentro de las cuales las mujeres han sido convencidas de que el matrimonio y la orientación sexual hacia los hombres son componentes inevitables de sus vidas aunque sean insatisfactorios u opresivos. El cinturón de castidad, el matrimonio infantil, la erradicación de la existencia lesbiana (excepto como exótica y perversa) del arte, la literatura y el cine, la idealización del amor y el matrimonio heterosexual; todas estas son formas bastante obvias de compulsión, las primeras dos con el concurso de la fuerza física, las otras dos con el control de la conciencia...”

Nuestra sociedad con su ordenamiento limita las posibilidades reales de visualizar orientaciones sexuales no hegemónicas, limita las posibilidades de mostrar emociones y sensaciones eróticas y sobre todo limita el número de personas que pueden alcanzarlas estableciendo las maneras de realización. A esto denominamos proceso de normalización. La escuela funciona como dispositivo normalizador. Nuestra sociedad, capitalista y patriarcal, necesita una determinada y única manera de relación sexual que asegure la reproducción de la especie (por eso heterosexual) y también la reproducción de su ordenamiento (por eso el androcentrismo). Esto significa que no cualquier heterosexualidad estará promovida sino aquella ligada preferentemente a la familia, monogámica, preferiblemente restringida a la edad fértil, preferentemente genital, preferiblemente coital. Es también una heterosexualidad acorde al mantenimiento de la opresión de las mujeres por eso androcéntrica, es decir ligada a una heterosexualidad centrada en la sexualidad del varón, a una heterosexualidad que niega el placer autónomo de las mujeres a favor del placer “domado” por los hombres y dependiente del suyo.

La heterosexualidad obligatoria se constituye como una institución que se sostiene gracias a dos premisas fundamentales: sexualidad = reproducción y sexualidad = heterosexualidad y a un sistema de géneros rígido y estereotipados.

El modo que la sociedad tiene de controlar y asegurarse que la norma de la heterosexualidad obligatoria se cumpla y a su vez sobrevalorarla es la homo/lesbofobia¹⁶. Este concepto surge en el marco de la psicología norteamericana para referirse a la hostilidad a la homosexualidad y luego se extendió a todo tipo de discriminación por orientación sexual. La lesbofobia es un conjunto de ideas y prejuicios que se convierten en parte de la cultura general y se manifiestan en chistes, chismes o comentarios acerca del lesbianismo.

La comunidad no sólo impone normas y modos de vivir el placer sexual también, “... identifica, clasifica y juzga los estados afectivos según su conformidad implícita a los comportamientos esperados en las diferentes situaciones...” con lo cual no estamos pensando sólo en la dificultad que puede tener una alumna que transita nuestras escuelas para la conformación de su identidad sexual sino además la carga emocional que implica el reconocimiento de sus sentimientos más profundos porque:

“...el contraventor queda expuesto a apreciaciones negativas, réplicas más o menos vivas e incluso al ostracismo [...] El vínculo social en bien de su perennidad y la protección de sus miembros, sugiere una regulación de los sentimientos, inscribe un margen de lo tolerable, señala el límite de la originalidad...”¹⁷ haciéndola vivenciarse en situación de “pecado”.

“...Las jóvenes lesbianas están sujetas a una triple invisibilidad: como niñas, son invisibles en el mundo de los adultos; como mujeres, son invisibles en un mundo dominado por el varón; y como lesbianas son invisibles en un mundo gay...” (Rogers, 1934:5)

La posibilidad que les cabe a las chicas lesbianas de circular por la escuela es quedar relegadas al silencio, al anonimato, a la invisibilidad. Tal como ha ocurrido a lo largo de la historia, las mujeres lesbianas han sido neutralizadas: es decir, ni vistas, ni escuchadas, ni oídas como tales. Estas cuestiones, producidas por

16 - Eiven, Laura. “¿Infierno y discriminación o paraíso y diversidad?”. <http://www.agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3¬a=341>

17 - Le Breton. David. “Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones.” Ed. Nueva Visión. Bs. As.1999

circunstancias históricas y formas ideológicas, pueden solamente ser respondidas en términos ideológicos e históricos.

“Francisco: *-no hay tortas en la escuela*

Entrevistadora: *-¿no hay porque no vienen o porque ustedes no las ven?*

Norberto: *-sí, las lesbianas van a la escuela, pero acá no hay....*

Entrevistadora: *-¿En otras escuelas sí?*

Francisco: *-no sé, irán...*

Entrevistadora: *- las chicas del boliche, esas de las que vos hablas.... ¿van a la escuela o sólo se muestran lesbianas a la noche?*

Francisco: *-para mí no son lesbianas, para mí que es mentira*

Norberto: *-sí, son tortas pero en la escuela no se ve...”*

Homosexuales: “el que es puto nació así”

Y los varones homosexuales: ¿cómo son percibidos por sus pares?

Escuchemos a Diego, Juan y Marcelo, tres alumnos de cuarto año:

“Entrevistadora: *¿Conocen ustedes si hay en esta escuela en particular o en otras escuelas adolescentes que pueda ser homosexuales o lesbianas?*

Diego: *-Yo sí.*

Entrevistadora: *-¿En la escuela?*

Diego: *-En el (hace referencia a una escuela de la zona) está lleno.*

Juan: *-Acá a la tarde hay muchos chicos y algunos son muy chiquitos, son chicos de primer y segundo año que ya están decididos que le gustan los chicos.*

Diego: *-¿Y cómo saben ustedes?*

Juan: *-Yo porque vengo de la tarde y conozco.... hace cuatro años ya que vengo al colegio, ya cinco, hice toda la secundaria acá y conozco.... Ahora ya están en cuarto o quinto y uno los viene viendo de chiquititos.*

Entrevistadora: *- ¿Vos lo conoces porque has charlado cosas íntimas con ellos...?*

Marcelo: *-sí, si...*

Entrevistadora: *..... o porqué tienen una manera particular de ser de.... de....?*

Marcelo: *-también*

Entrevistadora: *¿a ver?*

Marcelo: *algunos se les nota, algunos no.... Yo tengo un primo que es gay y nadie sabía nada pero un día para el otro dijo que lo que él quería ser... o sea que le gustaban los hombres y se lo aceptó como era.”*

Contra los argumentos que plantean las nuevas orientaciones como una nueva moda, María Herminia, una alumna de 64 años cuenta que “en su juventud no se veían chicas que gustaban de chicas aunque siempre las hubo pero eran más disimuladas y no se andaban besando por la calle”....Otros relatos dan cuenta de conocer *“una pareja de gay, de hombres que son... él es jubilado maestro y el otro también se jubiló hace poco... ellos son pareja hace más de veinte años y se llevan de lo mejor...hace más de veinte años que están en pareja, y ellos son divinos, son amigos de una prima hermana de mi madre...”*

Podremos sospechar que en la actualidad gays y lesbianas están adquiriendo mayor visibilidad en los espacios públicos en general, en los medios, en la arena política, en la calle. ¿Qué pasa en la escuela? ¿Cómo transitan su escolaridad? ¿Dónde están que no los-as podemos ver? Sabemos por testimonios de personas gays, lesbianas y trans que la escuela es uno de los ámbitos de socialización con mayor carga homo-lesbo-transfóbica (Figari, 2005) por eso considero de suma importancia seguir escuchando cómo son percibidos-as-es las personas no heterosexuales por sus pares, cómo circula el erotismo en las aulas y qué es lo autorizado en este sentido. Las demostraciones afectivas entre mujeres que no son leídas como prácticas lésbicas parecen estar mucho más avaladas que manifestaciones de afecto entre varones. Bajo el viejo estereotipo que las mujeres son más afectuosas y demostrativas algunas chicas se permiten experimentar el contacto entre ellas “sin culpa”....

“Yo no creo que esté mal la relación entre las chicas. Muchas veces pasa, viste como son las chicas... mucho más toqueteras, mucho más afectuosas... viste que andan mirándose todo el tiempo. Que te ponés, cómo te peinas y te preguntan si te pueden peinar.

Micaela:- *Sí, así son... a mí me pasó. Una compañera me dio un beso y yo no le saqué la boca, pero fue así viste...me robó un beso, pero yo no se lo di y ella se sintió mal después.*

Karen: -Entre mujeres hay mucho toqueteo, con los hombres no pasa lo mismo. Las chicas se abrazan, se agarran de la mano, andan juntas en el recreo.... Pero eso no quiere decir que sean lesbianas, son buenas amigas... ”

La relación erótica entre mujeres viene de la mano del afecto, del amor. ¿Nuevos formatos para invisibilizar la posibilidad de decir lesbianismo en la escuela o el mismo esquema de amor romántico que caracterizó la heterosexualidad durante años y que hoy sigue vigente? Algunas alumnas de cuarto año comentan:

“Gisella:- tengo una sobrina de catorce años que tiene una compañera que gusta de ella. Y yo le dije que se cuide...a ver si le gusta...puede pasar que se haga lesbiana por el afecto que tiene por otra persona, no porque sea lesbiana... si está mucho con la amiga y la quiere mucho, puede llegar a confundirse, pero no porque le guste la amiga...”

Daiana:-yo voy a bailar con una amiga y ella me dice: no me dejes, bailamos juntas y yo le digo: si y bailamos juntas las dos toda la noche... porque así es mejor.... Estamos más seguras. Sino viene uno y la saca a ella y yo me quedo sola o al revés... si total vamos a bailar para bailar.... No para conseguir chicos. El otro día uno se enojó y me dijo: anda a cagar tortillera de mierda y yo le dije: sí y qué!”

Dando cuenta del marco urbano que estamos analizando, Melina -16 años- aporta:

“...Eso pasa acá... en mi pueblo no. Ahora hay muchas minas en los boliches que transan entre ellas. En las provincias somos distintas.”

Pensando si estas prácticas constituyen signos de lesbianismo las alumnas con certeza afirman reconocer la diferencia entre demostraciones afectivas e insinuaciones lésbicas...

“¿si una mujer es lesbiana?...por como te mira, por como te toca. Yo conocí una chica que era lesbiana y enseguida me di cuenta...las chicas se tocan mucho, pero sólo porque son amigas.... Se agarran del brazo, caminan de la mano.... Se tocan el pelo...vos te das cuenta cuando la chica tiene onda...”

Homosexualidad y Lesbianismo: ¿Contenidos de aprendizaje?

Hasta el momento hemos estado analizando la percepción que los y las adolescentes tienen de homosexuales y lesbianas en la escuela. Ahora veamos como son nombrados-as en la escuela y si consideran que estos temas pueden ser contenidos a enseñar. ¿Qué piensan los y las estudiantes entrevistados al respecto?....

Rescatemos su voz cuando preguntamos si consideraban que se debían incluir estos temas en un programa de educación sexual integral....y en tal caso, ¿cómo hacerlo?....

“Samantha:-y sí... si es rarito enseguida lo bardean

Entrevistadora.-¿Acá en la escuela hay compañeros homosexuales?

Daiana:-que yo sepa no

Amilcar:-seguro que sí, pero no sabemos

Amilcar: -en el otro turno había...”

En muchas ocasiones aparece el chiste como mecanismo encubridor al pronunciarse sobre la homosexualidad:

“...cuando pase-eso- no vas a estar vos solo, vas a estar con una chica, a menos que te la morfes... (risas) no, hablando en serio, vas a estar con una mujer, en nuestro caso...”

El chiste como mecanismo del inconsciente ha sido ampliamente estudiado por la teoría psicoanalítica freudiana que afirma que aquello que se dice con ingenio es más fácilmente aceptado en la vida psíquica por la censura aunque se trate de ideas que serían rechazadas por la conciencia.

Así escuchamos a Mauro, de 18 años, que se justifica diciendo:

*... “se lo decimos más cariñosamente, nosotros.... está mal, pero bueno, no lo decimos para joder... sí, lo decimos para joderlo, pero no para ofenderlo...
... es como una mala opción que tenemos de usar el... de decirle a la otra perso-*

na homosexual como un insulto...le decimos gay o puto a secas...”

Tanto cuando se expresa como cuando se escucha, el sujeto no tiene necesidad de mantener la represión a la que ordinariamente está sometido (Freud, 1969). El chiste, en su función de doble analizador, puede pensarse como una expresión del inconsciente de cada sujeto individual y como una representación cultural.

En reiteradas oportunidades se lo utiliza explícitamente como agresión:

*“...como que digamos al ser homosexual, te dicen, se toma como un insulto, entonces, que sé yo, vos a alguien, te dice “eh, tarada”, y le decís “eh, gay”...
... como un insulto cuando en realidad no es un insulto...
...el problema es que Alejo sabe que, digamos, se lo toma como un insulto... sabe que es una joda, y que está todo bien, pero si se lo dice otro, él se lo va a tomar como un insulto... no es si soy gay no me importa... es un insulto...
...se sabe que, qué sé yo, si él llegara a ser gay, nosotros ningún problema... pero, qué sé yo, como que se lo toma como un insulto...”*

Sin embargo, dirigirse a unx otrx como “gay” dejó de ser explícitamente un insulto en la escuela, en el barrio, en el club, para pasar a ser un modo coloquial de trato; en espacios informales de la escuela se escucha el “gay” como modo familiar de dirigirse a alguien, reemplazando al “boludo” de los años 90, otra alusión relativa al cuerpo sexuado. Esta manera de relacionarse es escuchada con preocupación y genera sensaciones en lxs docentes que oscilan entre la irritación y el desconcierto, lo que promueve acciones en consecuencia que van desde la sanción disciplinaria, pasando por la reprimenda verbal, hasta la omisión por ignorancia de cómo actuar correctamente.

Homosexualidad y lesbianismo parecen ser posibles (y deseables) de tematizar en la escuela. La justificación, por parte de los y las alumnos-as, de la inclusión en un programa de educación sexual integral es fundamentalmente evitar la discriminación a la que son sometidos-as. ¿Cómo es decodificada la discriminación por parte de los-as estudiantes?

Las situaciones de discriminación se relacionan con estructuras más amplias de desigualdad y particularmente con la forma como opera la heterosexualidad obligatoria para transformarse en una matriz organizativa de ellas. Las identidades sexuadas están conformadas en un cruce de variables de clase, de etnia, de género, de religión y la combinatoria de ellas aumenta las posibilidades de inequidad. Por eso, muchas veces la discriminación por identidad sexual es percibida como una más de las tantas discriminaciones que viven los-as alumnos-as en la escuela:

“Entrevistadora:- *¿En la escuela cómo lo trataban? (haciendo referencia a un compañero que suponían era gay)*

Joaquín:- *Normal, no había discriminación*

Entrevistadora:- *¿Normal, no hay discriminación en esta escuela? ¿De ningún tipo, en ningún caso?*

Daiana:- *Sí, lo común... que los pibes se bardean entre sí... que te gritan puta, atorranta*

Pato:- *que te tocan el culo*

Fernando:- *Porque hoy en el país, en el mundo entero, en cualquier país... hay, discriminan a todo... Yo lo veo mal, porque son como cualquier ser humano.*

Lorena:- *Sino, también lo ignoran, lo esquivan, lo apartan de todo el grupo, digamos.*

Joaquín:- *O golpearlo porque es gay, decirle “vos sos un (...)”*

Amílcar:- *Pero eso pasa no solamente con las personas gay, por ejemplo hay un grupo de chetos, digo, un grupo de (...), (de repente caen, pum, empiezan a pegar, todo...). Así que no solamente en ese caso...”*

Los-as alumnos-as reconocen que identidades sexuales no-hegemónicas son también discriminadas en sus familias:

“Entrevistadora:- *¿Si, conocen muchas historias de chicos gays que (echaron) de sus casas?*

Mauro:- *Sí, un montón.*

Darío:- *Mi novia tiene un amigo gay, y lo echaron, y tuvo que venir a dormir donde estábamos nosotros, (...) por un tiempo ahí.*

Entrevistadora:- *¿Y con las lesbianas pasa lo mismo?*

Daiana:- *También.*

Entrevistadora:- *¿Si? ¿También las echan de las casas?*

Mauro:- *Sí, puede ser...”*

Cuando se pregunta acerca de la importancia de la inclusión de esta temática en un programa de ESI la mayoría se muestra interesados-as en el tema pero se cuestionan cómo hacerlo para no continuar reproduciendo los sistemas de exclusión vigentes tanto por parte de pares como de los-as adultos a cargo. Escuchemos qué nos dicen en relación a los pares:

“Amílcar: pero si se daría este tema... no habría que enseñar... no sé...”

Bárbara: lo que pasa es que si se daría este tema en nuestro curso, habría otra vez lío.

Carolina: saldrían los problemas otra vez, entre las chicas

Entrevistadora: entonces hablar del tema podría ser peor? Hablar del tema de la homosexualidad podría traer más discriminación?

Amílcar: sí, en nuestra división sería peor hablarlo... porque yo creo que la mayoría de nuestra división piensa que es algo raro... salvo esas chicas que dicen que es normal, no sé ...”

En otra entrevista un grupo de alumnos-as dice:

“o que den las causas de por qué pasa, porque alguno por ahí le está pasando, uy me está pasando esto, por qué me pasa, entonces, que den las causas, preguntas básicas, y listo.

Bárbara: aparte, lo que decía ella, que los chicos cargan, y... a mí... a mi muchas veces me pasaron distintas cosas, y me viven cargando y que sé yo, yo con eso qué voy a hacer, que me importa, me voy a sentir mal por eso, no, te cansás un día y se lo decís....

Amílcar: bueno, pero porque vos sos así, pero hay personas que son más tímidas... ponele, un chico es gay, y ponele es re tímido, y todos lo cargan, y que va a hacer el pobre chico! Se va a bancar que le digan así, y si es así por ahí no le importa, pero si se siente mal...

Carolina: aparte, digamos como que... como que digamos al ser homosexual, te dicen, se toma como un insulto, entonces, que sé yo, vos a alguien, te dice “eh, tarada”, y le decís “eh, gay”...

y ahora en relación a los-as docentes:

“Amílcar.: ... si hay un chico que le gustan los hombres y el profesor que está con nosotros le va a decir “no, eso va a estar mal”, y ahí tal vez le está imponiendo algo que para él capaz que no es así... como que cada uno tiene sus gustos

Bárbara: *claro, como que no trate de imponer una forma de vida, ni que seas un tipo de persona...*”

Sobre el cómo deberían plantearse estos temas un alumno de primer año se expresa:

“...no que se trate como un tema aparte como que fuera algo especial, o nuevo, o novedoso... es algo común... porque por ahí, digamos, como que para que llamemos la atención sí se tendría que hacer eso, pero por ahí la gente entiende mal y dice es algo “especial” (gesto de comillas), y en realidad, es algo normal...”

“uy, este puto de mierda”, por qué, qué te hacés?, y “porque es mala propaganda para el país”. Qué tiene que ver?! Discutí todo el año con que era homofóbico, no sé qué, jamás le importó. Me parece que a la gente no le importa - Samantha

-aparte esto que la gente gay que por miedo a veces se esconde, también la gente heterosexual a veces por miedo a ser gay, inconscientemente, por miedo empieza a discriminarlo... como el racismo, también, en todos lados es igual, por miedo, por inseguridades propias se discrimina...”-Daiana

La aparición en la escuela de las sexualidades no hegemónicas se evidencia con la posibilidad de nombrar a la homosexualidad, mucho menos al lesbianismo y casi totalmente invisibilizadas quedan otras identidades a las cuales se refieren como “malformaciones” y que les interesa abordar desde el aspecto de los derechos: *“no es tan importante verlo desde la sexualidad, o sea, lo vemos en cívica como parte de la discriminación y punto...”*

¿Cómo se entiende la convivencia de ambos discursos? ¿Qué genera la aparente contradicción en los discursos que manifiestan cierto rechazo y los que apuntan a la “comprensión” basados en la libertad de elección? Sin duda, la mayor visibilidad social de la comunidad LGTBQ, con el avance en los reclamos desde el lugar de los derechos humanos, hace que estos-as jóvenes puedan expresarse a favor de la no discriminación ya que reconocen las dificultades de permanencia

en la escuela de alguien que decida manifestar su identidad sexual, si ésta es contraria a “lo esperable”. Son reclamos que tienen nombre y apellido, reclamos encarnados que ocupan las calles en cada marcha, que tienen rostro en cada nota periodística. ¿Qué representan esos sujetos para lxs estudiantes?

Escuchemos estos testimonios:

“capaz que ahora ya no pase tanto, pero antes si eras homosexual lo tenías que ocultar porque padres, profesores, todos, como que te re avasallaban, como que no, a los nenes les gustan las nenas, y a las nenas, los nenes... ahora como que...” Leandro- 14 años

“ahora es un poquito más libre, pero como que hay mucha discriminación si sos homosexual y lesbiana, hay mucho, a pesar de que se dice no, bla, bla, vos vas por la vía pública y ves a dos señores besándose, y la realidad es que hay discriminación y los miran con cara fea o hay gente que les dice cosas...” Juana-15 años.

Tal como se comprueba en la investigación realizada en Colombia por Eric Cantor, reconocen la escuela como un lugar donde se reproducen estereotipos negativos hacia personas homosexuales y lesbianas, se adoptan conductas estigmatizantes y segregacionistas que van desde ponerlos en evidencia frente a sus familiares desatando conflictos muy complicados de resolver hasta cambiarlos de turno para la asistencia a clase.

Así lo expresa una alumna de cuarto año:

“ acá en el colegio también, yo creo que se llega a correr la bola o algo de que hay personas homosexuales se los va a recontra juzgar, con los profesores también, o sea, hay muchos profesores que dicen que no, lo peor es que estos profesores que manejan temas de cívica y cosas así son los más discriminadores y los más juzgadores... ponele nuestra profesora de cívica es la persona que conozco más fascista que puede haber, y es la primera que agarra y te dice “no el racismo”, o sea... yo creo que si se llega a ver eso acá en el colegio, o sea, van al muere...”

y continúa su compañera:

“ sí, los echan ”.

Indagando sobre los motivos de la expulsión nos cuentan:

“yo creo que aunque sea fachamente, muy tenebrosamente los va a tratar de echar, no va a decir “ay, se van porque son gays”, no, pero le van a hacer las cosas difíciles...”

dejando al descubierto un sistema no explícito de exclusión.

Entre el sentido común y la des-información ...

El propósito de este trabajo es invitarlxs a cuestionar algunas prácticas-discursos que están naturalizadas en la escuela para contribuir a la construcción de nuevos modos de relaciones que apunten a la democratización de las relaciones sociales para el logro de una efectiva democracia sexual.

Si la escuela, como sostiene Spivak (2002) sigue estando preocupada por lo que se debe y no se debe aprender en materia de sexualidad cabe, ahora, preguntarnos cómo aparecen representadas las identidades sexuales que no responden al ser varón o al ser mujer...a las que llamaremos transgéneros...

Ya relevamos las marcas que la cultura heterosexual ha sellado en la escuela media urbana argentina. Recogimos y analizamos testimonios sobre orientaciones sexuales no heteronormativas. Escuchemos ahora cómo son referidas otras identidades sexuales.

“Yo tengo un amigo que es travesti

Entrevistadora: *-¿Qué quiere decir travesti?*

Darío: *-Es un varón que se viste como varón y habla como varón, pero cuando va a bailar se viste como mujer*

Entrevistadora: *-¿Viene a esta escuela?*

Darío: *-Sí al turno tarde*

Entrevistadora: *-¿Y los compañeros lo saben?*

Darío:-*No, sólo nos contó a nosotras*

Entrevistadora:-*¿Quiénes son ustedes?*

Darío:-*Yo y mis tres amigas*

Entrevistadora:-*¿Y los compañeros no saben?*

Darío:-*Yo creo que sí, pero ninguno dice nada*

Entrevistadora:-*¿Cómo se viste?*

Darío:- *Tiene pelo largo, para ir a la escuela con Jean y buzo y a la noche con pollera, se pinta y con remerita*

Entrevistadora:-*¿Y la familia lo sabe?*

Darío:-*No él tiene suerte, no tiene familia. Vive con un amigo y tiene una hermana a la que no le interesa nada de nada. El hermano más grande sí sabe porque lo ve producirse para ir a bailar pero no le dice nada.*

Entrevistadora:-*¿Y qué piensa?*

Darío:-*Lo acepta como es.*

Entrevistadora:-*¿Le gustan los chicos o las chicas?*

Darío:-*Le gustan los varones... ”*

Haciéndose cargo del discurso dominante aparece en la escuela la versión que asocia el travestismo a la prostitución y es una entrada inevitable al tema. En un grupo mixto aparece el siguiente diálogo entre dos varones que se cuestionan “qué es una travesti”:

“... si es travesti, se viste de mujer, es un hombre que se viste de mujer

... no es lo mismo un homosexual que un travesti

...no, pero vos dijiste que todos los homosexuales son travestis, y no es así

...no, yo dije que el que es travesti le va a entrar porque...

...No, el que es travesti no es macho del alma, el que se viste de mina, y se para para que le entren en la 9 de julio a las 12 de la noche, no es un tipo...

...por ahí no le gusta hacer eso, pero como lo discriminan por ser travesti no le dan trabajo.

.... o sea, no importa si es prostituta o prostituto, no es que quiere vender su cuerpo por dinero, no es una forma de vida... no es un trabajo.

A partir de aquí se genera una discusión sobre si los travestis son homosexuales o no, si los homosexuales son travestis, si la prostitución es un trabajo, si se elige la prostitución, etc., etc...

También hablaron de otredades....

“...: mi mamá estaba en la facultad y me contó que por ejemplo, en Misiones hay chicos que nacen con dos aparatos sexuales, nacen con vagina y con pene o como que tiene pene y tienen órgano sexual femenino, o que son hombres y se desarrollan como se desarrollaría una chica...

Cómo?!

sí, eso pasa porque en Misiones hay plantaciones de soja, no sé, y eso afecta a las malformaciones, entonces si alguien nace malformado, y tiene hijos, también nacen malformados, nacen sin brazos”

Del sujeto subalterno a la pedagogía libertaria del deseo.

El propósito de este trabajo es mostrar algunas prácticas-discursos que están naturalizadas en la escuela para contribuir a la construcción de nuevos modos de relaciones que apunten a la democratización de las relaciones sociales para el logro de una efectiva democracia sexual.

Toda sociedad imparte educación sexual a sus miembros como parte de los procesos de socialización, durante los múltiples aprendizajes sociales que se producen por el hecho de vivir inmersos en una cultura. Los grupos humanos establecen formas de dividir el trabajo a partir de las diferenciaciones anatómicas sexuales; les atribuyen características a varones y mujeres; establecen rituales para organizar familias; explican el origen de los bebés; asignan roles según la edad y el sexo; construyen pautas para la realización de los partos y la crianza de los niños; asignan roles variados a varones y mujeres, etc. Sin proponérselo explícitamente, inciden en la construcción de formas básicas de comportamientos en varones y en mujeres. Es decir, proporcionan una educación sexual sin que haya una intención explícita, naturalizando sus creencias sobre aquello que consideran que deben hacer varones y mujeres por ser tales.

En tal sentido se puede afirmar que la educación sexual se produce inevitablemente en cada sociedad, de manera no intencional o espontánea como

parte del proceso de socialización. Asimismo, afirma Guacira Lopes Louro (1999), existe una “pedagogía de la sexualidad” en tanto construcción que se produce en espacios públicos como la institución escolar, espacio social e históricamente situado que le otorga significado a los cuerpos, a sus sentidos e identidades. Pedagogía muchas veces invisible, que tiene sus manifestaciones en los gestos, en el lenguaje, en las miradas de los que y las que la viven...y que repiten cotidianamente tomándolos como habituales.

Pensando en la población de alumnos-as a los que estuvimos conociendo donde la muestra se selecciona teniendo en cuenta instituciones educativas públicas con alto índice de repitencia y sobreedad, cabe cuestionarse si no será necesaria también una política redistributiva donde la calidad educativa sea equiparable en todos los turnos y modalidades del sistema. Sabemos de la disparidad existente en la oferta educativa entre quienes concurren al turno mañana, tarde, vespertino y noche. Si combinamos las variables sector social y disidencia sexual: ¿podríamos pensar esta población como una colectividad bivalente al decir de Fraser en tanto comparte ambas situaciones desfavorables: clase popular e identidad sexual marginal?

El entrecruzamiento de clase y orientación de género da lugar a la creación, en nuestro país, del movimiento sexo-genérico denominado “Asociación putos peronistas”¹⁸. Considerando que ambas injusticias son primarias y originarias y se retroalimentan es necesario presentar propuestas para subsanar ambos tipos de exclusión. Considero importante destacar los dos aspectos centrales de la justicia: la redistribución y el reconocimiento. Los reclamos redistributivos producto de la injusticia socioeconómica se vinculan a un reparto más justo de bienes y recursos y los de reconocimiento de las diferencias (producto de la injusticia cultural) a una aplicación más amplia de los derechos de las personas que no esté

18-Putos Peronistas es una agrupación política y social argentina integrada por homosexuales, travestis y trans de ideología peronista. Afirman que los homosexuales de los barrios humildes cargan con una doble condena: primero por su condición sexual y segundo por su condición social.

ligada exclusivamente a las normas y valores culturales considerados “normales” naturalizados. La autora francesa Nancy Fraser, señala como núcleo normativo de su concepción la idea de paridad en la participación: la justicia requiere que todos los miembros de la sociedad sea considerados como pares, para esto es necesaria la distribución de bienes materiales que asegure la independencia y la “voz” de los y las participantes y que las pautas culturales de interpretación y valor aseguren la igualdad de oportunidades y el respeto por todos, todas, todxs. Se enlazan, entonces, la justicia social y económica, la identidad y el reconocimiento, la redistribución y la participación (Di Marco, 2005).

Pero ¿cómo otorgarle voz al-a estudiante que se sienta parte de la disidencia sexual si no se le facilitaron previamente palabras para construir su relato? Decodifico a homosexuales y lesbianas en las escuelas como el sujeto subalterno que describe Spivak, aquel que no cuenta con la posibilidad de expresarse ni ser escuchado. Si desde el aula no planteamos espacios para hablar-construir-habitar el espacio escolar en clave libertaria del deseo ¿cómo podría el-a deseante nombrarlo-nombrarse por sí mismo? Si bien el discurso dominante de la cultura heterosexual hace que el-la subalterno-a necesite de la mediación y la representación de lo que Spivak llama “el intelectual del primer mundo”, reposiciono en este lugar la figura del-a docente. Destaco en este punto la ESI con perspectiva de género y derechos humanos como una política de reconocimiento tendiente a ofrecer palabras para la construcción de vínculos más saludables y placenteros. La ESI debería aportar a la democratización de las relaciones institucionales al interior de las escuelas pues pone el acento en la afirmación de los derechos de todos-as los-as alumnos-as con independencia del sexo-género y promueve estrategias para hacerlos cumplir efectivamente.

A partir de lo expuesto sostengo que existe una deuda en relación con el efectivo cumplimiento de la igualdad de oportunidades y de trato para los-as

jóvenes con sexualidades no hegemónicas que transitan la escuela media urbana argentina. La falta de reconocimiento lleva a la negación de los derechos. Por la falta de reconocimiento llegamos rápidamente al déficit en la distribución pero el modo de superar la injusticia es trabajar sobre el reconocimiento no sobre la redistribución, reconocimiento de la especificidad que implica cada sujeto sexuado que participa de la comunidad educativa.

Necesitamos instalar un nuevo régimen discursivo que libere el habla sobre el deseo en la escuela. Tal liberalización es producto y condición para la politización de la disidencia sexual y esta politización representa los límites de la aptitud de los discursos para construir aquello de lo que hablan.

La deuda de la escuela de la democracia para con lxs jóvenes es encarnar las leyes de un Estado que se visualiza cada vez más inclusivo pero que no capacita a sus miembros para garantizar prácticas tendientes a la inclusión. Urge formar docentes que puedan escuchar las voces circulantes en la escuela con capacidad transformadora para deconstruir los esquemas de un sistema sexo-género que ha resultado opresivo para muchxs, incluyendo al propio colectivo docente. Un gran desafío queda por delante y es apostar a la formación docente continua en el área de educación sexual integral, con perspectiva de género y derechos humanos. Un espacio de formación que permita a lxs sujetxs involucradxs asumirse como sujetxs sexuadxs...

Bibliografía

- Conferencia Episcopal Argentina. "Educación para el amor. Plan General y Cartillas". Bs. As. 2007
- Barrancos, Dora. En comentarios de libros. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n9/v5n9a11.pdf>
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Bs. As. Paidós, 2005
- Di Marco, Graciela. *Democratización de las familias. Estrategias y alternativas para la implementación de programas sociales*. Ediciones Baudino-UNSAM, Buenos Aires. 2005
- Eiven, Laura. "¿Infierno y discriminación o paraíso y diversidad?". <http://www.agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3¬a=341>
- Epstein, D. y Johnson, R. "Sexualidades e institución escolar". Ed. Morata. Madrid. 2000
- Faur, E y Lipszyc, C. (comp.) "Discriminación de género y educación en la Argentina contemporánea". INADI-UNICEF. Argentina-2003
- Fígari, Carlos y otros. "Sociabilidad, Política, Violencia y Derechos. La Marcha del Orgullo GLTTB de Bs As 2004". Bs. As. 2005.
- Flores, Valeria. "escritos heréticos" en Revista Baruyera N° 4, mayo del 2008, Bs As.. <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/06/el-deseo-en-disputa-normatividad->
- Freud, S. "Chiste y su relación con el inconsciente". Alianza Editorial. Madrid. 1969
- Lagarde, Marcela. "Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas, locas". http://www.creatividadfeminista.org/articulos/sex_2003_lagarde.htm#introduccion
- Le Breton, David. "Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones". Ed. Nueva Vision. Bs. As. 1999
- Lopes Louro, G. "O corpo educado. Pedagogias da sexualidade" Belo Horizonte, Ed. Autentica, 1999
- Meccia, Ernesto. *La cuestión gay. Un enfoque sociológico*. Gran Aldea Editores. Bs. As. 2006
- Moscovici, S. (1981). "On social representation". En J.P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*, Academic Press. Londres.
- Rich, Adrienne. "La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana". F. C. E. 1999.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. "Acting Bits/Identity Talk", en *Critical Inquiry*, 18 (4).
- Weeks, Jeffrey. "sexualidad". Paidós. Bs. As. 1998

Educación Sexual Integral en la escuela argentina: Desafíos y riesgos

Por Silvia Siderac



La escuela pública argentina, al igual que la escuela en la mayoría de los países de Latinoamérica, ha vivido en las últimas décadas importantes reformas educativas. Dichas innovaciones curriculares, no obstante, no han tenido a lxs¹ docentes como protagonistas activos de las mismas. Más bien, han sido prescripciones impuestas con implementaciones formales o compulsivas, que lejos estuvieron de propiciar apropiaciones críticas o participaciones democráticas.

En nuestro país, tanto la Ley Federal de Educación (24.195) como la Ley de Educación Nacional (26.206) fueron elaboradas por equipos técnicos y aportes de expertos. En el caso de la primera, implicó transposiciones de modelos europeos que no habían sido exitosos siquiera en su contexto de origen. Por otro lado, la ley que actualmente nos rige se diferencia de la Ley Federal respecto a sus

1-Se utilizará "x" cada vez que la palabra involucre a varones y mujeres de manera de evitar sexismo en el lenguaje.

Silvia Siderac Magíster en Evaluación (UNLPam). Especialista en Investigación Educativa. Profesora Superior de Inglés (UNLPam). Docente en Práctica Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Directora del Proyecto de investigación "La autonomía a partir del diseño de materiales" de la Facultad de Ciencias Humanas. Miembro integrante del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria). Secretaria Revista Praxis Educativa UNLPam. ssiderac@hotmail.com.

intentos de inclusión y contextualización, aspecto sin duda importante, pero que pierde virtud en tanto quienes estamos involucradxs en la tarea no nos sentimos partícipes reales del cambio.

Hecha la salvedad de lo que son -a mi entender- los errores de seguir pensando un cambio educativo desde afuera y no desde adentro de la escuela, con las implicancias epistemológicas y políticas que esto conlleva, quiero centrarme en una de las innovaciones generadas en el marco de la LEN, que es la promulgación e implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) en todos los niveles educativos argentinos.

Sin duda, las voces de lxs menos favorecidxs y la justicia curricular y social han sido preocupaciones generadoras de problemas a indagar para quienes trabajamos en la Formación Docente y sustentamos nuestras investigaciones y tareas académicas en las Perspectivas Críticas de la Educación y en los discursos Postcolonialistas. En este sentido, hemos celebrado y compartido el espíritu inclusivo de la nueva LEN, como así también de otro grupo de leyes contemporáneas que dan voz y derechos, al menos en el marco formal, a personas hasta ahora oprimidas en el ejercicio de su ciudadanía. Estoy haciendo referencia a la Ley de Trata de Personas, la de Muerte Digna, la de Identidad de Género, la de Matrimonio Igualitario, la de tipificación de Femicidio que incorporó esta figura al Código Penal.

La Ley de Educación Sexual Integral promueve, entonces, el tratamiento en las aulas de contenidos históricamente censurados y proscriptos y legítimos aspectos esenciales y constitutivos para la vida que, por cuestiones de poder claras y explícitas, permanecían vedados a las propuestas de enseñanza. Es auspicioso que, en la consolidación de este período democrático, se revise el currículum nulo, las problemáticas y contenidos ausentes, se promueva su tratamiento y se lo legitime desde la normativa de esta ley.

Apoyada en investigaciones anteriores de nuestro equipo, en este artículo intentaré analizar cuáles han sido las representaciones sociales de mujer, género y sexualidad, construidas por estudiantes y docentes argentinos, gracias a las innovaciones curriculares e implementaciones que de ellas se hicieron en los últimos años; y cuáles son, a mi entender, los riesgos de la actual implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, sin un marco de formación y reflexión adecuado y previo en lxs docentes y en los centros de Formación Docente.

A los efectos de no caer en generalizaciones que desvirtúen el trabajo y de poder ofrecer ejemplos y resultados que lo validen, focalizaré el análisis en el espacio curricular que he investigado en los últimos años, la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en nuestra escuela pública; aunque, seguramente, las diferentes disciplinas han recibido tratamientos similares en función del modelo político económico imperante.

Enseñar una lengua extranjera implica siempre una dualidad. En nuestro caso particular, la enseñanza del inglés, la lengua originaria de las potencias que en este momento detentan el poder, podría comprenderse como el acceso a posibilidades emancipatorias y usos contra hegemónicos de esa lengua, o bien, como una forma de dominación que implique la obediencia y sumisión al orden político y social vigente.

Se vuelve imprescindible en este punto del análisis hacer breve referencia a la reciente historia de la implementación de este espacio curricular en la propuesta oficial. Es recién en la década del '90, con la Ley Federal de Educación, que en nuestro país se establece la obligatoriedad de la enseñanza de Inglés en la Educación General Básica. Hasta ese momento, esta asignatura formaba parte sólo de la Escuela Secundaria, compartía su lugar con el Francés y, por tanto, no formaba parte de la educación obligatoria. El cambio generó grandes expectativas laborales, pero también incertidumbres y temores en lxs docentes, que hasta entonces sólo

se desempeñaban en el sector privado o en la enseñanza media. La innovación curricular y las políticas de mercado con el auge neoliberal, propiciaron una fuerte oferta editorial que hizo que aparecieran gran cantidad de textos –algunos inclusive brindados a las escuelas por Plan Social- que ofrecían a lxs profesorxs propuestas curriculares ‘acordes’ a los nuevos Contenidos Básicos Comunes. Estos textos ocuparon un lugar preponderante en el desarrollo de las clases de inglés y se convirtieron en ejes vertebradores de la tarea docente. Sus metodologías prescriptivas, con miradas técnicas y mecanicistas de la enseñanza desplazaron el rol de lxs profesorxs a ejecutores acríticos de la tarea, donde la decisión más importante parecía estar supeditada solamente a la elección del mejor libro de texto. Estos materiales tuvieron un impacto altamente hegemónico en el tratamiento de las temáticas vinculadas con las mujeres, las sexualidades y las cuestiones de género. En el primer caso por la clara impronta patriarcal, heteronormativa y capitalista, y en las otras dos por la ausencia total de su tratamiento. Con la promulgación de la LEN se amplía aún más el espacio curricular, pues habilita a las jurisdicciones provinciales para su implementación temprana en las escuelas primarias y se extiende a todos los secundarios obligatorios. Se multiplican las ofertas editoriales y prevalece la mirada hegemónica mencionada en los temas que intentaré analizar en este artículo.

Por todo lo descripto, considero que los años vividos en democracia, las investigaciones educativas vinculadas al problema mencionado y los aportes de académicas feministas, debieran darnos -a quienes estamos involucradas en la Formación de Profesorxs- los elementos necesarios para advertir riesgos similares y tratar de intervenir consecuentemente en esta coyuntura político educativa.

La Ley de Educación Sexual Integral, con la obligatoriedad que implica, da lugar a una relación dialéctica similar a la que he planteado respecto a la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Por un lado, nos brinda la oportunidad de abordar en las aulas un espacio de formación de gran relevancia para las nuevas

generaciones y, por el otro, se convierte en un riesgo que podría llevar a la consolidación de las relaciones patriarcales, capitalistas heterosexistas, si es que lxs docentes no interpelamos críticamente los contenidos a enseñar y nuestras propias historias de vida.

Mujer, género y sexualidades en los 90: ausencias y tergiversaciones

Tal como he anticipado anteriormente, la enseñanza de Inglés en las escuelas públicas de nuestro país comienza con la Ley Federal de Educación y se desarrolla con fuerza a través de las prescripciones editoriales, que en ese momento eran inglesas o estadounidenses. Este lugar de enunciación es altamente significativo respecto a las influencias etnocéntricas, que desconocían o ignoraban quiénes eran nuestrxs alumnxs, sus realidades políticas, económicas, sociales y culturales. El tratamiento que promovían esos textos respecto a las problemáticas de la mujer, el género y las sexualidades podrían agruparse –según Jurjo Torres Santomé (2011)– en dos perspectivas de análisis: la ausencia total de menciones, o lo que el autor denomina “maltrato o tergiversación” de estas voces.

Según los libros de texto que eran usados con mayor frecuencia en este período neoliberal (Let’s go for EGB, de Elsworth, Rose y Date editorial Longman; Explorer Starter de Cahuzac y Tibeiro, editorial Macmillan-Heinemann; English Direct de Llanas y Williams, editorial Macmillan-Heinemann), de acuerdo a investigaciones realizadas oportunamente por el Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria², las menciones vinculadas con las mujeres compartían las siguientes características:

- Alta frecuencia de mujeres vinculadas con el ámbito familiar. Muestran este ámbito como su sitio de pertenencia y su desempeño en él como ‘natural’. El eje en estos ejemplos es la transferencia de la diferencia de sexo en

2-Siderac, S. (2007) *Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto*. Santa Rosa, EdUNLPam.

los ámbitos cultural e ideológico que posiciona jerárquicamente al hombre como el sujeto con desempeño público que subordina a la mujer, mientras que ésta sustancia su identidad como madre y esposa. Este binomio axiológico que opone masculino como ciudadano político y femenino como ciudadana social (Nash, 1995) está presente en los textos y en todos es abordado desde el tópico de la familia tipo con su concepción hegemónica y patriarcal.

- Sólo algunos textos –tal es el caso, por ejemplo, de *Explorer Starter* (2002)- comienzan en este período a presentar algunos ejemplos de género desde un ángulo que -a primera mirada- pareciera resultar transgresor de las posturas más conservadoras. No obstante, las mismas son abordadas desde un horizonte espacio temporal ajeno a lxs usuarixs de los textos o en instancias ficticias, que no tienen asidero en la realidad. Los conflictos de género a que se hace alusión podrían enmarcarse en diferentes momentos de las luchas del movimiento feminista. Hay artículos que abordan reivindicaciones de igualdad respecto, por ejemplo, a la posibilidad de sufragio femenino³.
- Otra “tergiversación” frecuente en los textos de este período se observa en las menciones del ingreso de la mujer al campo laboral. En estas instancias las relaciones de poder son claramente asimétricas, con dominios masculinos (secretarias, empleadas, azafatas, enfermeras, maestras, etc.). Es notable que los textos no propician lecturas críticas respecto a cómo se da en ese marco la distribución de espacios de poder⁴.
- Otras figuras femeninas que se presentan asociadas al poder se relacionan con el mundo de lo artístico y lo ficcional, en vinculación directa con el éxito mediático y la fama. Tampoco aquí se analiza que las mismas tienen carácter excepcional, que no representan a la mayoría de las mujeres y

3-Idem Di Franco, G.; Siderac, S.; Di Franco, N. “Libros de texto: ¿saberes universales o descontextualizados?” en *Revista Horizontes Educativos* –Universidad del Bío-Bío - Chillán – Chile.

4-“El género en textos de inglés para EGB: ¿Poder real o permisos temporarios?” Anuario 7, N° 7, 2005 –Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam. ISSN N° 1514-6227, páginas 121-134

que no ofrecen, precisamente, sitios de toma de decisión, sino más bien de estereotipias que, de un modo u otro, conducen a la sumisión, la violencia de género y el sometimiento⁵.

Todas estas “deformaciones” del tratamiento de la mujer generaban, en nuestrxs alumnx, (y continúan haciéndolo a través de los libros de texto) representaciones en donde no existían conflictos a resolver, un mundo donde las mujeres habíamos agotado todas las luchas y podíamos, por tanto, sumergirnos tranquilamente en un mundo de goce y trivialidad. De todas las manifestaciones de género en los textos puede afirmarse que el aspecto que prima es la disociación. Si se fortalece la identidad, se la sustenta en la imposibilidad que le imprime la ficción; si se tratan cuestiones de poder y redistribución, se las sitúa en situaciones perimidas y resueltas que acontecieron en el pasado y como tales han perdido vigencia. Esto encuentra analogía en el tratamiento que por años ha tenido el estudio de esta problemática. Las teorías de la justicia distributiva pueden ignorar a las de la política de la identidad por representar falsas conciencias y las teorías del reconocimiento pueden ignorar la distribución, pero esto no hace que la realidad ocurra disociada. Por el contrario, esta polaridad y falta de integración lleva a la imposibilidad de logros de fondo. Esta separación que acontece en la teoría no tiene su correlato en la práctica ni representa a las vidas de quienes sufren el “encarnamiento” (McLaren 1997) de la discriminación y el aislamiento.

En ese tiempo en que la Argentina vio su educación reglada por la Ley Federal de Educación, podemos afirmar que no se propiciaron miradas que incluyeran a otras sexualidades o identidades sexuales que las que la heteronormatividad prescribía. No existieron menciones de ninguna índole relacionadas con la homosexualidad, las culturas lésbicas, las elecciones trans de ningún tipo, como así tampoco menciones vinculadas con la bisexualidad o lxs intersex. Por supuesto que estas omisiones no son azarasni casuales, son altamente políticas y dan cuenta de la existencia de un “discurso

5-Idem

contrario”, que siempre será posible formular y reconstruir, si se interpretan los discursos referidos y las voces ausentes que dialogan con los textos. (Alejandra Ciriza, 1992).

Ley de Educación Nacional: discursos inclusivos, riesgos de persistencias multiculturales acríticas

La diferencia más clara e ineludible entre los dos momentos que intento abordar en este texto tiene que ver, sin dudas, con la letra explícita de la LEN y de la Ley de ESI en comparación con la ley de educación anterior. Mientras que la Ley Federal de Educación no hacía ninguna mención relacionada con la sexualidad y tenía a la Iglesia Católica como uno de sus ‘asesores’ más influyentes, no resulta menor que estas nuevas leyes establezcan, por ejemplo, que “Todos los educandos (sexismo de la expresión mediante⁶) tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada” (art.1° Ley 26.150). También es altamente significativo, que aclare posteriormente, que lo anterior es válido para todo el territorio argentino, y que se deben articular para ello los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, creando un programa para tal fin.

Sin embargo, y como ya lo he planteado en el apartado anterior, no siempre la práctica áulica tiene correlato directo con los enunciados discursivos o teóricos, y así como Jurjo Torres Santomé (2011) advierte respecto al alto riesgo hegemónico que implican las trivializaciones de las voces de lxs menxs favorecidxs, nada asegura tampoco que lo expresado por estas leyes, no quede solamente en buenas expresiones de deseo o peor aún, que estos discursos sean redireccionados por las editoriales, hacia intereses antagónicos.

Al respecto, frente a las nuevas disposiciones curriculares nacionales, las jurisdicciones provinciales re-escribieron sus normativas y de allí surgieron una vez

6-La aclaración me pertenece

más, diseños curriculares con contenidos por año y disciplina, recomendaciones didácticas y ejes desde donde enseñar los contenidos. En el caso de la Provincia de La Pampa, demoró bastante la adecuación jurisdiccional, lo que hizo que llegaran una vez más las editoriales antes que el currículum prescripto. Esto, sumado a la práctica ya naturalizada de que todo conflicto de selección se resuelve con escoger el texto indicado, hizo que tuviéramos una nueva ‘vedette’ que en este caso se llamó *What’s up?* (Texto de editorial Pearson, Longman) y que, rápidamente, estuvo en todas las bibliotecas de las escuelas y maletines de lxs docentes. Las miradas de género, que estos nuevos materiales escolares trajeron al aula de inglés, no se corrieron de las posturas de los anteriormente citados. En otras palabras, el espíritu inclusivo de la ley 26.206 no tuvo correlato en los textos, cuyos objetivos de mercado continuaron fieles a la heterosexualidad obligatoria como institución.

Está claro que esto no hubiese ocurrido si estas prescripciones curriculares hubieran tenido orígenes diferentes. Me estoy refiriendo concretamente, a producciones cooperativas con participación activa y democrática de lxs verdaderxs hacedorxs de la tarea áulica, es decir, profesoras y profesores en ejercicio de la docencia interviniendo activamente en la elaboración de los diseños curriculares. Pero esto no fue así. La LEN es una ley que prescribe la obligatoriedad y la inclusión, premisas de un valor incuestionable para quienes estamos convencidxs de las posibilidades transformativas de la educación pública, pero una vez más, elaborada por especialistas externos al aula. Estamos hoy, entonces, en una coyuntura política concreta y pre-establecida que, no obstante, puede resultar altamente provechosa y conveniente si la sabemos utilizar. La existencia de leyes que, por un lado, impongan obligatoriedad hasta finalizar la escuela secundaria y, por el otro, prescriban el tratamiento de la Educación Sexual Integral, nos coloca, a quienes trabajamos en la formación docente de la universidad pública, en un lugar de gran responsabilidad.

En ese marco, es muy importante interpelarnos a nosotrxs mismxs y poner un especial esfuerzo en hacer explícitas algunas cuestiones. En el ámbito de los discursos y prácticas educativas son recurrentes las ‘confusiones’ que generan tratamientos políticamente opuestos de una misma temática. Así como hice mención respecto a las tergiversaciones, sería conveniente revisar y tener especial cuidado en este sentido, a lo que autorxs como Aguado Odina (1998); García Canclini (2004), Walsh (2009), Diez (2004), han denominado “multiculturalismo acrítico” y su diferencia con las construcciones teóricas vinculadas a la “interculturalidad”.

“Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos” (...), mientras que, “intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia”. (Aguado Odina, 1998:83).

Desde posturas similares, García Canclini (2004) es claro en señalar que lo “multicultural” admite la diversidad de culturas, pero se centra en las diferencias y propone políticas relativistas de respeto que refuerzan la segregación. Esta concepción es a lo que habitualmente se alude en los discursos que promueven la tan promocionada 'tolerancia', a mi entender una expresión más de la soberbia liberal. Por el contrario, cuando estos autores hablan de “interculturalidad”, hacen referencia a confrontación y a entrelazamiento, a lo que ocurre cuando los grupos interactúan en relaciones políticas de negociación y conflicto.

María Laura Diez (2004) explicita que la “interculturalidad” en los discursos educativos se ha vuelto un discurso obligado pero, además, advierte que en América Latina la discusión usualmente se centra en que la diversidad cultural se presenta desde categorías estáticas y esencialistas de identidad y cultura. En la analogía que me interesa señalar, me parece relevante visualizar y explicitar los procesos de ‘politización’ que los textos para la enseñanza hacen de lxs ‘diferentes’,

lxs menos favorecidxs, o aquellxs que, de una manera u otra, se apartan de la heteronormatividad ‘esperada’. El riesgo sería que estos contenidos relacionados a la diversidad, estén siendo explotados para legitimar crecientes desigualdades, transformando esas ‘diferencias’ en motor de prácticas políticas hegemónicas, que dicen expresar búsquedas de democratización de los espacios de participación social. Esto daría cuenta de la contradicción entre los discursos oficiales de inclusión y lo que se plasma en los materiales escolares para enseñar, en el caso particular que aborda este texto, la lengua hegemónica en la escuela pública. No es casual, que en estos últimos años hayan aparecido capacitaciones y publicaciones para docentes subvencionadas por el British Council, por ejemplo, en relación a cuestiones multiculturales o de género. Es interesante ver y analizar la adecuación de estos discursos en donde subyace una fuerte impronta neoliberal.

Al respecto, Walsh (2010) expone que el problema de los tratamientos multiculturales es que ocultan y minimizan la conflictividad y los contextos de poder, de dominación y de colonialidad. De este modo, se reconocen las diferencias pero se las neutraliza y vacía de significado efectivo, volviéndolas funcionales al orden vigente. En los análisis anteriores, respecto al lugar de las mujeres en los textos educativos y el no lugar o ausencia de la sexualidad y las sexualidades, lo más avanzado que registramos en las investigaciones fueron instancias de ‘respeto’ por la diferencia pero desde lugares de ‘tolerancia’. Esta mirada da por sentado que las relaciones entre voces diversas son de por sí, igualitarias y simétricas, cuando en realidad niegan la conflictividad misma de las relaciones donde la diversidad es construida. Con relación a otras identidades sexuales, las ausencias en los textos podrían ser leídas como “carencia de un lugar enunciativo para la subalternidad” (Gayatri Spivak, 2010), que genera una irrealidad o imposibilidad que no tiene lugar en este sistema generizado dicotómicamente.

Una posibilidad concreta del tratamiento de la Educación Sexual Integral entonces, podría vincularse y partir de las concepciones teóricas de “Interculturalidad”.

Esta nos ofrecería posibilidades vinculadas a lo propositivo y no a lo meramente descriptivo, que como ya hemos visto, sólo tiende a naturalizar o armonizar relaciones de poder desiguales. La Interculturalidad parte de un lugar de denuncia sobre el carácter conflictivo de las relaciones desiguales, comprendiendo a la cultura como un lugar de lucha que da posibilidad de transformación. Si retomamos a Spivak (2010), la tarea sería la deconstrucción, que posibilita tanto el análisis como la crítica del discurso colonial en sus producciones y reproducciones vigentes.

Para Walsh (2010) la Interculturalidad crítica no parte del problema de la diversidad en sí, sino del problema que implica lo estructural-colonial-racial que prevalece en nuestros días, aunque con nuevas formas y ropajes. La autora considera que esta matriz colonial de poder racializa y jerarquiza las relaciones. Para ella, la Interculturalidad podría tornarse una herramienta constructiva para un proceso colaborativo en que sean los actores directamente involucrados quienes participen en la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales. Esto incluye “la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas”. (Walsh, 2010:78)

Por compartir esta lógica de análisis de las relaciones de poder es que me atrevo a cruzar en ella la categoría de ‘heteronormatividad’, pues considero que guarda coherencia sistémica con el desarrollo que plantea Walsh. La heterosexualidad es la institución clave del patriarcado en tanto establece y naturaliza las relaciones entre varones y mujeres consolidando, según Wittig (2002), un “contrato heterosexual”. A partir de éste, todas las disciplinas del saber y todas las relaciones sociales, económicas y culturales son construidas desde el precepto de oposición

y complementariedad de los géneros masculino y femenino, con supremacía del primero sobre el segundo. En ese marco, considero que la “Interculturalidad Crítica” ofrece posibilidades que serían un punto de partida para interpelar y problematizar la enseñanza de las categorías que me proponía analizar en este texto. La propuesta intercultural que entrame estas voces históricamente ausentes u oprimidas en el ámbito educativo aún no existe y es algo por construir, para lo cual, el lugar político de la educación, con los marcos legales vigentes, adquieren singular relevancia. Sería interesante, entonces, el hecho de poder entender la construcción colaborativa de proyectos interculturales, con una contextualización política local, en lo que refiere a la problemática y riesgos que planteaba respecto a la sexualidad en la escuela. Es imposible pensar la Interculturalidad como una cuestión instrumental sustentada sólo por prescripciones de editoriales extranjeras o extranjerizantes que, disfrazadas de buenas intenciones, muestran miradas armoniosas y no conflictivas de mujeres que parecen ‘elegir’ el lugar de sometimiento y vulnerabilidad en el que se encuentran, donde se confunden y entrecruzan cuestiones de identidad y género con variables políticas y económicas de opresión. Si quisiéramos abordar este nuevo contexto en claves de Interculturalidad, que incorporen las voces de las sexualidades hasta hoy ausentes, los procesos y las prácticas de educar debieran estar socio-históricamente situadas, sin perder de vista que las mismas se darán siempre en campos en disputa, en presencia de pujas de intereses, en relaciones dialécticas de opresión pero también de resistencia, con situaciones de desigualdades y con luchas que ofrecerán posibilidades de transformación.

“El lenguaje arroja manojos de realidad sobre el campo social”
(Monique Wittig)

Para abordar la deconstrucción de las sexualidades en los ámbitos académicos y escolares será necesario resignificar nuestras representaciones históricamente construidas. Desde las instituciones formadoras, tal vez sea éste el momento para

que tomemos la iniciativa que propone Pecheny (2008), cuando insta a pensar un nuevo campo de las prácticas, las identidades y las relaciones desafiando la heteronormatividad. El autor sugiere interpelarla en tanto principio organizador del orden de relaciones sociales, políticas, culturales e institucionales; en otras palabras, dejar de ver a la heterosexualidad reproductiva como el parámetro desde donde juzgar, validar y rechazar a todas las identidades y relaciones existentes.

Para tomar palabras de Judith Butler (2013), en esta tarea será imprescindible poner en disputa y en tensión concepciones con las que hemos sido educadxs y formadxs. Entre estos desafíos deberíamos, sin dudas, repensar el dimorfismo sexual, es decir comenzar a ver el sexo binario como construcción cultural y no natural y cuestionarlo en tanto organización axiológica excluyente, que da forma a todas las relaciones humanas. Esta tarea de deconstrucción no será sencilla e implicará un arduo proceso que deberá realizarse colaborativamente y no de manera aislada; debemos comprender que lo que Butler sugiere, es poner en tela de juicio uno de los supuestos básicos de la cultura occidental, tal vez el más sólido. Sería, en palabras de Foucault (2013), ingresar en el campo en donde el puritanismo moderno impuso el “triple decreto” de “prohibición, inexistencia y mutismo” para resignificar, renombrar, explicitar y desnaturalizar todas las construcciones que normativizan y sustancian los vínculos a través de los cuales se forjan nuestras vidas.

El empeño obstinado de este texto por “desnaturalizar” el género tiene su origen en el deseo intenso de contrarrestar la violencia normativa que conllevan las morfologías ideales del sexo, así como eliminar las suposiciones dominantes acerca de la heterosexualidad natural” (Butler, 2013:24)

Otro de los aspectos a considerar, al interior de esa desnaturalización -y con fuerte relevancia en el aula- es el rol del lenguaje con su posibilidad creadora de identidades y sus funciones performativas. Señala la autora antes citada que la performatividad es aquello que impulsa y sostiene la realización, a través de un

proceso de repetición sujeto a normas.

“...los estilos de los que nos servimos, no son en absoluto una elección consciente. Además ni la gramática ni el estilo son políticamente neutros. Aprender las reglas que rigen el discurso inteligible es imbuirse del lenguaje normalizado” (Butler, 2013:22)

Los performativos constituyen las fórmulas del habla legitimadoras, categorías discursivas que construyen las sexualidades y que se sostienen en redes de recompensas y castigos sutiles. Si bien éstos se construyen por la reiteración, la persistencia y la estabilidad, también en ellos está implícita la posibilidad de ruptura. Precisamente la capacidad política y transformadora de las enunciaciones se basa en su posibilidad lingüística para reinscribirse en nuevos significados. Una vez más, podemos visualizar oportunidades de emancipación en los espacios que se construyen desde la autonomía, en este caso desde los mismos discursos. En síntesis, si para Butler el ser mujer o ser varón constituyen una realidad cultural construida –o más bien en construcción- a través de actos performativos o realizativos, nos competería como docentes de lengua, ni más ni menos que acompañar esas performatividades en marcos de respeto y aprendizajes democráticos en los que nuestrxs alumnxs vayan construyendo sus propias sexualidades.

Pensar estas nuevas construcciones e interpelar las viejas deconstrucciones como profesorxs de una lengua, y en el caso que me ocupa, de futurxs profesorxs de la lengua hegemónica, parte por tomar conciencia del poder constructor político del lenguaje –al decir de Wittig- “arrojándonos manojos de realidad”. En definitiva, poder darnos cuenta de que:

“...no hay ningún motivo para clasificar los cuerpos humanos en los sexos masculino y femenino a excepción de que dicha clasificación sea útil para las necesidades económicas de la heterosexualidad y le proporcione un brillo naturalista a esa institución” (Butler, 2013:227)

Considero, entonces, que es en este proceso de desnaturalización cooperativa de la formación docente, donde empezaremos a construir un nuevo código de posibilidad.

Reflexiones finales: el desafío profesional del nuevo contexto

A partir de investigaciones anteriores, he recuperado ciertos análisis que me permiten afirmar que las imposiciones ideológicas que promueven las prescripciones editoriales para enseñar inglés dan cuenta de un campo en disputa respecto a la sexualidad, que se sustancia en términos de colonialidad del saber. Las investigaciones a las que hice referencia señalan la no explicitación de la relación de poder que promueven los textos para la enseñanza de la lengua inglesa en las escuelas, de manera que se transforman en un instrumento de dominación, producto de un contacto cultural desigual. En ese sentido, los libros de texto presentan ejemplos, con respecto a las problemáticas del género y la diversidad, que tienen sustento en el multiculturalismo acrítico y no en discursos de interculturalidad. Con matices particulares en cada uno de ellos, todos comparten la construcción de una unidireccionalidad que, al decir de Lander (2000), es el sello que el neoliberalismo ha impuesto para conformar una actitud cultural y epistemológica de negación de otras culturas y del impacto de las mismas en la conformación de las identidades.

Así, las disciplinas epistemológicas se siguen construyendo a partir de la oposición y complementariedad de los géneros que sostienen a la heterosexualidad como única alternativa. He intentado advertir, desde estas reflexiones, lo riesgoso que sería no interpelar críticamente las relaciones de poder que instancias aparentemente novedosas como la “multiculturalidad”, o el tratamiento de la sexualidad en la escuela promueven, e intentan instalar. Creo que estas propuestas son ideológicas y generan una ficción inclusiva que, si no se interpe-

críticamente, puede resultar hegemónicas y perversas. Lo que hace unos años era una intencionalidad explícita de propagar la cultura dominante, ha sufrido una suerte de ‘metamorfosis ideológica’ o de ‘pantalla progresista’ que es, a los fines, profundamente dominante y patriarcal.

He tratado de mostrar, al mismo tiempo, que es innegable y esperanzadora la instalación de la Interculturalidad en las agendas oficiales de varios países latinoamericanos, entre ellos Argentina, y que como resultado de algunos de sus lineamientos políticos y de luchas de colectivos sociales de larga data, contamos hoy, con marcos legales de inclusión que eran impensables unos años atrás. Esto debe generar en nuestro espacio profesional compromiso, posibilidad y esperanza de cambio.

Sería oportuno visualizar, no obstante, que esto ha generado una pronta respuesta. El capitalismo y el patriarcado, a través del mercado (en este caso las empresas editoriales) han adecuado y ‘aggiornado’ sus discursos a la nueva situación, de manera de no perder sus objetivos fundantes. Se pasó así del puro discurso homogeneizador, a tibias menciones descontextualizadas y tergiversadas de las luchas de género. Permanecen aún en el silencio las sexualidades que no se enmarcan en la heteronormatividad y los textos no han propuesto aún tratamientos explícitos de la Educación Sexual Integral⁸. Al respecto, he señalado la importancia que tienen en un tratamiento del género y las identidades sexuales como construcciones culturales y como relaciones sociales (Davis, 1992), los “discursos contrarios” o ausentes. Estas omisiones debieran ser las protagonistas de los materiales escolares, que en forma alternativa y autónoma elaboremos lxs docentes a través de la investigación educativa. Considero que éste es uno de los modos de contribuir a la construcción de la pedagogía de la diferencia que al decir de McLaren:

8-Me interesa marcar aquí la convicción de que resulta imposible no enseñar sexualidad en la escuela. Puede que no se explicita el contenido, pero la enseñanza está implícita y presente de manera inevitable, ya que es parte de la experiencia humana en sí misma (Ackerman 2012)

...ni exotice ni demonice al “otro” sino que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales. (McLaren, 1997:36)

Advertir, por un lado, las ‘distorsiones’ de las voces que intenté abordar en este texto y, por el otro, las recurrentes ausencias, me lleva a compartir las afirmaciones que el autor antes citado realiza en una entrevista reciente:

...amplió la idea de lo que ocurrió cuando las Américas fueron transformadas por el capital. Trato de pensar en el capital como en algo que está más allá del sentido limitado de una lógica económica; como una red integrada de procesos culturales, políticos y económicos, que se encuentran interrelacionados entre sí. Debemos dar cuenta del complejo entrecruzamiento de jerarquías de género, raza, sexo y clase dentro de los procesos globales geopolíticos, geo-culturales y geo-económicos del sistema mundo moderno/colonial. (McLaren, 2014:103)

En este contexto histórico que hoy transitamos, resulta esclarecedor tomar estas “heterarquías” (género, raza, sexo y clase, como las denomina Grosfoguel, 2009) y comprender que las mismas no son epifenómenos del capitalismo, pero sí son constitutivas del mismo, cuando advertimos las formaciones que el sistema ha desarrollado desde la mal llamada ‘conquista’ de nuestra Latinoamérica hasta el presente. Estas heterarquías han constituido y sostenido el colonialismo del poder y la persistencia de las construcciones del saber en el mismo marco de heteronormatividad capitalista y patriarcal. En ese marco, McLaren (2014) propone la construcción de una praxis ligada a una “revolución epistemológica” que pueda incorporar y negociar los conocimientos y voces históricamente silenciadas de manera de desafiar los “paradogmas” de la racionalidad colonial occidental, como una estrategia para la generación de nuevas conceptualizaciones.

En lo que respecta específicamente a cuestiones de género, será necesario desarrollar una perspectiva que se oponga simultáneamente a la desigualdad social y al androcentrismo cultural y que combine y fortalezca, de igual modo,

reconocimiento y redistribución. Coincidentemente, Jurjo Torres (2011) afirma que sólo en un Estado donde la participación de los ciudadanos y ciudadanas sea posible se pueden enfrentar cuestiones como el reconocimiento y la diversidad, al tiempo que se profundice la democracia y se garantice la igualdad de derechos y la justicia social. Una vez más entonces, resulta imprescindible que la formación de formadorxs centre sus esfuerzos en tratar de generar aprendizajes para la ciudadanía crítica; que lxs futurxs profesorxs sean capaces de cuestionar las relaciones de poder y de analizar reflexivamente la cultura escolar donde se materializan los contenidos escolares y las vivencias compartidas por el grupo social. En otras palabras, es necesario que se posicionen como profesionales que investigan su práctica áulica y que comprendan políticamente el sentido de la enseñanza de su disciplina. Esto permitirá que docentes y estudiantes nos consolidemos desde un espacio propio, no creado por otrxs como nos ocurre con las editoriales que elaboran los materiales escolares. Poder hablar y construir nuestras propuestas incorporando las voces desoídas del género y las sexualidades, nos ayudará –al decir de Spivak (1988) a romper con el “itinerario de silencio” y a “hablar por nosotrxs mismxs”. Dicho de otro modo, es dejar de utilizar aquellos discursos en los que aparentemente ‘elegimos libremente’, cuando en realidad, lo hacemos dentro de las lógicas y mandatos del orden dominante; pero también, trazar los itinerarios de quienes han quedado fuera de la historia, desenmascarando así, las estrategias del poder colonial. Seguramente este desafío implicará más preguntas constructivas y dudas que certezas, pero nos permitirá, en forma colaborativa con colegas y estudiantes, interpelar las lógicas heteronormativas y resignificar las tramas discursivas de género y sexualidad.

Bibliografía

- Ackerman, S. (2012). "Pedagogía de las sexualidades" en *Novedades Educativas* Año 24, N° 259, Julio 2012, pp 5-7.
- Aguado Odina, M. (1996) "Fundamentación y formulación de la educación multicultural". En: *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED
- Cahuzac, S. y C. Tiberiro (2002). *Explorer Starter*. Heineman, MacMillan.
- Butler, J. (2013) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Ciriza, A. (1992). *El discurso pedagógico*. Colección RNTC. San José Costa Rica.
- Davis, T. (1992). "Identidad femenina y representación política: algunas consideraciones teóricas" en *La voluntad de ser mujeres en los noventa*. Compilación de M. Tarrés. México, El Colegio de México.
- Diez, M. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad" En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, FFyL – UBA.
- Elsworth, S., Rose, J. y Date, O. (1998). *Let's go for EGB!* Turin, Longman.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (2004) *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- Lander, E. (2000). *La Colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Clacso.
- Llanas, A. y D. Williams (2002) *English Direct*. Heineman, MacMillan.
- McLaren, P. (2014). "La educación como una cuestión de clase" en *Praxis Educativa* Vol. 17, N° 1 y 2. Buenos Aires, Miño y Dávila. Pp. 102-113
- (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- Myers, C., S. Jackson y C. Tiberiro (2009) *What's up?* Pearson, Longman.
- Nash, M. (1995) "Género y ciudadanía" Santos Juliá (ed.) *Política en la Segunda República*. Ayer. N° 20.
- Pecheny, M., C. Fígari y D. Jones (2008). *Todo sexo es político*. Buenos Aires, Zorzal.
- Spivak, G. (1988). "Can the subaltern speak?" in P. Williams and L. Chrisman, eds. *Colonial Discourse and Post Colonial Theory: A reader*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 66-111.
- Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón poscolonial: hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid, Akal.
- Torres Santomé, J. (2011) *La justicia curricular El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata. Madrid
- Walsh, C. (2009) "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En: Melgarejo, Patricia (Comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACyT - Plaza y Valdés, México.
- Wittig, M. (2002) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* Madrid, Egales.

Civilización androcéntrica: las huellas de lo aprendido

Por François Graña



Nos toca vivir una época tensionada por fuertes paradojas. Por una parte, la brecha ‘oficial’ de la desigualdad de género -sustanciada en las políticas públicas y los textos legales- se encuentra en constante disminución. Asimismo, crece el número de mujeres que han dicho basta y que procuran recuperar una dignidad de personas negada y avasallada por milenios de androcentrismo. Por otra parte, la dominación masculina sigue campeando en todos los órdenes de la vida social. No hay ámbito de toma de decisiones neurálgicas que no se encuentre controlado por hombres: los partidos políticos, el gobierno y el Parlamento, el sistema educativo, las cámaras empresariales, los directivos de las corporaciones multinacionales, las instituciones mundiales, la guerra, la proliferación de armas de destrucción masiva y la carrera armamentística, por mencionar los más evidentes.

Incursionaremos aquí en las raíces históricas del androcentrismo, su universalismo, su carácter cultural y por tanto aprendido, para finalmente decir algo respecto de los caminos de su remoción.

François Graña Doctor en Ciencias Sociales, docente e investigador de la Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay en régimen de dedicación exclusiva. Integra el Sistema Nacional de Investigadores y ha publicado numerosos libros y artículos. francois0851@gmail.com

Breves precisiones conceptuales

Comencemos por esbozar nuestro punto de partida más general.

Con el término “androcentrismo” aludimos a la supremacía histórica de los hombres sobre las mujeres. Reunimos bajo esta categoría conceptual los siguientes atributos: i) la masculinidad es considerada como medida de todas las cosas; ii) la condición masculina constituye la fuente de toda sabiduría y autoridad; iii) la experiencia masculina en todos los órdenes de la vida aparece investida de una preeminencia “natural” y aproblemática; iv) la experiencia masculina socialmente legitimada como deseable e imitable, se presenta como la norma universal, de donde la histórica sinonimia entre “hombre”, “humano” y “humanidad”.

A estos atributos deben agregarse factores de poder constituidos simultáneamente en condición necesaria y reafirmación del androcentrismo: misoginia, machismo, estereotipos sexistas, violencia física y simbólica contra las mujeres, entre los más evidentes y universales (González 2013).

El androcentrismo remite a la cultura, a la construcción simbólica de la convivencia social humana, lo que equivale a decir que es aprendido y retransmitido de generación en generación. La cultura androcéntrica otorga sentido legitimador a la distribución desigual de roles, derechos y obligaciones entre ambos sexos, y de este modo, “naturaliza” la dominación masculina.

Proponemos la existencia de coextensividad entre proceso civilizatorio y androcentrismo. Este postulado está lejos de ser original y ha sido señalado por numerosos autores y autoras. La evidencia histórica es en este sentido abrumadora: no existe sociedad humana conocida, en cualquier época y lugar, que no se haya constituido sobre firmes bases androcéntricas (Bourdieu 1999, de Beauvoir 1970).

Mucho se ha dicho y escrito respecto del carácter universal del androcentrismo en tanto práctica social y discurso justificativo del poder de los varones sobre las mujeres. Veamos los principales argumentos esgrimidos.

Humanización y androcentrismo

La investigadora española arriba citada expresa muy sintéticamente:

“El androcentrismo surge históricamente en la especie humana como táctica y como estrategia, como ideología y como recurso ideológico, y ha demostrado una enorme perdurabilidad temporal y una amplia extensión geográfica. Es una manera de entender a las personas que permea las cosmologías, las ontologías y las epistemologías” (González op.cit. p.494)

La historia social humana sugiere una correlación entre civilización androcéntrica y guerra de todos contra todos. En la modernidad, sus consecuencias se muestran en forma de espiral ascendente: reificación del mercado competitivo, procura del lucro sin límites, consumo vertiginoso de recursos no renovables, pérdida irreversible de biodiversidad, recalentamiento planetario global, vulneración de equilibrios ecológicos de consecuencias impredecibles, amenaza de suicidio colectivo mediante una guerra nuclear. Estas tendencias apuntan hacia un horizonte por demás oscuro y dramático: la posible extinción de nuestra especie.

Vista esta impactante correlación entre androcentrismo y autodestrucción humana, no podemos más que preguntarnos: ¿el proceso civilizatorio pudo haber sido diferente en ausencia de dominación masculina? ¿Son intrínsecamente “masculinos” los atributos estereotipados de racionalidad instrumental, agresividad, competencia y guerra de todos contra todos? Nos sentimos fuertemente tentados a responder afirmativamente a la primera y negativamente a la segunda, aunque no se trata más que de hipótesis a la espera de mayor evidencia empírica. Sí esperamos que inviten a una reflexión sobre los avatares de la condición humana, así como sobre las posibilidades reales de transformación de la misma desde una perspectiva humanista y liberadora. Perspectiva que comprende, naturalmente, el fin del androcentrismo y el establecimiento de relaciones de equidad entre mujeres y hombres, es decir, una genuina y profunda revolución socio-cultural.

La dominación masculina *real* reposa sobre una constelación *simbólica*

de convicciones aprendidas. En un texto de juventud, Karl Marx asentaba esta sugestiva y radical proposición: “En la relación con la mujer, como presa y servidora de la lujuria comunitaria, se expresa la infinita degradación en la que el hombre existe para sí mismo...” (*Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844*). Si bien este asunto nunca fue retomado en el resto de su obra, no debe verse aquí como olvido ni abandono, dada su concepción de la lucha de clases como motor de todas las demás transformaciones sociales. El triunfo definitivo del proletariado sobre las clases dominantes, debía revolucionar todas las relaciones sociales opresivas, y con ellas, las relaciones de género¹. También se lee en *La ideología alemana* de Marx y Engels, que la familia es la primera relación social de producción de las condiciones materiales de la existencia humana, y que se constituye en base al sometimiento de las mujeres a los hombres, a la primacía de éstos sobre aquéllas.

Dominación masculina primigenia²

Las relaciones de poder entre hombres y mujeres constituyen las formas de dominación más antiguas, ya que como queda dicho, se amalgaman de modo indiscernible con la humanización emergente y la sobrevivencia de la especie. Esta coextensividad con la propia historia humana, otorga a estas relaciones de dominación toda una gran eficacia silenciosa. En todas las culturas dominantes, la sexualidad masculina asume las formas de la conquista, de la agresión física, y encuentra en el falo y la penetración su ícono más característico. El hombre ‘viril’ y la mujer “femenina”, lejos de constituir puntos de partida biológicos, son construcciones sociales que calan hondo en nuestra “herencia cultural” y modelan

1-Es por otra parte lo que escribe Federico Engels en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*.

2- En la exposición que sigue, recogemos y actualizamos buena parte de nuestro texto “Raíces de la violencia basada en el género. Los orígenes de la dominación masculina: apuntes para una búsqueda”, en AA.VV.: *Estudios sobre varones y Masculinidades para la generación de políticas públicas y acciones transformadoras*, Udelar- MYSU-Espacio Salud, Montevideo 2011, pp.103-114

nuestros propios cuerpos. Por vía del aprendizaje e internalización de los usos legítimos de los cuerpos, las relaciones de dominación de género se somatizan, lo social se biologiza (Bourdieu op.cit.).

El extenso recorrido histórico sobre el que reposa, muestra a estas relaciones de dominación-subordinación existentes entre hombres y mujeres como si fueran las únicas posibles. Este carácter obvio de tales relaciones se apoya en la fusión de dos dimensiones diferentes de la experiencia humana: la especificidad biológica de los sexos, y la asignación social de roles y funciones. En otras palabras, los atributos físicos masculinos y femeninos se presentan a nuestra conciencia como si fueran portadores de pautas comportamentales y culturales. Este solapamiento de lo biológico y lo social, de naturaleza y de cultura, invisibiliza *el aprendizaje social* de las identidades de género, es decir la “femineidad” y la “masculinidad”.

Estas identidades no son exactamente iguales a lo largo de la historia del proceso civilizatorio, y también varían en las diferentes realidades socio-culturales. Sin embargo, las evidencias históricas señalan de modo abrumador que el androcentrismo es una constante, un rasgo co-constitutivo de la aventura humana toda. *En todas las sociedades humanas conocidas*, las diferencias sexuales se asocian indisolublemente con relaciones de poder que benefician a los hombres y someten a las mujeres. Esto equivale a decir que las identidades sexuales se han constituido en contextos sociales matizados por la dominación masculina. Se trata sin duda de una afirmación tan radical como inquietante; de ella se desprende lógicamente que *la aventura humana toda*, el largo proceso civilizatorio, es inseparable de la dominación de las mujeres por parte de los hombres.

El lugar de quien investiga

En el acto de mostrarse como un rasgo más del ‘orden natural’, la dominación masculina se ha vuelto ‘invisible’ como tal para la humanidad. A

ello debe agregarse que el propio registro histórico del acontecer humano desde sus orígenes hasta el presente, ha sido tarea casi exclusiva de hombres. De aquí deberíamos desprender que los hombres son los menos indicados para *ver de otra manera* un estado de cosas que los privilegia. Notemos aquí cierto ‘efecto boomerang’ que puede producir el estudio de las relaciones sociales entre los sexos. Si los hombres *siempre* han dominado a las mujeres, si esta dominación histórica se ha solidificado en estructuras sociales ‘objetivas’ y en estructuras mentales ‘subjetivas’ retransmitidas generación tras generación, ¿cómo escapar a estas estructuras para estudiarlas sin involucramientos? ¿Podemos desprendernos de tales estructuras mentales como quien se cambia de ropa, para así estudiarlas ‘desde fuera’? En palabras de Pierre Bourdieu:

“¿Cómo aprehender esta aparente perennidad [de la visión androcéntrica] -que contribuye por otra parte a conferir a una construcción histórica cierto aire de esencia natural- sin exponerse a ratificarla en el acto de inscribirla en la eternidad de una naturaleza?” (op.cit. p.90)

El carácter acotado de esta exposición inhibe un tratamiento a fondo de esta problemática. Pero la sola formulación de preguntas que cuestionan el lugar desde el cual se razona, constituye en sí misma un importante ejercicio cognitivo: nos convoca a una constante “vigilancia epistemológica”³, nos invita a la problematización incesante de nuestros hallazgos. Aun cuando no seamos capaces de responderlas a cabalidad, la propia conciencia de tales interrogantes nos pone en guardia frente a las tendencias ‘objetivistas’ tan fuertemente presentes en el discurso científico moderno. El sujeto que conoce no puede ser borrado del proceso de conocimiento; siempre que se lo procura camuflar tras procedimientos pretendidamente neutros, se acrecienta el riesgo de que los prejuicios y nociones preexistentes produzcan efectos espurios, no queridos, sobre el conocer (Pinto 2006:92-94).

Pero además, en el estudio de la vida social se establece una ‘relación

3-Tomamos la expresión de Bourdieu et al. 1975

simbiótica' entre descripción y valoración. La propia mirada que dirigimos a los objetos tiene efectos sobre los mismos: "Lo que ve un hombre depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y conceptual previa lo ha preparado a ver" (Kuhn, 1971:179; notemos al pasar, que debió hacer extensiva esta reflexión a la otra mitad de la humanidad). La reflexión sobre las prácticas sociales altera estas propias prácticas: es lo que en ciencias sociales se ha llamado "reflexividad" (Giddens, 1995, Alexander, 1987). Dicho en breve: nadie escapa a las influencias de lo aprendido, somos siempre co-partícipes de la construcción de nuestros objetos de estudio, éstos no existen 'en estado puro'.

El anclaje ancestral

Volvamos a las relaciones entre hombres y mujeres en tanto relaciones de poder cuya historicidad y universalidad ha contribuido a 'naturalizar'. Estructuras que son sociales, culturales y psicológicas constituidas *en y por* la sociedad humana, se nos aparecen en nuestra percepción como si fueran *naturales y objetivas*, por tanto inmodificables. Es conocida en ciencia social la noción de autoprofecía cumplida (Merton 1964): mal podríamos disponernos a cambiar los roles y comportamientos atribuidos a los sexos, si pensamos que son inmutables. La continuidad histórica de las relaciones sociales de género produce estructuras cognitivas que las describen y justifican, y éstas se encargan de re-reproducir aquellas mismas relaciones sociales. Dicho de manera más prosaica: lo que pensamos que son aquellas relaciones, contribuye a que efectivamente lo sean.

Cabe preguntarse acerca de los orígenes históricos más lejanos de estas relaciones sociales entre géneros, que nos retrotraen a los albores mismos de la humanidad. Sobre acontecimientos tan inciertos y alejados de nuestra experiencia social inmediata, sólo pueden aventurarse hipótesis, es decir, explicaciones tentativas que sirven para organizar la búsqueda. El punto de partida más obvio,

consiste en dirigir la atención hacia las diferencias biológicas entre los sexos en lo que hace a su participación en la reproducción de la especie; en definitiva, éstas son diferencias ‘pre-sociales’ sobre las cuales se erigen las construcciones psicológicas y socio-culturales a las que llamamos géneros. La asimetría biológica entre mujeres y hombres es absoluta: sencillamente, ellas detentan en exclusividad la capacidad de gestar, parir y amamantar; en buen romance, la naturaleza les ha legado la tarea de reproducir la especie.

La humillación biológica

La gigantesca dimensión de esta disparidad vuelve insignificante la participación masculina. En contrapartida, estas funciones reproductivas imponen a las embarazadas una indefensión insalvable, que delega en los varones de los primeros grupos humanos las tareas de protección del colectivo ante los depredadores y otros peligros naturales, la caza, la exploración del territorio. Condenados a un rol reproductivo efímero⁴, humillados por leyes biológicas inexorables, los hombres han procurado compensar esta desigualdad insalvable controlando la caza, monopolizando los atributos de destreza y fuerza física, enalteciendo la dignidad de las funciones de defensa y la condición de guerreros y envileciendo la debilidad y desprotección “naturales” de las gestantes, y por extensión, de las mujeres en general (Sau, 1989).

Es fácil imaginar la gran importancia de la mayor fuerza física durante el dilatado período de la prehistoria humana signado por una exposición extrema a los depredadores. Durante centenares de miles de años, los ciclos menstruales, los embarazos y los partos gravaron pesadamente las capacidades de desplazamiento, de trabajo y de autodefensa de las mujeres, imponiéndoles una dependencia crítica de los guerreros y los cazadores. No es muy aventurado pensar que durante la

4-Si los hombres muriéramos luego de la concepción -es el destino del macho en muchas especies animales- la reproducción de la especie humana no se vería afectada en lo más mínimo

larga noche de la “horda primitiva” sedentaria en procura de cobijo y alimento, las mujeres grávidas, las que amamantaban, las que llevaban a cuestas su retoño, experimentarían su desprotección como un destino al que sólo podían plegarse pasivamente, una condición inexorable que absorbía la mayor parte de sus energías vitales. Para aquellos grupos humanos sin territorio ni posesiones, que sobrevivían en un medio de una hostilidad muy difícil de imaginar hoy, la descendencia no debía tener importancia alguna; la gestación, la crianza y la propia tenencia de los hijos representarían sobre todo una pesada carga y aun una adversidad. Nos tomamos aquí la libertad de autocitarnos:

‘Con el advenimiento de la agricultura y la apropiación del territorio, la comunidad agrícola sustituye el eterno presente del nomadismo por una vida con pasado y que se proyecta al futuro; la descendencia cobra un valor hasta entonces inexistente, la maternidad se sacraliza, la propiedad comunitaria se transmite por línea materna, la mujer procreadora es asimilada a la tierra fértil. Si para los nómades la procreación es un accidente, para los agricultores la fecundidad de la tierra y de los vientres de las mujeres es un misterio que admiran, y quieren perpetuar su clan así como la fertilidad de los campos. Y tal vez la naturaleza femenina de la tierra explique por qué la labor agrícola es confiada a las mujeres. La mujer es divinizada, se le atribuyen poderes mágicos y misteriosos. Sin embargo, de Beauvoir cuestiona la tesis de Engels según la cual el pasaje del matriarcado al patriarcado constituyó la gran derrota histórica del sexo femenino. El poder político nunca dejó de estar en manos de los hombres, y Levi-Strauss muestra que casi indefectiblemente la mujer va a habitar bajo el techo de su marido; la permanencia de la residencia patrilocal aun en sociedades matrilineales, probaría la existencia de una primacía masculina que las oscilaciones de los modos de filiación dejaron intacta. Asimismo, aun en colectividades que practican amplias libertades sexuales, una mujer que trae un niño al mundo debe estar convenientemente casada, y no hay registro histórico de que haya formado jamás un grupo autónomo junto a su prole’ (Graña 2006, 25-26)

El triunfo de los guerreros

Hasta aquí un cuadro hipotético de la sociedad humana de la primera

hora que sugiere pistas para entender cómo y por qué los imperativos de la sobrevivencia pudieron determinar la preeminencia masculina en base a una mayor libertad de movimientos y el triple monopolio de la fuerza física, la defensa del grupo y la procura de alimento. Pero con el advenimiento de la agricultura, la aparición de excedentes alimentarios, la territorialización de la sociedad humana, la importancia creciente de la cultura propiamente dicha, se alejaba en el tiempo la época en que la sobrevivencia pendía de un hilo. ¿Es suficiente aquel lejano pasado prehistórico para explicar la hondura de las raíces de la cultura androcéntrica? ¿Cómo entender la singular persistencia de la dominación masculina mucho más allá de condiciones y contextos de vida que se pierden en la penumbra del pasado remoto? La larga historia del patriarcado así como las cosmogonías centradas en el hombre como representante único de la humanidad, ¿pueden ser explicadas tan sólo por circunstancias y acontecimientos definitivamente superados por la experiencia social humana?

Sabemos que un dilatado y azaroso proceso de humanización fue ahondando la distancia que nos separa de los demás primates. Tal como queda dicho, en aquellos primeros nucleamientos humanos sedentarios de recolectores y cazadores, son principalmente *los hombres* que se involucran en las actividades de caza y de protección de la comunidad. Pero estas actividades no son meros procesos biológicos de sobrevivencia: *son ellas mismas las responsables de la auto-producción de la especie humana propiamente tal*. Es por medio de la resolución creativa de los desafíos impuestos por la sobrevivencia, que la especie se humaniza potenciando sus ventajas diferenciales: las capacidades mentales inscritas en el mayor desarrollo relativo del neocortex cerebral (Changeux, 1983; Morin, 1973). Cuando *los hombres* crean, perfeccionan e inventan nuevas armas y herramientas, ejercitan su poder creativo. Esto es, experimentan en primera persona los actos de apropiación y control del mundo circundante por medio de los cuales emergen de la nuda animalidad primigenia. En el escenario así descrito, *los hombres* ejercen

el control directo de las actividades propiamente humanizadoras. En palabras de quien tal vez sea la investigadora más aguda de los orígenes culturales de la subordinación femenina,

“La peor maldición que pesa sobre la mujer es su exclusión de estas expediciones guerreras; no es dando vida sino arriesgándola, que el hombre se eleva por encima del animal; por esto, la humanidad otorga superioridad al sexo que mata y no al que engendra” (de Beauvoir op.cit. 84).

Así entendida, la dominación masculina trasciende largamente la simple imposición de los hombres sobre el ‘sexo débil’ para constituir una visión del mundo compartida por la humanidad toda -mujeres y hombres- que coloca *indefectiblemente* a los hombres en el centro del protagonismo social. Nos encontramos aquí de nuevo con la impactante universalidad de cosmovisiones alejadas entre sí en tiempo y espacio, civilizaciones que no pudieron jamás tener contacto alguno, que reiteran el relato de una superioridad masculina anclada en los orígenes de la especie humana, e inscriben en un orden divino inmutable las diferencias sociales entre los géneros⁵. Podemos ver entonces cómo esta superioridad *mítica* hunde sus raíces en aquella diferencia *real* comentada en los párrafos precedentes. Y de ahí precisamente su extraordinaria fuerza persuasiva, su poder de convicción que anida aun hoy en la cultura moderna. El androcentrismo presente en *todas* nuestras sociedades contemporáneas (llámense occidentales, árabes u orientales), aún malherido pero todavía hegemónico, mal podría explicarse de otro modo que por medio de un lejano origen común.

La masculinización de la humanidad

Podría aducirse con razón, que las leyendas ancestrales de origen religioso ya no convencen como antes lo hacían. Más aún, la racionalidad occidental moderna

5-En esta parte del mundo, es bien conocido el relato judeo-cristiano sobre el origen de la desigualdad entre géneros: “Jehová dijo a Eva: tantas haré tus fatigas como sean tus embarazos: con dolor parirás los hijos. Estarás bajo la potestad de tu marido y él te dominará.” Génesis 3, 16

-triunfante en el mundo entero- se nutre precisamente de la disolución de aquellos relatos. Sin embargo, el -relativo- descaecimiento del poder explicativo de las antiguas cosmogonías míticas y religiosas no ha impedido la reproducción socio-cultural de un discurso sobre las diferencias sexuales que atraviesa transversalmente el imaginario social de nuestra época. Toda la literatura de género abunda en la cuestión de la división sexual del trabajo que beneficia a los hombres, así como en la oposición propiamente moderna entre lo público-masculino y lo privado-femenino.

Puede hablarse en este sentido, de un sistema de significaciones androcéntricas que transversaliza a la cultura occidental desde larga data. Este sistema ha asumido la forma de homologías de la oposición fundamental masculino/femenino que se remiten unas a otras: alto-bajo, arriba-abajo, adelante-atrás, derecha-izquierda, recto-curvo, seco-húmedo, duro-blando, claro-oscuro, fuera-dentro, público-privado, etc. (Bourdieu 1999; Sau op.cit.). Idéntico juego de polaridades que remiten a la relación fundamental masculino-femenino, se encuentra en el núcleo duro de la filosofía oriental milenaria constituida en paralelo con la tradición greco-latina y sin puntos de contacto conocidos. El par dialéctico Yang-Yin representado respectivamente por una línea continua (masculino) y una línea interrumpida (femenino) se manifiesta una y otra vez en las oposiciones: luz-oscuridad (luminoso-sombrío), sol-luna, cielo-tierra, montaña-abismo, creativo-receptivo, duro-maleable, movimiento-reposo, para explicar la naturaleza inmutable y a la vez en continua transformación del universo y de la vida⁶. Pueden así apreciarse la extraordinaria fuerza convincente de esta inscripción del par masculino-femenino en un sistema de conceptos bipolares que permea el universo todo de sentidos con el que construimos nuestro mundo social.

6-Ver por ejemplo el texto oracular *I Ching*, cuya primera versión remonta a la dinastía china Chou entre 1.150 y 249 A.C., tratándose por tanto de un libro tan viejo como la Biblia y sin probabilidad histórica alguna de "contaminación" mediterránea (*I Ching, o livro das mutações*. Editora Pensamento, Sao Paulo, 1982)

La elaboración histórico-cultural de una solidaridad íntima de sentido entre la polaridad sexual y el sistema de representaciones polares como las arriba enumeradas, está en la base de este sutil efecto de ‘naturalización’ de las diferencias entre los géneros. De este modo, la visión androcéntrica del mundo se vuelve obvia y rutinizada ya no sólo en las relaciones cotidianas entre los sexos, sino en el lenguaje todo, en la propia comunicación social humana. Dicho en breve, la dominación masculina articula una estructura cognitiva universal que organiza la percepción toda de nuestro mundo social.

El movimiento ‘naturalizador’ se inicia en la fisiología de los sexos y se continúa luego con un discurso *sobre* los sexos que ‘masculiniza’ los cuerpos masculinos y ‘feminiza’ los cuerpos femeninos. El funcionamiento lubricado de la “maquinaria simbólica” del orden social ratifica una y otra vez la propia dominación masculina que lo instauró. Este círculo auto-sustentado vuelve innecesario todo discurso legitimante, precisamente porque provoca esa sensación de evidencia, de cosa obvia e indiscutida, que rodea a la hegemonía masculina. Esta ‘sexuación’ de la vida social y de la cultura humana toda, confirma una y otra vez la visión androcéntrica del mundo, como dos espejos enfrentados que remiten *ad infinitum* la misma imagen:

“Las culturas asignan un género a entes no humanos, como los huracanes y las montañas, los barcos y las naciones. Hasta donde llega la historia, hemos organizado nuestros mundos social y natural en términos de significados de género, en cuyo contexto se han construido instituciones y significados raciales, de clase y culturales históricamente específicos” (Harding 1996:16)

En apretada síntesis, el androcentrismo es una herencia civilizatoria universal que se presenta como *histórica, arbitraria y cultural*: i) *histórica*, en tanto producto de acciones sociales humanas recurrentes y transmitidas generación tras generación, que han sedimentado en tradición y sentido común; ii) *arbitraria*, porque nada hace pensar que la dominación de un sexo por el otro fuera condición *sine qua non* al proceso civilizatorio, es decir, que las cosas no hayan podido

sucedir de otra forma⁷; iii) *cultural*, porque el relato elaborado por nuestra civilización androcéntrica borra las propias huellas de su carácter histórico. Así, se nos aparece como natural lo que no es más que un producto histórico humano, y dicho relato nos convence del carácter necesario de un devenir que es arbitrario.

El sexo fuerte

Un recorrido amplio aunque esquemático del saber científico sobre la raigambre socio-cultural de la dominación masculina como el que aquí pretendemos, no podría saltarse una consideración de la hipótesis freudiana acerca de la constitución psicológica de la masculinidad. Debemos a Freud una remoción de las ideas recibidas sobre la sexualidad, cuya importancia es difícil de exagerar. El investigador austríaco se detiene largamente en el estudio de la sexualidad del varón, basándose en el análisis sistemático de las vivencias, conflictos y fantasías que le aportan sus pacientes. Freud describe una identidad sexual masculina que se constituye muy tempranamente en el niño, en base a una pérdida psicológica irreparable: la renuncia al deseo de su madre, primer objeto de atracción erótica del pequeño humano. Este deseo intenso deberá ser auto-reprimido, so pena de sufrir el rechazo de sus tutores, que son las personas más importantes e influyentes en su vida. El fundador del psicoanálisis sostendrá el carácter *universal* de esta identificación primera del pequeño varón con su madre y asimismo del doloroso renunciamiento sin el cual no podrá ser aceptado en el mundo de los adultos.

En Freud, la identidad masculina es una construcción ‘negativa’, se erige sobre el rechazo al sexo opuesto; el varón freudiano es, por sobre todo lo demás, un ‘no-mujer’. Otra proposición muy importante en el análisis del autor es que

7- En su libro *El lenguaje de la diosa*, la arqueóloga lituana Marija Gimbutas (1921-1994) sostiene la existencia de un pasado pre-indoeuropeo con una cosmovisión “femenina” y “matriarcal” acompañada de un sistema social equilibrado, “ni patriarcal ni matriarcal” que la investigadora denominó “gylanía”. ¿Podría hablarse entonces de otro recorrido civilizatorio que no prosperó, pero que *podía haberlo hecho*? No lo sabemos, pero la hipótesis es interesante y provocativa.

aquel deseo erótico reprimido no desaparece definitivamente de las estructuras psicológicas del varón: permanece latente, aunque alejado de la conciencia. Este sentimiento es negado con horror y combatido con la mayor energía a lo largo de toda la vida. Pero dado que no puede ser definitivamente erradicado, dormita en lo más hondo del inconsciente y desde allí pugna por manifestarse. La homofobia y el miedo pánico a la homosexualidad traicionan su existencia (Graña 2000, Kimmel 1997). El rechazo al homosexual y a toda ‘feminidad contaminante’, así como la necesidad imperativa de ser aceptado por los pares, constituyen el costo de un preciado trofeo: la masculinidad hegemónica⁸. Elizabeth Badinter habla de una triple negación del varón: ni mujer, ni bebe ni homosexual. Nacido de una mujer, está condenado a luchar toda su vida contra estos fantasmas feminizantes, lo que imprime al mal llamado ‘sexo fuerte’ una debilidad constitutiva⁹. La autora trazó el perfil psicológico de personajes de más de cien novelas de autores masculinos europeos y norteamericanos contemporáneos; los hombres allí descritos están dominados por:

“la cólera, la angustia, el miedo a las mujeres, la impotencia, la pérdida de referencias, el odio de sí mismo y del otro, etc. Un común denominador de todos estos textos: el hombre que llora.” (1992:60).

Freud era -como lo somos todos- hijo de su época; creía, junto a sus contemporáneos, en la inferioridad de la mujer respecto del hombre. El análisis de la correspondencia del joven Freud con su novia pone de relieve una concepción femenina muy en boga en las capas cultas del siglo XIX. Ellas están muy absorbidas por las responsabilidades domésticas -le escribe a su futura esposa- así como por el cuidado de los hijos, de modo que es absurdo pretender que trabajen para ganar

8-La antropóloga peruana Norma Fuller (1998, 1997) describe ese repudio de la “femineidad contaminante” en varones peruanos entrevistados que manifiestan una representación de la masculinidad basada en la fuerza física, el control de las emociones y una sexualidad activa.

9-La masculinidad en tanto “huida de lo femenino” ha sido ampliamente tematizada en la literatura de género de las últimas décadas. Apenas un botón de muestra entre muchos: “...la identidad masculina nace de la renuncia a lo femenino, no de la afirmación directa de lo masculino, lo cual deja a la identidad de género masculino tenue y frágil” (Kimmel, 1997:53)

dinero. Igualmente absurda le parece la emancipación femenina que reclaman las sufragistas; la naturaleza las hizo delicadas, bellas, frágiles, encantadoras, necesitadas de protección, y las rudezas de la lucha política deben seguir siendo cosa de hombres (Barbance, 1994).

En su laboriosa arquitectura conceptual, el aparato genital humano es masculino por definición; la sexualidad masculina tiene por eje la tenencia del pene, y la sexualidad femenina se define en torno a su carencia. El dolor psicológico más importante en la mujer es el “complejo de castración y envidia por la posesión del pene” (Freud, 1986:415). Sin embargo, antes de apresurarnos a manifestar indignación o rechazo y tirar a todo Freud por la borda, notemos que para él, la inferioridad femenina no era debida a una esencia inmutable sino a la educación recibida. Así, la joven victoriana debía reprimir su curiosidad sexual para plegarse al modelo de “femineidad inocente” imperante en la época; ellas debían ser sentimentales, dulces, frágiles e ignorantes. En otras palabras, Freud remite la identidad femenina de su tiempo *a la cultura y no a la biología* (Mosconi, 1998:44-46). Pero por otra parte, es claro que ciertas orientaciones psicoanalíticas tienden a fetichizar la anatomía de los sexos como un destino al que cada cual debe llegar, y a concebir la práctica clínica como una labor de reencauzamiento de las ‘desviaciones’ respecto de dicho destino. De este modo, cierto psicoanálisis de inspiración freudiana se habría convertido “...en algo más que una teoría de los mecanismos de reproducción de los arreglos sexuales: se ha transformado en uno de estos mecanismos” al postular la heterosexualidad como un ‘imperativo biológico’” (Rubin, 1998:41-44). Nada de esto impide, sin embargo, que Sigmund Freud haya echado las bases teóricas para una reflexión sobre la sexualidad humana socialmente condicionada, y no una esencia ni el resultado de una programación genética (Graña, 2006:47-51).

Tenemos así en Freud una condición masculina ‘negativa’, frustrante, cincelada por la autorrepresión. Siguiendo a Giddens en su texto ya citado (1995),

las condiciones sociales signadas por la preeminencia indiscutida de los hombres hasta entrado el siglo XX sirvieron de camuflaje a la ‘debilidad masculina’ que se desprende del cuadro freudiano y que es tematizada por Badinter. Estas condiciones sociales protectoras son milenarias: el monopolio de la esfera pública, una concepción biologista de las diferencias sexuales que los convence de su superioridad, y una división sexual del trabajo que les da el control absoluto de la esfera económica.

Palabras finales

El ingreso masivo de las mujeres al mercado de trabajo y a la educación formal, el ascenso del movimiento social feminista, los reclamos de equidad de género, y en definitiva una tendencia sostenida hacia una menor desigualdad social entre géneros, han venido erosionando las condiciones sociales que sustentaban la *impunidad androcéntrica*. El varón poderoso de otros tiempos, vacila ante los embates del igualitarismo político, laboral, cultural y sexual. En nuestra América Latina se vive una verdadera ‘crisis de la masculinidad’ originada en el debilitamiento de la autoridad debido a la disminución del rol de los hombres en tanto proveedores económicos. La inserción de las mujeres en el mundo laboral, en la reproducción material y simbólica de las sociedades contemporáneas, ha trastocado formas de organización de la vida cotidiana que permanecieron sin cambios por siglos. E inevitablemente, estos cambios han erosionado la tradicional autoridad masculina, históricamente centrada en su condición de únicos proveedores económicos (Viveros, 1998; Viveros y Cañón, 1997).

En el último tercio del siglo XX, la reafirmación falocéntrica en términos de fuerza física, agresividad, violencia doméstica, sexualidad valorada por el número de ‘conquistas’, consumo creciente de pornografía ‘de emoción baja y de alta intensidad’, pueden explicarse como una conducta reactiva o defensiva

ante el sentimiento de pérdida de una supremacía de más en más cuestionada. En este escenario, la violencia sexual masculina contemporánea aparece como una reacción destructiva ante la pérdida de la complicidad femenina ancestral con el dominio patriarcal (Giddens, 1995a:112-122). Muy similar es la conclusión a la que llega un conocido sociólogo español:

“...la violencia interpersonal y el maltrato psicológico se generalizan, debido precisamente a la ira de los hombres, individual y colectiva, por su pérdida de poder” (Castells 1998:162).

En suma, nos ha tocado vivir una época de crisis profunda de la dominación masculina, en que amenazas, incertidumbres y promesas se mezclan en dosis variables. Época en que la propia reflexión sobre estos asuntos es un insumo activo de su transformación. Época, en fin, que trae también en germen la promesa de una democratización radical de las relaciones de género.

Nos preguntaremos finalmente: ¿no está en el orden de lo posible *desaprender lo aprendido*, para así *reaprender* relaciones de género no opresivas, genuinamente humanas y humanizadoras? El sociólogo francés Alain Touraine (2007) propone que en las sociedades modernas “envejecidas, a la vez debilitadas y acomodadas” se abre paso con fuerza creciente la idea de combatir los efectos nocivos de la modernización que “ha destruido la naturaleza al conquistarla”. Dicho combate involucra el restablecimiento de vínculos entre términos que las tendencias dominantes han venido contraponiendo: cuerpo y espíritu, interés y emoción, racionalidad y subjetividad. Se pregunta entonces quiénes protagonizarán estas transformaciones radicales, y su respuesta es: las mujeres, dado que ellas han sido “las víctimas acabadas de la polarización de las sociedades que han acumulado todos los recursos en manos de una élite formada por hombres blancos, adultos, amos o propietarios de todo tipo de ingresos y portadores de armas”.

Touraine afirma que este proceso emergente brinda una importancia

extraordinaria a los conflictos que involucran la situación de las mujeres en el mundo, sus acciones colectivas, las luchas por sus derechos. Esto, porque ellas tienen más capacidad que los hombres “para comportarse como sujetos”, porque son las representantes más genuinas de la superación de aquellos dualismos que desgarran a nuestras sociedades contemporáneas. En resumidas cuentas, “la transformación que conduce desde una sociedad de conquistadores del mundo a una sociedad de autorrealización han sustituido la sociedad de los hombres por una sociedad de mujeres.” (op.cit. pp.218-220).

Bibliografía

Alexander, Jeffrey C. (1987): "La centralidad de los clásicos", en A.Giddens, J.Turner et al. (1990): *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza pp.22-72

Badinter, Elisabeth (1992): *XY De l'identité masculine*. Paris: Ed. Odile Jacob

Barbance, Maryse (1994): "Des représentations de la femme chez Freud. Un regard historique, psychanalytique et féministe contemporain". Québec: *Recherches Féministes* vol.7 nº2, , pp. 37-55

Bourdieu, Pierre (1999): *La domination masculine*, Editions du Seuil, Paris

Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude, Passeron Jean-Claude (1975): *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, Buenos Aires

Castells, Manuel (1998): *La era de la información*, vol. II. Madrid: Alianza edit., pp.160-183 y 263-269

Changeux, Jean-Pierre (1983): *L'homme neuronal*. París: Arthème Fayard
de Beauvoir, Simone (1970): *Le deuxième sexe I*, Gallimard, Paris (© 1949)

Freud, Sigmund (1986): "Tres Ensayos para una teoría sexual", en *Sigmund Freud. Los textos fundamentales del psicoanálisis* (selec.: Anna Freud). Barcelona: Edic. Altaya S.A., pp.343-468 (©1905: *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Frank Deuticke, Viena)

Fuller, Norma (2002): *Masculinidades, cambios y permanencias*, Fondo Editorial de la PUC, Lima

Giddens, Anthony (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Eds.

-- (1995a): *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra S.A. (©Anthony Giddens 1992: *The Transformation of Intimacy. Sexuality: Love & Erotism in Modern Societies*), pp.5-25, 53-65, 167-183

González Vázquez, Araceli (2013): "Los conceptos de patriarcado y androcentrismo en el estudio sociológico y antropológico de las sociedades de mayoría musulmana", *Papers* 2013, 98-3, pp.489-504. Consultado el 18.2.14 en en <http://papers.uab.cat/article/view/v98-n3-gonzalez>

Graña, François (2006): *El sexismo en el aula*, Nordan, Montevideo

-- (2000): "¿La dominación masculina en entredicho? Androcentrismo y 'crisis de masculinidad' en la producción científica reciente". *Revista de Ciencias Sociales* nº18. Montevideo: Depto. De Sociología/FCS,
UdelaR Harding, Sandra (1996): *Ciencia y feminismo*. Madrid: Edic. Morata S.L. (© *The Science Question in Feminism*, Cornell Univ., N.York 1993)

Harding, Sandra (1996): *Ciencia y feminismo*. Edic. Morata S.L., Madrid (© *The Science Question in Feminism*, Cornell Univ., N.York 1993)

Kimmel, Michael (1997): "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina", en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.): *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Chile: Ediciones de las Mujeres nº24, ISIS/FLACSO, pp.49-62

Kuhn, Thomas S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E. (© *The structure of Scientific Revolutions*, Univ. of Chicago Press, USA 1962)

Marx, Karl (2004): *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, Ediciones Colihue, Bs Aires

Marx y Engels (1974): *La ideología alemana*, Editorial Progreso, Moscú

Merton, Robert (1964): *Teoría y estructuras sociales*. México y Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 419-420

Morin, Edgar (1973): *Le paradigme perdu: la nature humaine*. París: Editions du Seuil

Mosconi, Nicole (1998): *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Bs Aires: Edic. Novedades Educativas, UBA

Pinto, Céli Regina Jardim (2006): "Elementos para una análise do discurso político". In: *Barbarói* N°24. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, pp.87-117

Rubin, Gayle (1998): "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". En Navarro, Marysa y Simpson, Catharine (comp.): *¿Qué son los estudios de mujeres?* Bs. Aires: FCE, pp.15-74

Sau, Victoria (1989): "Sexo, género, educación", en *Cuadernos Pedagógicos* n° 171, jun/89

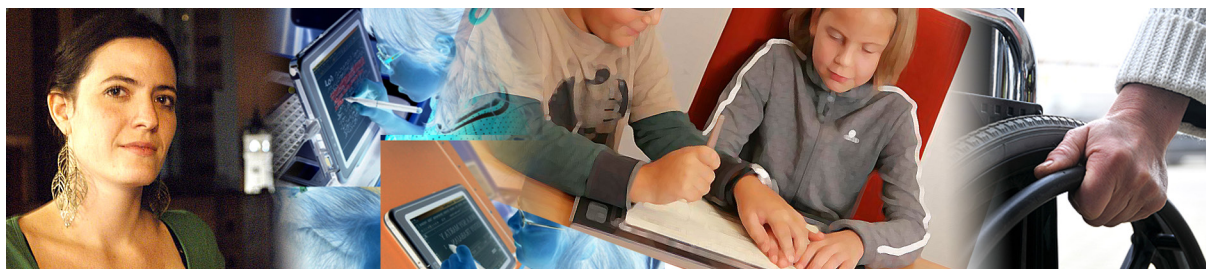
Touraine, Alain (2007): *El mundo de las mujeres*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona

Viveros Vigoya, Mara (1998): "Quebradores y cumplidores: biografías diversas de la masculinidad". Ponencia presentada en la Conferencia Regional *Por la equidad de género en A.Latina y el Caribe: desafíos desde las identidades masculinas*. Junio, Santiago de Chile.

Viveros V., Mara y Cañón D., William (1997): "Pa'bravo... yo soy candela, palo y piedra. Los quibdoseños", en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.): *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Chile: Ediciones de las Mujeres n°24, ISIS/FLACSO, pp.125-138

Narrativas de jóvenes alumnas con discapacidad: entre el estigma y la voz

Por Pilar Cobeñas



Jóvenes mujeres con discapacidad y escuela

El presente trabajo tiene como propósito comunicar algunos resultados de un proyecto de investigación en curso denominado *La experiencia escolar de jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: proyectos de vida entre el estigma y la voz*¹. En este apartado se presentarán algunos de los supuestos teóricos que guiaron nuestro trabajo de campo y las interpretaciones sobre los datos construidos en el proceso de observación. En una segunda parte se abordará la cuestión metodológica, para, finalmente, presentar algunos resultados preliminares y reflexiones sobre la investigación en desarrollo.

Una encuesta aplicada con el fin de documentar la situación de las personas con discapacidad en Argentina (ENDI²), realizada en el marco del Censo 2001,

1- En el marco de mi beca doctoral del CONICET dirigida por la Dra. María Elena Martínez y co-dirigida por la Dra. María Luisa Femenías, Universidad Nacional de La Plata.

2- ENDI: http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=166

Pilar Cobeñas Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), estudiante de la Maestría en Educación (UNLP), postulante al Doctorado en Educación (UNLP), profesora de la UNLP, becaria doctoral tipo I CONICET en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG)-Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)-CONICET-UNLP, La Plata, Argentina. // pilarcobenas@gmail.com

identificó que un grupo especialmente vulnerable es el de las jóvenes mujeres con discapacidad, quienes a su vez presentan niveles de escolarización más bajo dentro del grupo de personas con discapacidad. Esto sucede particularmente para el grupo de edad que comprende entre los 15 y 29 años, o sea, las más jóvenes (INDEC-ENDI). Datos que constituyen indicadores que muestran la necesidad de incorporar la perspectiva de género para analizar las condiciones en que las mujeres transitan por el sistema escolar e identificar las variables que pudieran estar influyendo negativamente en sus trayectorias escolares (Cobeñas, 2012). Esto, a su vez, es congruente con los Inc. q y s del preámbulo de la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD-Naciones Unidas y Ley Nacional 23.378/2008) y su artículo sobre Mujeres con discapacidad que subrayan la vulnerabilidad de ese grupo en particular y la necesidad de incorporar una perspectiva de género “en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad” (Inc. s, Preámbulo CDPCD). Un dato preocupante resulta la fuerte caída de la matrícula de las personas con discapacidad que asisten a escuelas comunes entre el nivel primario y secundario, aunque no hemos encontrado en la ENDI o en otra base datos sobre las tasas de egreso de alumnas con discapacidad ni del sistema común ni de la modalidad especial. Es decir, los y las jóvenes con discapacidad no están accediendo al nivel secundario, que, desde la última Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) y Ley de Educación Provincial (Ley 13.688, prov. de Buenos Aires) es obligatorio.

Tanto discapacidad como juventud han sido abordadas sociológicamente en perspectiva de género. Esto implica reflexionar sobre cómo se ven y son vistas las jóvenes mujeres con discapacidad en la trama de relaciones sociales así como los significados asociados a las formas sociales predominantes y sus efectos en las vidas de mujeres con discapacidad. Los significados no son creados y colocados en circulación de forma individual y desinteresada, ellos son producidos y puestos

en circulación a través de relaciones sociales de poder. En este sentido, tanto las representaciones producidas por el discurso político, pedagógico y escolar como las que los grupos de jóvenes alumnas y alumnos tienen de ellas y ellos mismos, ocupan un papel fundamental en el proceso educativo, por lo cual deberían ser mejor comprendidas en sus consecuencias para la vida cotidiana de la escuela (da Silva, 1995). En esta perspectiva consideramos a las mujeres como seres históricos reales, que si bien no pueden ser entendidas divorciadas de los discursos hegemónicos que las atraviesan, tienen una existencia material evidente, sosteniendo una relación arbitraria y culturalmente establecida con el concepto de mujer hegemónico (de Lauretis, 1992). Así también, la noción de discapacidad se refiere aquí a la problematización de una particular forma de categorizar a los sujetos a partir del binomio normal/anormal, que hizo posible producir sujetos adaptados, sumisos, dóciles y útiles al sistema, en tanto que los ‘inadaptados’, ‘anormales’ e ‘indóciles’ son entendidos como peligrosos al cuerpo social, y entonces deben ser encerrados y normalizados (Álvarez-Uría, 1996).

Así, la clasificación mediante la cual un grupo de sujetos va a ser denominado como “anormal”, en relación a uno “normal” surge en relación a todo un conjunto de saberes, instituciones de control y mecanismos de vigilancia y distribución que se consolidaron a fines del siglo XVIII. En este proceso, la escuela ha sido un espacio privilegiado para producir las formas hegemónicas de relaciones sociales basadas en binarismos: normal/anormal, varón/mujer, entre otras. La definición escolar del alumnado normal hizo posible producir y clasificar a las infancias y juventudes que se desviaran bajo nominaciones de monstruosidad, degeneración, peligrosidad e indocilidad (Foucault, 2000; 2010). Así se construyó y legitimó un sistema educativo moderno basado en el paradigma de la normalidad, dando lugar a una concepción de la discapacidad como “anormalidad” (de la Vega, 2010, Lunardi, 2001, Skliar, 2000). La legitimación institucionalizada del poder de normalización ha sido denominada por el movimiento de personas con discapacidad y por el área de

estudios denominada Disability Studies como modelo médico de la discapacidad. Este modelo sostiene una visión patologizada y desde la deficiencia de los/as sujetos estigmatizados/as, basada en un determinismo biológico que ubica la ‘falta’ en el cuerpo del/a sujeto, asumiendo que existe un determinado orden corporal, una norma de la cual ‘el caso’ en cuestión se desvía. A partir de la crítica al llamado modelo médico de la discapacidad, en la década de 1980 comenzó a consolidarse el modelo social, que entiende la discapacidad como un producto de las relaciones de poder desiguales en la sociedad (Oliver, 2008). Este modelo fue concebido por el movimiento de personas con discapacidad, encarnando el argumento de que “la discapacidad debe ser entendida no como un déficit corporal, sino en términos en de las formas en las cuales la estructura social excluye y oprime a las personas con discapacidad” (Hughes, 2002:59). Los discursos hegemónicos que definen el ser mujer, joven, alumna resultan opresivos para las mujeres con discapacidad, quienes construyen su identidad desde la otredad y el status de víctimas y dependientes (de Lauretis, 1992; Peters, 1998, Dayrell, 2007). En nuestra perspectiva, la edad, la discapacidad y el género no constituyen una sumatoria de diferencias uniformes e intercambiables, ni una jerarquía más o menos estable de ejes de poder que rigen la experiencia cotidiana de los sujetos. Resulta de alto potencial explicativo la noción de interseccionalidad (Dorlin, 2009) para comprender la complejidad de la experiencia de ser joven mujer con discapacidad en la escuela, superando la visión matemática que supone que las relaciones de dominación son aditivas. En este sentido, la interseccionalidad (Díaz y Rodríguez de Anca, 2012, Martínez y Cobeñas, 2012) serviría para considerar tanto las lógicas de dominación como las estrategias de resistencia sobre las múltiples opresiones que pueden atravesar a las mujeres. Así, en la interseccionalidad de la experiencia de las mujeres con discapacidad, el género y la discapacidad no ocuparían el lugar de la añadidura, sino que significarían dos componentes constitutivos que involucraría al menos tres cuestiones que intervienen afectando y empobreciendo el desempeño social

de las jóvenes mujeres con discapacidad respecto de los jóvenes: el sexismo, el discapacitismo (que corresponde a la discriminación sufrida por las personas con discapacidad) y el binomio mujer/discapacidad. Lo interesante de esta mirada radica en que sugiere, con relación a este último factor, la existencia de un agregado generado por la combinación del doble estigma, en el sentido utilizado por Goffman (2008). Esto deviene en una visión de las mujeres con discapacidad como pasivas, dependientes e infantiles, minimizadas en sus habilidades y subestimadas en sus contribuciones a la sociedad. Además de ser consideradas como seres necesitados de atención, enfermizas y débiles, prematuramente viejas y tristes, estériles y asexuadas, es decir, lejos de los modelos dominantes de femineidad y juventud, lo que repercute fuertemente en la concepción de sí mismas, dado que construyen su identidad desde el rechazo social, perdiendo la confianza y visión positiva respecto de sí (Hanna y Rogovsky, 2008; Ferrante, 2009), e interviniendo negativamente sobre su proyecto de vida, sobre sus ideas de las posibilidades y deseos para el futuro. En la escuela, las alumnas son especialmente formadas alrededor de las ideas de fragilidad, pasividad, estética y armonía con femineidad, subordinación, dependencia y desvalorización (Scharagrodsky, 2005; Lopez Louro, 1998). Debido a esto, diversos grupos de mujeres dentro del movimiento de personas con discapacidad explicitan la necesidad de proveer actualmente el contexto para una identificación positiva y política de sus miembros y posibilitando a las jóvenes mujeres la construcción de un proyecto de vida independiente, involucrando procesos que desafían las visiones de las mujeres con discapacidad como incapaces, asexuadas, débiles, sin poder y pasivas (Morris, 2008, Peters, 1998).

En lo que respecta a nuestro estudio, la condición de juventud, así como la de mujer/ con discapacidad, también se encuentra regida por las definiciones de los grupos sociales dominantes. Estas no se construyen en el vacío, sino en un amplio marco de interacciones sociales, por lo cual su prevalencia se inscribe en la disputa entre éstos y los sectores y grupos subalternos (Valenzuela, 1998).

Hemos notado que los estudios sociales contemporáneos de juventud, educación y género permanecen sin poder dar cuenta de las formas en que el género y la discapacidad, participan de los procesos de producción de las identidades y prácticas juveniles. Las experiencias y prácticas juveniles de las mujeres con discapacidad han permanecido escasamente visibilizadas en las investigaciones sobre la vida y las culturas juveniles. Se ha observado que, según un análisis de y desde el género, en los estudios de juventud en Argentina prevalece una ceguera ante esta condición así como un androcentrismo inferencial, definido como una “enraizada propensión a considerar tácitamente a los varones como sujetos de referencia de ‘la juventud’” (Elizalde, 2006:95). Las representaciones dominantes sobre las mujeres con discapacidad son masculinas: el discapacitado típico es el joven, varón, blanco y que usa silla de ruedas. Otros estudios muestran cómo esa visión de la discapacidad aliena a los sujetos, ocultando condiciones no sólo de género sino de clase social, etnia y otras, por lo que resulta indispensable considerar la forma en que estas identidades se combinan en cada situación específica y según la percepciones de distintos sujetos (Lunardi, 2001). La invisibilización que ha marcado la vida de las mujeres jóvenes con discapacidad ha sido producida por los discursos prevalecientes, en los cuales, ellas permanecen “invisibilizadas como productoras de prácticas y sentidos específicos de juventud, subsumidas en esta hegemónica y restrictiva representación de lo juvenil-masculino” (Elizalde, 2006: 93). Junto a ello es posible observar que, cuando las mujeres ocupan un espacio, lo hacen en el marco de estudios que refieren o bien a un análisis de los cuerpos biologizados o bien relacionados con el par salud/enfermedad, normal/anormal (Elizalde, 2006). De este modo, la cultura del dormitorio, que refiere a las prácticas juveniles en la esfera privada, donde las mujeres jóvenes experimentan o resisten los mandatos hegemónicos de rol, no son consideradas. Por último, en las ocasiones en que el género es considerado, se concibe como sinónimo de diferencia sexual, abordando la distinción entre varones y mujeres como un atributo de los

sujetos. En el caso de las personas con discapacidad, se esencializa su condición ubicando en el/la sujeto la diferencia –leída como deficiencia- y divorciando su concepción del carácter político que atraviesa las relaciones de poder y que “se traducen, en la vida concreta de los y las jóvenes, en desigualdades de diverso tipo” (Elizalde, 2006:96).

Metodología

La investigación en curso se propone indagar la condición de género y de mujer con discapacidad construida en la relación entre hetero y auto percepciones desde un grupo de mujeres jóvenes que están transitando su escolarización. Se trata también de reconocer diferencias y aislar los atributos y experiencias significativos que constituyen la discapacidad. Las estrategias metodológicas están orientadas a relevar la situación vivida por integrantes de este grupo social específico en función del contexto social y cultural de pertenencia, la situación escolar y el sexo/género.

En la etapa exploratoria del estudio se realizaron, entre el año 2010 y 2013 observaciones y entrevistas tanto dentro como fuera del contexto escolar a un grupo de jóvenes mujeres con discapacidad de entre 15 a 29 años que asisten o hubieran asistido a la escuela común y/o especial de la provincia de Buenos Aires, Argentina en algún momento de su trayectoria escolar. Los métodos y técnicas utilizados fueron observación participante, entrevistas exploratorias y en profundidad, el diálogo colectivo con las informantes, registros de observación de actividades y acontecimientos, recolección de diversos productos escolares y producciones de las alumnas (escritura íntima, grafittis, fotografías, videos, diarios, dibujos, blogs, fotologs y redes sociales, entre otros). Se ha consultado asimismo documentación de dicha institución escolar, entrevistado a la comunidad educativa (docentes, directivos, preceptores y preceptoras, compañeros y compañeras, miembros de gabinete, padres). Asimismo, también se han mantenido conversaciones por

teléfono y chat a través de redes sociales con jóvenes, como señalaremos más adelante, la intersección de mujer/con discapacidad produce dependencia y se encuentran generalmente en condición encierro, alejadas de la vida pública.

Se trató de desarrollar un registro a través de métodos narrativos a fin de describir la experiencia subjetiva de las sujetos de forma de acceder a los sentidos que les dan a sus vidas (Booth, 1998). Siguiendo la ‘tesis de la voz excluida’, se busca acceder a las experiencias y puntos de vista de los grupos oprimidos. Esta elección también está sustentada en que son todavía muy escasos los trabajos sobre jóvenes mujeres con discapacidad que han utilizado métodos narrativos. En la mayoría de los casos, los puntos de vista de las personas con discapacidad han sido subordinados a los intereses de otras personas. “Como informadores que participan en la investigación, han sido utilizadas como fuentes de datos para los relatos del sociólogo más que para merecer la consideración de personas que tienen sus propias historias que contar” (Booth, 1998:254). Consideramos necesario que las narrativas de las jóvenes con discapacidad y las formas en que viven y experimentan el mundo puedan ser visibilizadas y puestas en juego en la investigación de los procesos educativos, que involucran a personas con discapacidad en orden de contribuir a problematizar los discursos de inferiorización, victimización y subalternización sobre sus vidas, favoreciendo el intercambio de puntos de vista con aquellos y aquellas que se reconocen como personas sin discapacidad. De este modo, las estrategias metodológicas se orientan a relevar la situación vivida por las mujeres dentro de este grupo social específico en función de la experiencia de discapacidad, el contexto social y cultural de pertenencia, la situación escolar y el sexo/género. Se pretende registrar las narraciones de sí, de su propia experiencia de mujeres jóvenes con discapacidad.

Mujeres jóvenes con discapacidad: narrando la experiencia escolar

A continuación se presentarán algunos resultados preliminares de la investigación en curso. Esta se propone mirar la distinción de género relacionada a la discapacidad dentro de los estudios sobre juventud, en la convicción de que indagando acerca de las condiciones de producción de la diferencia se podrá dar cuenta de su valor crítico que,

“habilita en términos de interrogación sobre las instituciones, los discursos y las prácticas que producen normatividades más o menos definitorias en torno de las maneras ‘apropiadas’ e ‘inapropiadas’ de ser mujer joven y varón joven en el contexto actual de construcción de hegemonía” (Elizalde, 1996: 104).

En base a estos datos, consideramos que se hace necesaria una mayor articulación entre las políticas de educación inclusiva con las instituciones y los actores educativos. Nos encontramos en un momento histórico tendiente a responder las demandas del movimiento de personas con discapacidad que abogan por el desarrollo de una educación inclusiva, pero esto no se ve reflejado en las políticas del sistema educativo, que, lejos de debilitar la educación especial, la fortalece aumentando los cargos docentes en dicha modalidad. Además, dichos datos son consistentes con resultados preliminares y finales de distintos estudios cualitativos que muestran que las trayectorias escolares de las personas con discapacidad suelen ser interrumpidas, irregulares y frustrantes (Moriña Diez, 2008), signadas por distintos formatos de exclusión educativa que atraviesan desde el acceso a la educación común, el proceso y finalización de los ciclos lectivos.

Las mujeres jóvenes con discapacidad del conjunto estudiado en el marco de esta investigación, también han tenido procesos de escolarización marcados por distintas rupturas. Algunas han iniciado sus estudios en escuelas especiales y han pasado al sistema común en calidad de integradas y luego han vuelto al sistema especial. Otras han pasado de la escuela especial a la común y luego

finalizado sus estudios en escuelas de adultos. Por último, otras cuentan con el recorrido de escuela especial, escuela común, a taller protegido. Estos recorridos interrumpidos son recordados con dolor en ocasiones, con la sensación de frustración, de imposibilidad.

Un ejemplo del punto de vista que las jóvenes tienen a acerca de sus itinerarios escolares puede observarse en la narración de una joven que logró obtener un certificado de estudios primarios en una escuela común quien manifiesta que:

(...) fue medio complicado, porque yo tuve toda mi escolaridad una maestra integradora que me apoyo toda la primaria y no, o sea, no todas las maestras eran iguales, más complicado fue cuando yo iba a quinto, cuarto, ya se me empezaba a complicar un poco más, y después, bueno, yo no vivía acá en La Plata, yo vivía en la Costa [Atlántica de la provincia de Buenos Aires] y después hice la primaria allá en la Costa, y, bueno, ahí en un principio como en octavo ya no podía ya, y si seguía repetía de año, los directores al final decidieron darme un certificado y que termine ahí.(...)

Asimismo, la misma joven con discapacidad, que actualmente es activista por los derechos de las personas con discapacidad en una organización de jóvenes con discapacidad, explicó en relación a su escolaridad que:

(...) el tema es que la gente como que, siempre decimos lo mismo con los chicos, desde que empezamos el grupo. Siempre decimos que, antes, yo antes pensaba que el problema era yo, pero nos dimos cuenta que en realidad no, que en realidad el problema es el resto, la sociedad que no nos mira de otra manera y que no nos acepta como somos (...)

Otra joven con discapacidad quien asiste actualmente a una escuela secundaria común relató cómo se refirió a ella una profesora:

Alumna: me echo de la clase y me dijo que a ella no le pagaban doble por enseñar a retrasadas

Entrevistadora: y vos le respondiste?

A.: no. Pero me dio mucha bronca. Pero la profesora es de matemática y yo no entiendo matemática [esta alumna repitió varias veces a causa de la asignatura matemáticas], pero después esa profesora sacó carpeta y ahora tenemos otra profesora de matemática que es buena porque explica y ahora tengo 10. Tengo miedo de qué va a pasar cuando se le termine la carpeta a la otra profesora.

La misma alumna nos relató otra situación angustiante con el profesor de Historia:

(...) yo tengo la carpeta completa de historia y era la única que la tenía completa y me merecía un 8, pero mis compañeros me contaron que el profesor dijo que me ponía 7 porque yo era discapacitada. Entonces le hice una carta a la directora contándole esto y diciéndole que era injusto y me discriminaba que me pongan un 7 por discapacitada porque yo tengo la carpeta completa y merezco un 8 (...)

Si bien esta alumna logró defender su derecho a estar en el aula en igual derecho y condición que el resto de sus compañeros/as, no tenía conocimiento de la existencia de grupos organizados de personas con discapacidad ni de las leyes que protegen sus derechos. Les consultamos a los directores, directoras y maestras integradoras sobre estas situaciones con profesores y profesoras. Todos/as coincidían en que siempre hay docentes más resistentes y que incluso pueden llegar a negarse a enseñar a personas con discapacidad o a tenerlas en sus aulas.

El estudio de las diferentes dinámicas de escolarización para diversos grupos con discapacidad evidencia un espectro de posibilidades que van desde prácticas orientadas por el principio de inclusividad pasando por la integración hasta estrategias educativas excluyentes basadas en clasificaciones limitantes del derecho a la educación. Se debe tener en cuenta que la normativa de la provincia de Buenos Aires prevee que, si los equipos profesionales de las escuelas lo consideran, los y las alumnas con discapacidad pueden circular por las escuelas comunes y especiales, cambiando de tipo de escuela las veces que fueran necesarias. Esto resulta en la producción de una multiplicidad de formas

de alumnidad entre las personas con discapacidad: los/as integrados/as, los/as considerados integrables y los/as considerados no integrables. Este último grupo es especialmente excluido dentro de las personas con discapacidad y representan en su mayoría lo que el sistema educativo llama “multiimpedidos”. No sólo se los/as consideran no integrables a escuelas comunes sino también incapacitados para comunicarse y aprender en escuelas especiales que los privan de formas de comunicación alternativa y aumentativa, entre otras posibilidades educativas. Hemos conversado con jóvenes mujeres con discapacidad que forman o formaron parte del grupo de “no integrables” que, eventualmente y fuera de la escuela, han logrado acceder a sistemas de comunicación alternativos aumentativos. En sus narrativas aparece el dolor, el malestar y la angustia producidos por los comentarios en términos denigrantes que las maestras de escuelas especiales realizaban frente a ellas suponiendo que no podían comprenderlas y como si no estuvieran allí. De sus relatos se desprende que estas experiencias las han marcado profundamente construyendo visiones negativas de sí y sentimientos de temor y angustia frente a situaciones educativas. Una joven con discapacidad, actualmente activista por los derechos de las personas con discapacidad, que fue excluida sistemáticamente de diferentes escuelas especiales, recientemente accedió al uso del sistema de comunicación alternativo aumentativo y ante nuestra pregunta nos expresó que pensar en su escolarización le produce un dolor tal que todavía no está lista para hablar de eso.

Así, los relatos sobre la experiencia escolar de las mujeres con discapacidad surgidos de las entrevistas muestran que la valoración que hacen sobre escuelas comunes y especiales es en la mayoría de los casos negativa, experiencia escolar que es interpretada -en la perspectiva de estas jóvenes militantes- desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad. Las mujeres con discapacidad activistas manifiestan que la población de mujeres con discapacidad es la más difícil de convocar y politizar debido a que la intersección entre la condición de

mujer y con discapacidad produce que se encuentren generalmente en condición de dependencia y encierro, alejadas de la vida pública. Un ejemplo de ello puede observarse si analizamos la participación de las mujeres dentro de las organizaciones de personas con discapacidad, ya que, por más que estadísticamente existen más mujeres con discapacidad, su participación en las mismas es menor. De igual forma, es mayor el número de varones con discapacidad que asisten a las escuelas en la Argentina. Esto contribuye a que, con frecuencia, las mujeres con discapacidad no se socialicen como sujetos de derecho, impidiendo la construcción de visiones de sí como sujetos de derecho e interlocución plenas.

Las narrativas de las jóvenes mujeres con discapacidad analizadas muestran que la visión de sí de una sujeto está fuertemente influenciada por las representaciones dominantes que circulan en el lenguaje, imágenes mediáticas, etc. de identidades deseables que resultan discapacitantes. De esta forma se construye una concepción de sí de mujeres con discapacidad como:

personas impotentes, inútiles, indeseables y dignas de lástima. Dependientes, carentes de plenitud corporal y de las expresiones básicas de la personalidad. Las mujeres con discapacidad son sumisas, asexuales, amargadas y llenas de aversión hacia ellas mismas. En pocas palabras, son víctimas de las ideas erróneas y de su propia incapacidad de rechazar y trascender del prejuicio de los demás (Peters, 1998: 231).

La ausencia de reconocimiento no sólo se expresa a través de una mirada que desvaloriza o subvalora a las personas con discapacidad y, en particular, a las mujeres que son frecuentemente observadas como enfermas e inferiores sino que también implica desconocerlas como interlocutoras plenas dentro de la trama de relaciones sociales. Esta mirada se construye con fuerza en la escuela común y especial, ya que, considerándolas como un conjunto de prácticas discursivas, podemos decir que construyen sus sujetos de educación, es decir, que son los sistemas los que producen alumnos y alumnas normales y anormales (Lunardi,

2001). Consideramos que los discursos de la diversidad contemporáneos que tenderían a propiciar la inclusión de la población con discapacidad (anormal) en la escuela común (normal) reactualizan el poder de normalización que produce alumnos y alumnas normales y anormales. De modo que la sola presencia de alumnas con discapacidad en la escuela común no construye inclusión educativa. Los discursos y dispositivos pedagógicos y escolares modernos, todavía vigentes, poseen una gran influencia en la construcción de estereotipos hegemónicos tanto de normalidad y anormalidad en términos de discapacidad y género. Estos ejercieron una fuerte influencia sobre las políticas, teorías y prácticas educativas, posibilitando la clasificación, segregación y tratamiento de los/as sujetos etiquetados como anormales. De esta forma se instaló una concepción de la discapacidad como anormalidad que aún atraviesa y orienta los discursos y prácticas institucionales y académicos. Así, el orden escolar genera cuerpos desordenados, anormales que, desde el surgimiento de la escolarización han sido excluidos de la escuela. En concordancia con esto, los relatos de las experiencias de escolarización en escuelas comunes de las jóvenes mujeres con discapacidad entrevistadas están signados por la estigmatización, los obstáculos, la segregación, la visión de sus diferencias como deficiencias, y la facilitación de la construcción de una visión de sí negativa. De modo que, por más que existan en la actualidad políticas de inclusión educativa promovidas por organismos internacionales y el movimiento de personas con discapacidad, podemos ver que no están teniendo un efecto directo sobre las prácticas escolares, la estructura curricular, la formación docente o la estructura de puestos de trabajo, necesarios para hablar de un cambio educativo y curricular (Terigi, 2008, IDRM, 2004). Sin embargo, las demandas del movimiento de personas con discapacidad, han ido abriendo mayores posibilidades de incorporación a la escuela común. Siguiendo a Barton (2008) consideramos que la educación inclusiva no constituye un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin que es el del establecimiento de una sociedad inclusiva, lo que supone:

“el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión” (Barton, 2008: 146).

Una experiencia relevada durante la fase exploratoria de nuestro estudio, surge de una de las jóvenes entrevistadas que relató la violencia que había sentido cuando durante una gira con su grupo de taller de teatro por la inclusión, una mujer adulta que conducía la actividad había entrado de manera intempestiva a su dormitorio, corriéndole la cortina del baño para obligarla a salir de la ducha con la excusa de su tardanza. En su narración, ella resaltaba que su condición de mujer joven con discapacidad intelectual parecía habilitar a un tratamiento diferencial en relación a otros miembros del grupo impidiéndosele salir de noche con el grupo a bailar, siendo encerrada bajo llave en el hotel. Más adelante, en ocasión de haber finalizado sus estudios secundarios, cuestionaba que en su lugar de trabajo, conseguido a través de la aplicación de la ley que regula la inserción laboral de personas con discapacidad, sólo se le permitían tareas básicas de limpieza aún cuando ella entendía que su escolarización y condiciones personales harían posible su desempeño en actividades técnico-administrativas.

Este tipo de situaciones son cotidianas en la vida de las mujeres con discapacidad. Debido a esto, diversos grupos de mujeres dentro del movimiento de personas con discapacidad explicitan la necesidad de proveer actualmente el contexto para una identificación positiva y política de sus miembros, involucrando procesos que desafían las visiones de las mujeres con discapacidad como incapaces, asexuadas, débiles, sin poder y pasivas (Morris, 2008, Peters, 1998). A su vez, se establecen como expertas en discapacidad y sus definiciones y visiones como las aproximaciones más apropiadas, a diferencia de las que contribuyen al dominio discursivo tradicional de los profesionales que se basan en el modelo médico de la discapacidad (Shakespeare, 1996).

Los grupos de activistas por los derechos de las mujeres con discapacidad coinciden en señalar su preocupación por defender el derecho a la reproducción y sexualidad, y denuncian la existencia de prácticas de esterilización o aborto en mujeres con discapacidad sin su consentimiento³. Asimismo solicitan que se incluyan contenidos de educación sexual en las escuelas desde un enfoque de derechos humanos. Otra gran preocupación radica en construir:

la igualdad de oportunidades para las niñas y mujeres con discapacidad [que] pasa por eliminar las prácticas y patrones discriminatorios que les niegan el acceso en un pie de igualdad con los demás. La legislación debe estar preparada para ejecutar disposiciones referentes, por ejemplo, a sistemas de la Seguridad Social para mujeres con discapacidad y para madres con discapacidad, a transporte público, teniendo en cuenta el hecho de que, en algunas regiones, las mujeres tienen menos movilidad y se encuentran más relegadas al hogar debido a las normas sociales y culturales⁴

En este sentido, un punto en común con la mayoría de las jóvenes que participaron de este estudio son los múltiples obstáculos que afectan su movilidad y traslado. En todos los casos, las madres las llevan y van a buscar a todos los sitios donde concurren, resistiéndose, con diferentes argumentos (así, por ejemplo, cinco de las madres manifestaron su temor al abuso sexual de sus hijas si las dejan solas o la ausencia de una cobertura que les garantice un asistente), a la contratación de los asistentes personales y otros apoyos que pueden favorecer una vida más autónoma. De esta manera, se va definiendo a lo largo del tiempo una relación de dependencia y control total sobre sus hijas. Aquí notamos una

3-“Deben existir cláusulas de salvaguardia legales para aquellas mujeres incapaces de dar consentimiento en materia de reproducción. Nunca se debe esterilizar a una mujer en contra de su voluntad (previa aprobación judicial en caso de incapacidad, por causas médicas), ni administrar métodos anticonceptivos, ni interrumpir embarazos. Se deben establecer servicios especializados de planificación familiar para mujeres con dificultades de aprendizaje” (Manifiesto de las mujeres con discapacidad de Europa, disponible en http://www.foroindia.org/files/documentos/pdf/manifiesto_mujeres_europa.pdf).

4-Manifiesto de Mujeres con Discapacidad de Europa

diferencia entre, por un lado, una joven que sostiene una trayectoria de pocos años en escuela especial y ha permanecido más tiempo en la escuela común, donde continúa sus estudios. Actualmente, con el apoyo de sus compañeras y amigas de la escuela, está logrando que la madre la deje transportarse sola, con los debidos cuidados, al centro comercial para pasear con sus amigas. Por otro lado, una de las jóvenes estudiadas, ha permanecido en la escuela especial un periodo mucho mayor finalizando su escolaridad en escuela de adultos, prácticamente no sale de la casa, dado que, además, la madre es muy temerosa, y sólo se moviliza de día y en ciertos horarios. Resulta importante destacar que las mujeres con discapacidad manifiestan las innumerables dificultades para participar en las organizaciones o grupos que las representan, ya que la mayoría se encuentra encerrada, carece de educación y de una visión positiva de sí, o como sujeto de derecho. De ahí que la importancia de politizar, empoderar y contribuir a hacer visibles no sólo sus reclamos sino, sobre todo, las condiciones simbólicas, culturales y económicas que marcan profundamente sus vidas.

Reflexiones finales

Recuperar el sentido de la identidad y su lugar en la educación es una forma poderosa de política personal y cultural que permitirá la reivindicación de las identidades múltiples de mujeres con discapacidad corriéndose del lugar de subalternidad. Para esto consideramos necesario conocer experiencias específicas en sus historias de vida que se ubican en la trama de interseccionalidad entre la juventud, el género y la discapacidad. Para esto creemos necesario visibilizar las jóvenes mujeres con discapacidad como productoras de prácticas juveniles en tensión con un análisis de cómo la escuela produce formas normales y anormales de ser joven, mujer y varón en las sociedades latinoamericanas. Las visiones de sí de las jóvenes mujeres con discapacidad se producen en parte por los discursos políticos, pedagógicos y escolares. De ahí que conocerlas y analizar las

consecuencias para la vida cotidiana de la escuela significa de interés en el actual contexto de inclusión educativa.

Las jóvenes estudiadas coinciden en que sus trayectorias educativas han sido irregulares, frustrantes, se han sentido responsables del fracaso, y esto ha contribuido a que construyan visiones de sí desvalorizadas, desde la subalternidad, inferiorizantes y que contribuyen a sostener estos grupos en la dependencia, los silencios, las sombras. De ahí la importancia de tomar sus auto- percepciones e interrogar a los discursos y dispositivos pedagógicos y escolares modernos, todavía vigentes, acerca de los modos de construcción de la experiencia de alumnidad juvenil contemporánea. Consideramos que estos discursos y dispositivos conservan una gran influencia en la construcción de estereotipos hegemónicos tanto de normalidad y anormalidad en términos de discapacidad y género, reactualizando el poder de normalización que continúa posibilitando la clasificación, segregación y tratamiento de los/as sujetos etiquetados como anormales.

Bibliografía

Álvarez Uría, F. La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. En Franklin, B. (comp). *La interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*, Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, 1996.

Barton, L. (Comp) *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society*, Madrid: Ed. Morata, 2008.

----- Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. En *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, pp. 137-152, 2009.

Booth, T. El sonido de las voces acalladas: Cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En Barton, Len (Comp.) *Discapacidad y sociedad*, Madrid: Ed. Morata, 1998.

Centro de Estudios Legales y Sociales *Vidas arrasadas. La segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos. Un informe sobre derechos humanos y salud mental en la Argentina*. Buenos Aires: Ed Siglo XXI, 2008.

Cobeñas, P. Inclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad, publicada en las actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP. "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales" realizadas en la Universidad de La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012. Disponible en sitio web: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar> – ISSN 2250-8465

-----Auto- representaciones de jóvenes mujeres con discapacidad escolarizadas, publicada en las actas de las XVIII Jornadas de Jóvenes Investigadores de Asociación de Universidades Grupo Montevideo, llevadas a cabo en la Universidad Nacional del Litoral los días 19, 20 y 21 de octubre de 2010, ISBN: 978-987-657-504-1

Dayrell, J. A escola "faz" as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. En: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

De La Vega, E. *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Noveduc, 2010.

De Lauretis, T. *Alicia ya no: Feminismo, Semiótica, Cine*. Madrid: Ed. Cátedra, 1992.

Díaz, R. y Rodríguez De Anca, A. Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional En: Villa, A. I.; Martínez, M. E. (Comps.) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, 2012 (en edición ISBN en trámite)

Dorling, E. *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Edición, 2009.

Elizalde, S. El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. En *Revista Última Década*, n. 25, p. 91-110, 2006.

Fara, L. La población con discapacidad menor de 50 años en la Argentina: una mirada estadística. En Acuña, Carlos H.; Bulit Goñi, Luis G. (comp.) *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2010.

Ferrante, C. *Las nuevas aportaciones del modelo social de la discapacidad: una reflexión sociológica crítica*, en *Revista Intersticios*, Vol. 3(1), págs. 59-66, 2009

Foucault, M. *Los anormales*. Buenos Aires: FCE, 2000

----- El poder psiquiátrico. Buenos Aires: FCE, 2010

Goffman, E. *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 2008.

Hanna, W. J.; Rogovsky, B. Mujeres con discapacidad: La suma de dos obstáculos" en Barton, Len. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society*. Madrid: Ed. Morata, 2008.

Hughes, B. Disability and the body. En: Olive, Colin y Barton (Eds.) *The Disability Studies Today*, New Hampshire: Ed. Polity Press, 2002.

Jiménez Lara, A. Las personas con discapacidad en Iberoamérica: perfiles demográficos. En Brogna, Patricia (comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Méjico: FCE, 2009.

Lopes Louro, G. Género, sexualidad y educación. Una perspectiva posestructuralista, Rio de Janeiro: Ed. Voces, 1998 .

- Lunardi, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. En *Laboratório de Pesquisa e Documentação de Educação Especial* (LAPEDOC), Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, v. 2, n.18, p. 27-35, 2001.
- Martínez, M. E. y Cobeñas, P. Jóvenes mujeres con discapacidad en la escuela: interrogantes y reflexiones desde una perspectiva intercultural. En: Villa, A. I.; Martínez, M. E. (Comps.) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, 2012 (en edición ISBN en trámite)
- Moriña Diez, A. Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. En *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre pp. 667-690, 2010.
- Morris, J. Lo personal y lo político. Una perspectiva feminista sobre la investigación de la discapacidad física. En Barton, Len. (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society*. Madrid: Ed. Morata, 2008.
- Oliver, M. Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En: Barton, L. (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society*. Madrid : Ed. Morata, 2008.
- Peters, S. La política de la identidad de la discapacidad. En Barton, Len (comp.) *Discapacidad y sociedad*. España: Morata Colección Manuales, 1998.
- Scharagrodsky, P. A. Cuerpo, género y poder en la escuela. El caso de la educación física escolar argentina (1880-1930). En *Revista Ethos educativo* núm. 33-34, mayo-diciembre, 2005.
- Shakespeare, T. Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad. En Barton, Len. (Comp) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ed. Morata, 1998.
- Shakespeare, T. The body line controversy: a new direction for Disability Studies? Paper presentado en el Hull Disability Studies Seminar, 1996 En <http://66.102.1.104/scholar?q=cache:84m2prnQtgAJ:scholar.google.com/+shakespeare,+tom&hl=es>.
- Silva, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- Skliar, C. Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente, en Gentili, P. Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, Bs. As.:Ed. Santillana, 2000.
- Terigi, F. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa*, año 17 vol. 29 Junio, 2008.
- Torres Sbarbati, H. ¿Sastres o modelos?: la constitución de las identidades. Aplicaciones de la teoría del nomadismo a la acción política. En *Revista Historia Actual On Line* n. 3, p. 93-97, Febrero, 2004. Disponible en: <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/33/34>.
- Valenzuela, J. M. Identidades juveniles. En Cubides, Humberto et al. (eds.). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Fundación Universidad Central-Siglo del Hombre Editores, 1998.
- Páginas on line consultadas: NACIONES UNIDAS: <http://www.un.org/es/>
NORMAS UNIFORMES DE LAS NACIONES UNIDAS: DISPONIBLE EN : <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
CELS: <http://www.cels.org.ar/home/index.php>
INDEC: <http://www.indec.gov.ar/>
ENDI: http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=166
MANIFIESTO DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD DE EUROPA: DISPONIBLE EN :<http://isonomia.uji.es/docs/spanish/investigacion/mujeres/manifiestomujer-fed.pdf>
LEY NACIONAL 25.211: "Incorporase la temática de auto identificación de la población con alteraciones funcionales permanentes o prolongadas al Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2000". Sanción: 24/11/1999 . Promulgación: 27/12/1999 . B.O.: 29/12/1999.

Género, narrativa y pedagogía crítica.

Una aproximación a las narrativas de estudiantes de formación docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata

Por Laura Proasi



Una aproximación a la dinámica de la asignatura.

La asignatura Problemática Educativa, de carácter general e introductoria, pertenece al área de Fundamentación Pedagógica del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. La misma estructura del Ciclo de Formación Docente requiere que esta asignatura aborde contenidos ligados al campo de la Educación desde una perspectiva multidisciplinar que permita analizar los grandes problemas de la Pedagogía: su carácter epistemológico, las teorías que sustentan al campo, las nuevas miradas sobre las que poder apoyarse para entender el mundo de la escuela, el lugar del Estado, etc.

Su dictado comienza en el primer cuatrimestre del año 1998. Es la primera asignatura del Ciclo de Formación Docente general para todas las carreras de la Facultad: Profesorado en Historia, Letras, Filosofía, Geografía, Bibliotecología

Laura Virginia Proasi Profesora en Historia – Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires – Argentina (1995). Licenciada en Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires – Argentina (1999). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las instituciones educativas. FLACSO – Buenos Aires, Argentina (2011). Carrera de Especialización en Docencia universitaria – UNMDP – Argentina (2011) Trabajo final en proceso de redacción: “Biografías de Profesores Memorables: Entramados narrativos en la vida personal y el desarrollo profesional”. // lauraproasi@yahoo.com.ar

e Inglés. Pasados ya quince años de aquel inicio, la reflexión entre lxs miembrxs de la cátedra se ha constituido en una práctica habitual. Esta reflexión, en clave de lecturas, ha llevado a tener en cuenta la comparación de contenidos con los de otras asignaturas incluidas en el mismo ciclo pedagógico y ha ayudado también a convertir actividades diseñadas como prácticas en instancias teóricas, ha fundamentado el diseño y el desarrollo de alternativas y decisiones frente a nuevxs destinatarixs y a nuevos contextos de enseñanza y de aprendizaje. La articulación de dicha reflexión ha llevado a la posibilidad de estar atentxs a los cambios en los distintos paradigmas base de las prácticas educativas.

La reflexión y la atención de los cambios nos permiten lograr los objetivos propuestos por la cátedra en cuestiones de actualización de bibliografía, de estructuración y de reformas en las instancias prácticas, la incorporación de la tecnología y de otras técnicas pertinentes como vía para recontextualizar los saberes de forma continua y permanente.

Por tanto, la propuesta de la cátedra funciona como articuladora del desarrollo de categorías que ponen en tensión el mundo de la escuela, el Estado y la sociedad desde una aproximación científica del campo pedagógico y desde la mirada y puesta en discusión de cuál es el rol docente, sus dinámicas, sus quiebres, rupturas y continuidades y cuáles son los nuevos sentidos para la escuela hoy.

Los objetivos propuestos tienen que ver con reconocer las categorías principales y sus representantes, el análisis de las teorías pedagógicas que hacen al pensamiento pedagógico occidental anclado en la Pedagogía Crítica como proceso de reflexión y acción en la práctica. Reflexionar a partir de casos prácticos e investigaciones y del anclaje de esas teorías en el contexto; la discusión y el análisis de los tres grandes problemas de la Pedagogía Crítica hoy:

La vinculación Escuela-Estado-Sociedad.

La dinámica e interacción de la cultura en la práctica educativa

La vinculación teoría y práctica en la formación del profesorado.

El reconocimiento de los principales escenarios del campo disciplinar en la agenda de la educación hoy: la pedagogía decolonial; el criticismo de la crítica, movimientos sociales y educación. La construcción de diversas formas de abordaje de los nuevos objetos y de los nuevos problemas de la realidad educativa a partir del análisis de diferentes contextos y tramas discursivas. Desde los objetivos planteados, la asignatura se estructura sobre la base de tres grandes núcleos.

Núcleo 1: “Una aproximación al pensamiento pedagógico occidental.

El primer eje: *“La antesala del pensamiento pedagógico contemporáneo”*, donde se abordan las principales teorías pedagógicas y autores representativos de lo que Saviani denomina “Pedagogía no-crítica”.

El segundo eje: *“En camino hacia el optimismo en la educación como proceso emancipador”*. Se abordan aspectos de la Pedagogía Crítica y del replanteo del enfoque crítico. Se complejiza este abordaje con la relectura de los críticos en vinculación con el pensamiento latinoamericano y la perspectiva decolonial. En el tercer eje se abordan algunas de las categorías trabajadas en el soporte teórico a partir del análisis de dos casos paradigmáticos.

Núcleo 2: “Una aproximación crítica a algunos problemas contemporáneos de la educación”.

Primer Problema: *“la relación educación, estado y sociedad”*. Pensar categorías que tienen que ver con el sentido de la escuela hoy, la calidad y la equidad, el debate sobre el lugar del Estado estableciendo políticas públicas en educación y justicia educativa.

Segundo Problema: *“La dinámica e interacción de la cultura en la práctica*

educativa”. Tiene que ver con la dinámica e interacción de la cultura en la práctica educativa donde se analizan aspectos relacionados con el debate sobre la diversidad y los conceptos de hegemonía y contrahegemonía, multi/inter/transculturalidad como reaseguro del conocimiento de las prácticas. Tercer Problema: “*La relación teoría y práctica en la Formación del Profesorado*”. El espacio de las prácticas y de la investigación sobre las prácticas, la formación de profesores y nuevas perspectivas en relación a la formación inicial y continua de los profesores desde una perspectiva que recupera la investigación biográfico-narrativa.

Núcleo 3: “*Territorios en la agenda de la educación actual*”. Aborda cuestiones asociadas al estatus epistemológico de la pedagogía y las nuevas lecturas sobre la pedagogía crítica hoy: la pedagogía decolonial, el criticismo en la pedagogía crítica, el lugar de los movimientos sociales en la educación y la educación como política cultural.

El perfil de los estudiantes

La asignatura se dicta en ambos cuatrimestres con un mismo programa. En el primer cuatrimestre la mayoría de lxs alumnxs son de la carrera de Profesorado de Inglés. Alumnxs ingresantes que, en gran porcentaje, terminaron la escuela secundaria el años anterior. Ya en el segundo cuatrimestre se reciben alumnxs con algunos recorridos académicos avanzados en sus carreras. La enseñanza se centra en la lectura, contextualización, reflexión, análisis, comparación y aplicación de estrategias acordes a cada grupo.

En el caso de lxs alumnxs del primer cuatrimestre, por lo general, la asignatura es una de las primeras que se cursan; considerada introductoria para ellxs, nos hace implementar estrategias relacionadas con la alfabetización académica debido a que una de las dificultades mayores detectadas es la comprensión de textos y la articulación de trabajos escritos.

“Queda claro que la alfabetización académica inicial, adquirida en la escuela primaria y secundaria no resulta suficiente para enfrentar exigencias que plantean la introducción en un nuevo campo de conocimiento. Se trata ahora de adquirir una nueva alfabetización que ha sido denominada alfabetización académica, la propia y particular de cada ámbito disciplinario y de la que deberán apropiarse los alumnos en su nuevo trayecto de formación como estudiantes universitarios”. (Alicia Vázquez, 2005)

Estrategias que apuntan concretamente a la lectura dirigida, a la comprensión de términos o conceptos desconocidos, por caso, subjetividad; pautas de elaboración y presentación de trabajos prácticos, citas bibliográficas, aspectos que hacen a la redacción y al cuidado de la ortografía, etc.

Se pone énfasis en atender las diferencias a la composición de los grupos y al bagaje de saberes previos que los acompañan. El número de alumnxs por comisión de trabajos prácticos ronda los 35/40 durante el primer cuatrimestre. En el segundo ese número baja sustancialmente a la mitad. La deserción es más pronunciada durante el primer cuatrimestre donde de 40 alumnxs promedio terminan la cursada unos 20. Según un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación de la Nación se expresa que: “En primer año es cuando se produce el mayor porcentaje de deserción, pero el desgranamiento sigue a lo largo de toda la carrera”. En ese mismo artículo se señala que se debe a varias causas, entre ellas por: “Dificultades en la comprensión y producción de textos”. Suplemente Educación. Diario Clarín (3 de agosto de 2003. Pág. 4)

Centramos el análisis del presente trabajo inicial en base a la segunda consigna del TP3 de carácter individual. Asimismo, recuperamos los registros de las emociones y sentimientos que se han producido en lxs estudiantes y que son recuperados a partir de sus narrativas biográficas (resolución de consigna número 6 en TP5) y encuestas realizadas al finalizar la cursada.

TP3: Actividad individual. (Referencia C3)

Describa una situación autobiográfica escolar (como protagonista o como testigo) que dé cuenta de un conflicto sobre diversidad cultural (género, clase, raza, etnia, juventud, etc.) de cualquier nivel educativo. Contextualice.

TP5: Consigna 6. Individual (Referencia C6)

En un breve párrafo narre las sensaciones, recuerdos y emociones que tuvieron a lo largo de la materia. En este sentido, es interesante que puedan pensarse en el primer día de clase de la asignatura y en esta última etapa, una vez culminada la cursada y habiendo integrado conceptos, categorías y problemáticas del campo de la educación contemporánea.

Encuesta (Referencia E)

¿Qué opinión tiene de la materia en relación a sus contenidos?

¿Qué conceptos, categorías o perspectivas le resultaron de mayor interés y por qué?

¿Cree que la materia le aportará elementos significativos a su carrera? Fundamente su respuesta en cualquier caso.

¿Cuál era su expectativa con respecto a la materia al inicio y qué piensa ahora?

¿Qué sugerencia aportaría a la misma?

Marco de referencia en relación a la crítica de la educación.

Desde la Pedagogía Crítica, acorde a los aportes de Henry Giroux y Peter McLaren, se considera la categoría cuerpo/sujeto como “[...] el terreno de la

carne en el que se suscribe, se construye y se reconstituye el significado [...] Tomado desde esta perspectiva, el cuerpo es entendido como [...] la encarnación de la subjetividad (McLaren, 1997) El ser humano constituye entonces su propia subjetividad por medio de un mecanismo que es autoconsciente y que, en cierta forma, remite a significaciones y regulaciones que van más allá de nuestro conocimiento o explicación.

Las prácticas escolares entendidas como propias de un discurso pedagógico hegemónico, son prácticas que constituyen la subjetividad tanto de alumnxs como de los propios docentes, ya que hacen posible aprendizajes que fácilmente se pueden plantear como: ¿qué está permitido sentir? ¿Qué es femenino y qué es masculino? ¿Qué historia tiene más valor? ¿Qué tipo de representaciones se construyen de nosotrxs mismxs?

Se considera que la subjetividad es un espacio privilegiado de transformación social y por ello es necesario acompañar el autodescubrimiento de las cualidades, fortalezas, recursos, talentos, habilidades personales y potenciar lxs sujetxs de cambio, sujeto de poderes que se esconden en cada acto pedagógico. Lo íntimo es considerado como campo de derechos y de transformaciones, de subversiones y, por tanto, político, sin desconocer que es sujeto en la interrelación con otros, en el intercambio de significaciones.

Cada persona posee una experiencia corporal que hereda culturalmente y que construye de acuerdo a su entorno, a su historia. Emoción y razón desde el cuerpo que se es. Con frecuencia es posible comparar el cuerpo con una casa deshabitada por unx y habitada por el gusto de lxs otrxs. La sexualidad y el cuerpo son “territorios” del hacer humano y “terrenos” de relaciones sociales, espacios de toma de decisiones, de negociación y concertación. En el cuerpo se anclan relaciones de dominación y violencia.

Es bien cierto que los estudios sobre género y educación son bastante recientes. Empiezan a plantearse impulsados por factores entre los que podemos reconocer:

-La consideración de la educación como un mecanismo reproductor de las desigualdades sociales producto de las teorías reproductivistas y, por otro lado, de la resistencia y del desarrollo de una mirada etnográfica aplicada a la educación.

-El desarrollo del movimiento feminista aportó conceptos centrales como la distinción entre sexo (biológico) y género (construcción socio-histórica), la noción de sexismo y patriarcado (predominio del género masculino) y el análisis de estereotipos y la determinación de los mecanismos de asimilación de género (entre los que se destaca la escuela).

El concepto de género permite entender que no es la anatomía lo que posiciona a las mujeres y a los hombres en ámbitos y jerarquías distintas, sino la simbolización que las sociedades hacen de ella. Siguiendo a Teresa de Laurentis (1989): *“las tecnologías de género integran dispositivos sociales de subjetivación y, por lo tanto, las relaciones de poder propias del mundo contemporáneo”*.

En esos dispositivos viven discursos hegemónicos de género y por tanto discursos subordinados. La concentración simbólica de esos discursos conforma el imaginario social que es parte en la construcción de lxs sujetxs. Hablamos entonces de los mandatos sociales que interrogan a los sujetos a lo largo de sus vidas. Los discursos hegemónicos se manifiestan en las vidas reales.

“... Además siempre me gustó el fútbol y soy muy fanática de River Plate. En aquel momento, la moda eran las marcas 47 Street, Cuerpo y Alma y los útiles escolares venían de Valentina, Muuuaa o Pascualina. Yo nunca usé esas cosas porque no me gustaban ni me interesaban. Prefería tener carpetas y separadores de River y siempre mis compañeras me decían “machona” por tenerlos...” C3.5

La categoría género es significativa pero tiende a dejar afuera temas que la teoría Queer y las voces de los grupos más vulnerados, pero también que volvieron a problematizar el supuesto conjunto de ideas de que existen dos cuerpos a los que les corresponden dos géneros y una direccionalidad ‘correcta’ de deseo.

El cuerpo nos inscribe en la cultura de la misma manera que el lenguaje. Y, por tanto, es sometido a mutaciones y cambios. Es por eso justamente un objeto histórico. En palabras de María Alicia Gutiérrez:

“El cuerpo es un proceso, resultado provisorio de las convergencias entre técnicas y sociedad, sentimientos y objetos, pertenece más a la historia que a la naturaleza. Por ello es casi imposible encontrar un “cuerpo” que no haya sido permeado por la cultura”. (Gutiérrez, 2011:22)

Lamas (1999) plantea en este sentido, que la condición fundante del cuerpo, así como la sexualidad, pasa necesariamente por un proceso de simbolización, por una construcción social y cultural específica. El cuerpo funciona como una bisagra que articula lo social y lo psíquico.

El cuerpo es también, en palabras de Foucault (1999) y de Bourdieu (2000) un lugar práctico, directo, de control social. “A través de los ritos cotidianos, el cuerpo, se hace cuerpo y sobre él se aplican las normas y las reglas de la vida social” (Gutiérrez 2005:23). Por tanto decimos que la noción o el concepto de género permitió entender que no es el perfil anatómico lo que posiciona a hombres y mujeres en distintos ámbitos, sino precisamente es la simbolización que la sociedad construye. El género se construye, no es natural. Se construye mediante procesos de comunicación y de poder y se transmite a través de la crianza y la educación. Así entonces, la noción de género provoca un quiebre que permite introducir la lucha política. Y esto tiene absolutamente su impronta en la figura de la mujer.

Sin lugar a dudas, es Michael Foucault (1992) quien plantea la conexión entre cuerpo y sus implicancias políticas, culturales y sociales. El poder de la disciplina es el que regula los cuerpos, los piensa, los observa. Esta disciplina es la que produce los “cuerpos dóciles”.

Judith Butler (1993) plantea que las personas interpretan diversos roles, entre ellos los de género, ya que se reglamentan a través de normas socialmente construidas. Por tanto, desde esta mirada, la noción de género es una actividad performada que es a su vez constante, cultural y en permanente construcción. Asimismo Butler nos invita a pensar la existencia de la diversidad de géneros y culturas y de aceptar la idea de que las identidades se construyen, son relativas, respetables y transformables. De todas maneras, su planteo es más ambicioso y va más allá del análisis de realidades en el plano sexual o genérico/sexual y, al instalar la idea de la capacidad performativa de las actuaciones verbales de los sujetos, la entiende como una herramienta poderosa de transformación del orden social.

Otra de las categorías fuertemente asociada a la de género es la de heteronormatividad. En este sentido es importante el aporte de la antropóloga Rubin (1975) quien rompe el vínculo entre género y sexualidad como cuestión biológica poniendo énfasis en la construcción social de estas categorías. Michael Warner (1999) presenta a la heteronormatividad como categoría que comprende:

“aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente –es decir, organizada como sexualidad- sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección -tácita e invisible- que se crea con manifestaciones contradictorias –a menudo inconscientes-, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones”. (2002:230)

Así entonces todos para ‘ser normales’ debemos ser heterosexuales. La escuela es la institución que se esfuerza por hacer que sus alumnos y alumnas lleguen a ser hombres y mujeres verdaderos, que encajen en los modelos binarios de “femeneidad” y “masculinidad” para, de ese modo, garantizar la heteronorma. Esto se reconoce notoriamente en las escuelas.

“... me dice que se comenta en la escuela que X es lesbiana y que “anda persiguiendo” a Y. ¡Una chica tan buena, tan educada, tan buena alumna! Sería una picardía”. **C3.16**

No son menos notorias las bromas homofóbicas, la propaganda exagerada del matrimonio heterosexual como en los actos escolares del “Día de la Familia” donde no hay lugar para opciones de familia que los mismos alumnos conocen y con las cuales conviven.

“...cuando se empezaron a correr rumores, las chicas que eran pareja, fueron víctimas de bromas pesadas, eran categorizadas como “anormales” y muchos otros estudiantes inventaban ridículas historias sobre ellas”. **C3.2**

La heteronormatividad se presenta como natural y normal.

“...cuando llegó el día de la graduación de mi curso, teníamos que elegir con qué compañero íbamos a entrar a la fiesta de egresados –evento muy formal al que asisten familiares y directivos-. La tradición escolar incluye a los alumnos entrando al evento en pareja, donde son presentados y llevados al escenario donde bailan el vals y el varón le entrega una rosa a la mujer. Luego de muchos años de discusiones finalmente se permitía ingresar con alguien que no fuera necesariamente un alumno de la institución, por lo que yo elegí a mi novio que iba a otro colegio. Pero esta flexibilidad no se manifestó cuando mis compañeras quisieron entrar juntas, como la pareja que eran”. **C3.2**

La escuela es parte fundamental como aparato ideológico del estado y es la que mejor cumple su rol dominante. Enseña las habilidades bajo maneras que aseguran el sometimiento a la ideología dominante, y en este sentido, tiene como objetivo “enderezar” conductas. Esto la hace una institución heteronormativa

porque a través de ritos, leyes, normas, códigos, estatutos, reglamentaciones, disposiciones, etc., establece el terreno para la producción de identidades sexuales “normales”.

“La categoría que más me interesó fue la de hegemonía y todas sus aplicaciones a la vida real. Una de las razones es porque me parece fascinante el modo en el que la gran mayoría de la gente sigue reglas y cánones sin dudar ni cuestionar el origen o el propósito de dichas reglas. Gracias a que pude leer sobre estos temas, ahora puedo verlo con más claridad en la vida diaria”. E14.

Se establece el binarismo hombre-mujer, se naturaliza la hegemonía heterosexual con las características apropiadas y no hay lugar para el resto de las sexualidades porque son castigadas. La condición necesaria para la vida en sociedad es ser “normal” y para eso debe materializarse el cuerpo como “femenino” o “masculino”, no hay posibilidad de nada más. Así lo “desviado” no es visible en la escuela, se corrige constantemente. Solo es permitido que se visualice lo “normal”.

“... de niña viví en la escuela primaria, teníamos un compañero que tenía ciertas actitudes que molestaban al grupo de varones, o que parecían como medias raras. Esto influía en el trato con él y a medida que pasó el tiempo estas actitudes que presentaban no eran las naturales de varón. Algunos maestros lo miraban o le respondían con caras feas ante los gestos que él realizaba, amanerados. Lo trataban de gay y poniéndole apodos”. C3.1

Morgade y Alonso (2008) señalan que en las escuelas sigue existiendo marcadamente la biologización de las prácticas sociales, en las que bajo la denominación de natural se demarcan las identidades normales. Se consolida la relación de géneros heteronormativos con la profundización de los conceptos de femineidad y masculinidad tradicional.

“Encontré interesante los conceptos de “curriculum oculto” y “heteronormatividad”. E5.

Al analizar las narraciones, notamos cómo permean los discursos hegemónicos por las aulas que los alumnos han transitado. Entendemos, por tanto, que los sistemas educativos han orientado históricamente la formación de identidades de Estado (hegemónicas) y a la transmisión y validación de modos de ser y de conocer excluyendo o marginando a otrxs. Se hace necesario en este marco, revisar las concepciones de los adolescentes y jóvenes que llegan a las aulas como la de los docentes que están a cargo de las mismas.

“... muchas veces pienso que es algo que tenemos incorporado o, mejor dicho, que nos han inculcado desde hace muchos años atrás, y nos cuesta ir en contra de lo que ya está escrito. Nos cuesta revertir la historia y poder mirarla con otros ojos...” (C3.4)

Pensar entonces las relaciones entre heteronormatividad y escuela produce una tensión en el presente que va reconfigurando los espacios de debate donde la lucha por las palabras no se agota en cuestiones meramente semánticas, se va reflejando como disputas por lo público, por el control de la mirada que define quiénes somos y cómo son los demás.

“Considero muy importante la materia de Problemática Educativa. Al principio no comprendía mucho sobre los contenidos a tratar, no me imaginaba de qué sería de lo que hablaríamos en la materia, pero cuando empezamos a leer los textos asignados comencé a comprender el objetivo de la misma. Es muy importante que en la formación docente se posea una materia como esta, ya que abre la mente a nuevas formas de ver la educación. Uno cuando sale del colegio piensa que la educación es básicamente incorporación de contenidos y no lo que realmente es. Como futuros docentes debemos saber cómo afrontar las diferentes situaciones dentro de un aula y con los diferentes problemas sociales que hoy en día ocurren. La sociedad avanza y la educación debe adaptarse a sus cambios, ya que la educación es aquella que produce ciudadanos y ellos son la propia sociedad”. C6.2

Narrativas que permiten entramar otras categorías.

Es importante dar la palabra, decía Paulo Freire. Dar la palabra a partir del

reconocimiento de las autobiografías, las historias de vida, las emociones, las vivencias, las opiniones, valores, prácticas sociales, que incorporen las narrativas para posibilitar el cuestionamiento y la reflexión sobre los procesos de construcción de las identidades masculinas y femeninas.

El espacio personal es donde se forjan profundas discriminaciones, es el lugar donde se gestan esos procesos de construcción de identidades, es el espacio donde se vivencia el cuerpo propio y el cuerpo del otro; espacio por donde pasa la vida misma, los pensamientos, las emociones, las pasiones, la sexualidad, la afectividad, entendidos como territorios de derechos y espacios de poder.

“Una reflexión que me permito hacer luego de cursar esta materia y a modo de cierre es tomar conciencia de que todo aquello a lo que llamamos “normal” es en realidad generaciones tras generaciones de discurso hegemónico colonial. Que aquello a la hora de interactuar en la sociedad es considerado “natural” en realidad es producto de la sociedad y las conductas socialmente aceptadas. Qué la enseñanza es mucho más que la sucesión de ejercicios repetitivos que recibimos en la trayectoria escolar. Que debemos reconocernos todos como parte de un colectivo. Que la diferencia cultural no debe caer en la segregación o la xenofobia. En definitiva que debemos aceptar la existencia de múltiples verdades, identidades y culturas”.C6.7

Se considera que la subjetividad es un espacio de transformación social y, por esta razón, es necesario, a la luz de la Pedagogía Crítica, acompañar al autodescubrimiento de las cualidades personales y potenciar desde allí al sujeto de cambio, al sujeto de poderes que se esconde en cada sujeto de los actos pedagógicos.

“Al comenzar a cursar esta materia no sabía bien si me iba a gustar o no ya que desconocía sus contenidos. La primer parte me gustó mucho, me pareció que trataba temas que casi no había tratado en la secundaria y planteaba preguntas que creo necesarias para ser pensadas por cualquier profesor. La segunda parte me pareció un poco más compleja sobretodo porque el contenido teórico fue mucho más grande, pero a pesar de esto todos los textos fueron interesantes. Creo que

me sirvió mucho su contenido, sobre todo lo charlado en las clases prácticas, los momentos de reflexión que se establecieron entre nuestras experiencias como alumnos y las experiencias de la profesora como educadora. Creo que a más de uno le “abrió la cabeza” y le hizo pensar y cuestionarse cosas que por sí solo no se hubiera planteado, esto mismo me ocurrió a mí. Finalmente se puede pensar que a la hora de enseñar, vamos a recordar esta materia y a pensar que delante nuestro no tenemos simplemente un individuo en el cual depositar nuestro conocimiento; si no que tenemos una persona, con sentimientos, problemas y con una historia detrás, y eso mismo multiplicado por 30, siendo cada alumno distinto a al otro. Es decir, planteando una educación desde la heterogeneidad y desde una perspectiva crítica del mundo”. C6.4

“Lunes 18 de marzo de 2013, primer día del teórico de Problemática Educativa a cargo del Doctor Luis Porta. Un aula repleta de estudiantes, en la cual no entrábamos todos y muchos tuvieron que escuchar la clase desde el pasillo. Mi segunda carrera, pero la primera en una Universidad. Recuerdo que estaba bastante nerviosa, pero a la vez ansiosa porque sinceramente no sabía cuál era el propósito de PROBLEMÁTICA EDUCATIVA. Al día siguiente me tocó mi primera clase práctica, otro día lleno de nervios, dudas, preguntas, etc. Al comienzo con muchos de los temas que leímos y trabajamos no estaba familiarizada en lo absoluto y se me hacía muy difícil seguir las lecturas, entender en su totalidad los temas y hasta “engancharme” con los mismos, pero luego, después del primer parcial, mi cabeza hizo un clic y empecé a comprender el sentido de la materia y los nuevos textos comenzaron a atraparme. Realmente estaba ansiosa por tener mis clases de Problemática y por seguir incorporando nuevas ideas y perspectivas a mi cabeza. Ahí fue cuando logré entender qué es ser un docente o mejor dicho un “intelectual transformador”. Durante toda la cursada me pasó que me ocupaba más de esta materia que las propias de mi carrera, tenía ganas de seguir leyendo, seguir incorporando conceptos ideas y de aplicar todo lo nuevo YA. Sin duda esta materia y los docentes de la misma que pude conocer, ocupan un lugar importante en mi formación como futura docente, porque cada uno supo transmitirme el amor, la pasión y la lucha por la docencia”. C6.5

Esta es una primera aproximación a la temática en cuestión. Creemos que es un momento clave para la educación especialmente en nuestro país, y como formadorxs de futurxs profesorxs, el propósito sigue siendo cuestionar con ellxs algunas prácticas que están muy enraizadas y naturalizadas en las escuelas para poder construir nuevos modos de relaciones y poder transformar viejas prácticas.

De esta forma, cuando pasen por las aulas de las escuelas secundarias puedan reconocer las múltiples identidades étnicas, de género, de clase, etc., discutan y desmantelen la lógica que construye las categorías abordadas. Se necesita de docentes transformadorxs que promuevan los espacios para el debate. En ese camino nos encontramos.

“El primer día de clases me senté en el teórico que rebalsaba de gente y la figura del profesor Porta me llamó mucho la atención no se parecía a ninguno de los profesores que yo había tenido, él tenía sus ideas claras desde el primer momento nos puso a pensar y realmente me impactó cuando volví a casa no puede esperar a contarle a mi mamá. Era entrar en un mundo nuevo, particularmente a mí me costó bastante adaptarme a muchas de las lecturas la mayoría las tuve que leer varias veces para entenderlas por momentos sentía frustración pero con la ayuda de la profesora de los prácticos y los comentarios de mis compañeros pude reacomodar mis ideas en varias ocasiones. Lo que más me gustó fueron los debates que se iban armando solos en las clases también los casos que vimos como el IMPA o la escuela de la señorita Olga. En el transcurso fui cambiando de opinión a tal punto de que me llegó a gustar mucho la materia que me hacía pensar en los parciales (en los que no era suficiente haber leído). También creo que me hizo repensar mi vocación por la docencia muchas veces viendo mi propia biografía decía que no era para mí por algunas malas experiencias con distintos profesores, pero hoy en día después de este cuatrimestre siento ganas de ir y transmitir esto en especial, lo de ser crítico en todos los ámbitos de mi vida, no quedarme con lo que me imponen sino en el dialogo constante con otros ir formando distintas posturas”. C6.8

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J (1993) *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. New York: Routledge.
- Foucault, M (1999) *Historia de la sexualidad*. Tomo II. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M (1992) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gutiérrez, A (2005) "Género, cuerpo y salud: Reformulando conceptos", en: *Anticoncepción del siglo XXI*. Asociación Médica Argentina de Anticoncepción (A.M.A.D.A) Buenos Aires: Asune.
- Gutiérrez, M.A (2011) "Melodías que se encuentran acerca de los géneros y las sexualidades", en: Gutiérrez, M.A (Comp.) *Voces polifónicas. Itinerarios de los géneros y las sexualidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Lamas, M (1999) "Género, los conflictos y desafíos del nuevo paradigma", en: Portugal, A. y Torres, C (Ed): *El siglo de las mujeres*. Chile: Isis Internacional.
- McLaren, P (1997) *Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Morgade, G. y Alonso, G (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubin, G (1975) "The traffic in women: Notes of the "Political economy" of sex, en: Reiter, R (Comp.) *Toward an Anthropology of women*. New York: Monthly Review Press.
- Vázquez, A (2005) "¿Alfabetización en la universidad?", en: *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. UNRC. Año I N°1.
- Warner, M (1999) *The trouble with normal: Sex, politics and the Ethics of Queer life*. Cambridge: Harvard University Press.

Democracia e gênero em escolas brasileiras: avanços e desafios para a igualdade de gênero e a cidadania

Por Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo



Introdução

Este texto aborda parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida desde o ano 2000 em Marília (SP-Brasil). Através de estudo exploratório verificou-se que além de o corpo docente ser majoritariamente feminino no Ensino Fundamental, a Administração e a Supervisão nas escolas estaduais, estão sendo exercidas por mulheres, em sua maioria. A partir de 2003, ampliamos a pesquisa fazendo um estudo comparativo entre uma Escola Estadual e uma Cooperativa Educacional, nas quais também se observa, na organização do trabalho, a supremacia das mulheres. Portanto, o recorte de gênero merece destaque neste estudo. Outra

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo Licenciada em Pedagogia en la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), Maestría en Educación de la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), Doctor en Sociología por la Universidad de São Paulo (2003) y post-doctorado en educación de la Universidad de Minho, Braga, Portugal (2007). Investigador visitante en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Lisboa (2007). En la actualidad es profesor adjunto Dr. efectiva Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tiene experiencia en el área de la educación, con énfasis en Administración Educativa y la Unidad de Política de la Educación, que actúa sobre los siguientes temas: gobernabilidad democrática, los derechos humanos, el género, la ciudadanía y la educación. En 2012 llevó a cabo post-doctorado en educación de la Universidad de Valencia, España. Coordinadora del Núcleo de Derechos Humanos y Ciudadanía de Marília, Chefe del Departamento de Administración y Supervisión Escolar, FFC-UNESP-Campus de Marília, Vice-Coordinadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP. Es autora del libro Ciudadanía de la Mujer Profesora y del libro Gênero y poder local. // tamb@terra.com.br

preocupação diz respeito à questão da participação pois esta está assegurada em termos legais contudo não vivenciada na prática, o que dificulta a formação para a cidadania plena para ambos os sexos.

Nas últimas décadas, as escolas nas sociedades democráticas capitalistas vivem contradições resultantes da criação de um sistema de igualdade política e de direitos, dentro de um sistema de desigualdade econômica, social e cultural. O ideal de formar cidadãos e cidadãs emancipados, que assimilaram valores democráticos, parece não ter se realizado plenamente; as relações interpessoais, nas escolas e fora dela, no geral, também não se democratizaram. Tais constatações motivaram essa pesquisa cujos resultados parciais estarão comentados nesse texto.

Temos como pressuposto que a democracia, para se concretizar na educação, demanda investimento: na concepção de escola, que deve ser entendida como *locus* de participação democrática e no currículo, que deve contemplar os valores da democracia e a questão de gênero. Nessa perspectiva, consideramos que tanto a Supervisão quanto a Gestão escolar têm um papel essencial para que esse projeto se desenvolva, portanto, enfocamos também como esses/as profissionais concebem, se e como trabalham as questões objeto desse estudo.

A pesquisa tem observado como a democracia é vivenciada no cotidiano, nos órgãos colegiados (Conselho e Associação de Pais e Mestres-APM) e no Grêmio Estudantil. Outro objetivo é conhecer se a questão de gênero aparece no currículo bem como as relações interpessoais que acontecem nesses órgãos. Está sendo realizada nos moldes de uma pesquisa qualitativa, através da observação das relações que se estabelecem entre os atores do processo educacional (professores/as, alunos/as, a coordenação pedagógica, a gestão e a supervisão), de entrevistas e da análise do Projeto Político Pedagógico das escolas. Aqui relataremos as constatações da pesquisa em uma escola pública e em uma cooperativa educacional.

Dos anos de 1980 aos de 1990: o contexto no qual foram elaboradas as políticas públicas brasileiras

A década de 1980 é representativa na história brasileira como um período de abertura democrática do país. Impulsionou o processo de redemocratização da sociedade brasileira, o desejo da garantia dos direitos sociais e fundamentais, processo esse no qual os movimentos sociais tiveram um papel importante, entre eles, o movimento feminista.

A democracia e o ideário internacional sobre direitos humanos constituíram-se nos princípios da Constituição da República Federativa do Brasil¹ e as demandas do movimento feminista, naquele momento organizado em todo o país, liderou a Campanha da Constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).

No Estado de São Paulo, importantes mudanças aconteceram nesse período, as feministas que faziam parte do partido do governo na época, inauguraram um nova forma de fazer política, na interlocução com o Estado. Assim, conseguiram a criação do Conselho da Condição Feminina e das Delegacias de Defesa da Mulher, na cidade de São Paulo, num processo que levou à criação dessas instituições em várias cidades do interior paulista, dentre elas, Marília (SP), cidade na qual a pesquisa foi realizada.

Com o processo de abertura política e de redemocratização do país, no Estado de São Paulo, nos anos de 1980, adotando como lema *descentralização e participação*, o governo implantou, na área da educação, medidas descentralizadoras que objetivavam maior eficácia e eficiência, redução de custos, respeito à cultura local e valorização da economia do município e da região, com o programa de municipalização da merenda escolar e das construções escolares. A Proposta para a Educação Paulista trazia em seu bojo o incentivo à participação de todos

1- Capítulo III, seção I, Art. 206, inciso VI da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

e todas na escola (nos Conselhos, na Associação de Pais e Mestres, nos Grêmios Estudantis), visando o desenvolvimento de práticas de participação democrática e a construção da cidadania.

Também foi inovador o debate sobre o papel da mulher na sociedade nas escolas públicas paulistas, quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), aderiu à campanha do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. O resultado desse debate resultou numa publicação que fora enviada a todas as escolas, contudo, apesar da importância do tema, não teve continuidade nos anos posteriores. Além disso, mostraram a necessidade de se rever criticamente o livro didático que, freqüentemente, trazia o preconceito, o sexismo e papéis estereotipados para ambos os sexos expressos nos textos e nas figuras. Já mostravam a necessidade de uma educação igualitária para meninos e meninas. As ações empreendidas pela Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional² (ATPCE), da SEE, naquela década, que discutiam a questão da mulher na sociedade não mais ocorreram em nível de Estado.

No bojo das mudanças, coerente com o Plano de Governo que pretendia ser democrático, as Novas Propostas Curriculares (CENP, 1992) para o Ensino Fundamental traziam mudanças no ensino que objetivavam formar para a cidadania promovendo a participação tanto do corpo docente quanto discente e da comunidade, no espaço escolar. Ocorre que havia, naquele momento resistências sobre esta nova forma de ensinar e administrar. O processo de redemocratização em curso na sociedade em geral, na escola, aparentemente não ocorreu, mesmo com a criação dos mecanismos de participação no interior de cada Unidade Escolar naquele momento.

Conforme Bobbio (1992), pode-se afirmar que conseguimos, nos anos de 1980, a democracia política e não a democracia social. Daí vem a necessidade,

2 - Fonte: DEBATE - Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade. SEE-ATPCE, SP, 1987.

anseio dos anos de 1990, de exercermos uma *cidadania ativa* pois nessa sociedade que se almeja, é imprescindível o seu exercício com equidade, com acesso de todos à totalidade de recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social.

Nesta perspectiva, no âmbito escolar, nos anos de 1990, vemos o reafirmar desses valores na busca pela gestão democrática e pela participação cidadã, contudo, ao mesmo tempo, temos o desenvolvimento do projeto neoliberal em curso no Brasil e, com ele, seus efeitos tanto na política, quanto na economia, até na educação, bem como as conseqüências perversas da globalização ou mundialização do capital para o país. Conforme se lê em Lima (2008, p. 135), no Brasil, país que não viveu nenhuma das experiências tanto do socialismo quanto do *Welfare State*, “a crise foi identificada no Estado, com base em seu modelo de gerenciamento. O muito pouco de políticas sociais combatido na década de 1990”.

Concomitantemente, com relação à dimensão social, a atuação da escola tornou-se mais ausente quando é mais necessária, até para se contrapor à nova ordem mundial, de acordo com Paro (2001, p. 35),

Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus usuários, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo em que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia, e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens funções anteriormente atribuídas à escola. Mas, sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia.

Ainda de acordo com Paro (2001, p. 40),

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como ‘titulares de direito’, mas também como ‘criadores de novos direitos’, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola

pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata.

Neste contexto, temos a finalização do processo de elaboração das políticas, dentre elas as educacionais com forte interferência dos organismos internacionais. Entretanto, embora haja críticas a respeito do processo de elaboração e do conteúdo das normas legais que organizam a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), contemplam as exigências da atualidade, as demandas dos movimentos sociais, além do conhecimento historicamente acumulado, como: a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa a qualquer forma de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito, questões estas implícitas no valor democrático da *igualdade* (PARO, 2001).

Ou seja, a temática do currículo está presente, tanto nas políticas educacionais quanto nas discussões teóricas. No âmbito das políticas públicas tem sido visível o impacto das reformas curriculares, no contexto das reformas econômicas e políticas mais amplas, as denominadas reformas *neoliberais*. Essas, promoveram uma transformação na forma de organizar a educação, a escola e o currículo, que foram concebidos como uma questão de administração baseada na teoria administrativa clássica empresarial. Nesta perspectiva, as políticas educacionais têm como características: a padronização curricular, o estabelecimento de sistemas de avaliação baseados em critérios de eficácia e produtividade e a introdução de sistemas gerenciais tanto no nível mais amplo dos Sistemas Educacionais quanto no nível das Unidades Escolares.

Além dos/as professores/as, tanto a Supervisão, Coordenação quanto a Administração escolar têm um papel importante para a concretização dos ideais democráticos propagados nas políticas educacionais, dentre eles a discussão e a inclusão nos componentes curriculares da questão de gênero.

Diante dos graves problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira, como a injustiça social, a violência, desemprego, criminalidade, corrupção, violação de direitos, etc, concordamos com Paro (2001, p. 35), ao afirmar que “ uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos”, portanto, não se concebe que a escola pública, onde deveria ocorrer o diálogo e o desenvolvimento da consciência crítica, ainda resista a propiciar, no “ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor”.

Para tanto, torna-se necessário inserir a dimensão política na formação de estudantes e docentes pois só se identifica como verdadeiro/a cidadão/ã, aquele que tenha participação ativa na sua própria vida e na sociedade, capaz de lutar por seus direitos e cumprir seus deveres, na condição de *sujeito de sua própria história*. Para este e esta, a escola de qualidade é aquela que o instrumentaliza cultural, antropológica, econômica e politicamente (BRASIL, 1997).

Na educação brasileira, a Cooperativa Educacional constitui-se numa possibilidade inovadora de escola, que tem como pressuposto a autogestão. Baseada nos princípios do cooperativismo, trabalha com uma concepção de participação diferente daquela que se encontra nas escolas estaduais.

Rothschild e Witt (apud AREDES, 2002) estudaram as possibilidades e limites da democracia nas organizações, centrando-se principalmente nas cooperativas de trabalho, mostrando a autogestão como uma alternativa às formas tradicionais de organização do trabalho. A cooperativa escolar estudada pelos autores, a *Freedom High*, constituía-se como centro livre de Ensino Médio. Nessa escola as reuniões para a tomada de decisões mostravam que havia uma dinâmica da relação entre professores/as e alunos/as. Estes atores eram parceiros de trabalho, respeitavam a

coletividade, o que é inerente à organização democrática.

Nesta perspectiva percebe-se, portanto, que para romper com a visão *tradicional* de educação, é necessário que os envolvidos no processo de educação escolar e, entre eles, os/as administradores/as e supervisores/as enfrentem novos desafios. E que os cursos de formação inicial de educadores/as, bem como aqueles de educação continuada, abordem as questões aqui comentadas, incluindo a temática de gênero, ideal não concretizado nos anos de 1980, tampouco nos anos de 1990, até a atualidade.

Conforme Vianna e Umbehaum (2004) nos anos de 1990, houve mudanças na conjuntura política e econômica brasileira, com a introdução das reformas neoliberais, que afetaram as políticas sociais voltadas para populações mais pobres, vemos agravados o desemprego, a violência e a miséria. Temos então o ideal de democracia e de direitos humanos mas, ao mesmo tempo, a introdução de reformas neoliberais, em curso desde os anos de 1970, gerando um quadro de desigualdade com reorientações políticas que levaram à supressão dos espaços públicos e democráticos e de garantia de direitos consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a Constituição cidadã.

Nesse contexto, de acordo com Perone (apud VIANNA, UMBEHAUM, 2004, p. 25-26), a qualidade, que nos anos de 1980, estava ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, nos anos de 1990, passa a ser associada à reforma e “modernização dos sistema administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários”.

Apesar disso, a gestão democrática está presente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e

3 - A Lei 9.294/1996, ratifica no Art. 3º, inciso VIII e no Art. 14, reitera o princípio constitucional da gestão democrática da educação (CURY, 2000).

também nas Normas Regimentais Básicas⁴ para as escolas públicas do Estado de São Paulo. A participação dos jovens também é assegurada nesses documentos legais pois o “preparo para o exercício da cidadania”, direito constitucional assegurado para todas as pessoas, é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (SÃO PAULO, Estado, 1992, p. 36) bem como o “direito de organização e participação em entidades estudantis”⁵. Atualmente, também no que tange à juventude, vemos os reflexos dessa política, há articulação de ações e debates para elaboração de políticas públicas para a juventude, “reconhecendo os jovens como sujeitos de direito” (CASTRO, 2004, p.275), ao mesmo tempo, a contradição da reorientação sob a ótica neoliberal que promove a supressão das políticas sociais.

O estímulo e promoção da participação constitui-se num dever tanto da direção da escola quanto do corpo docente. Contudo, apesar de a democracia, a participação e a formação para a cidadania constarem das políticas educacionais, sua efetivação ainda é um ideal a ser alcançado. Entretanto, não se pode desconsiderar a inovação nessas políticas, pois contemplam a questão de gênero além de enfatizar a necessidade de formação para a cidadania no seu sentido pleno.

Gênero e participação no cotidiano das duas escolas

Em pesquisa anterior, realizada de 1994 a 1997, observou-se que as questões de gênero faziam parte do imaginário das professoras, mas não de sua prática docente. Até aquele momento, não se observou nenhuma política educacional de gênero e nenhuma mudança nesse aspecto naquela Unidade Escolar, excetuando-se 1986, quando ocorreu o debate nas Escolas Estaduais Paulistas sobre o papel da mulher na sociedade.

Continuamos a pesquisa na mesma escola, de 2000 a 2003, quando

4 - Parecer CEE nº 67/98, de 21/03/1998, em seu Título II, capítulo I (SÃO PAULO, Estado, 1998).

5 - Capítulo IV, Art. 53 e inciso IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13/07/1990 (SÃO PAULO, Estado, 1992).

constatamos que em termos de trabalho coletivo e de melhoria da qualidade da escola pública houve avanços consideráveis. Contudo, a escola ainda não conseguiu romper totalmente com o autoritarismo e a hierarquia verticalizada. O estudo mostrou que houve avanços em termos legais e também na prática, independentemente da ação da Administração e da Supervisão, embora sejam importantes, para o desenvolvimento da cultura de participação na escola. Na Cooperativa Educacional, são outros os princípios norteadores das relações que se estabelecem entre todos/as. As relações hierárquicas são horizontalizadas e mais democráticas. A Cooperativa foi criada por pais que não aceitavam mais a educação proporcionada tanto na rede estadual pública quanto na rede municipal, portanto, desde sua criação, há o envolvimento de todos na busca de um ideal de educação de qualidade.

No que se refere às relações de gênero, aumentou apenas o interesse a respeito dos direitos e da questão da violência doméstica no Dia Internacional da Mulher ou no mês de novembro que é internacionalmente dedicado à reflexão contra a violência contra a mulher, nas duas escolas, o que pode ser considerado um avanço.

Hoje, a questão de gênero está presente na política educacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Temas Transversais. Está presente, também, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O impacto das mudanças pode ser observado na escola estadual, apesar de todas as dificuldades vivenciadas pela maioria das escolas da rede estadual de ensino (violência, drogas, gravidez precoce, indisciplina), consegue realizar a construção coletiva do projeto pedagógico visando à melhoria da qualidade do ensino e tem caminhado no sentido da cultura democrática. Apesar disso, há dificuldades para a concretização dessa cultura no seu cotidiano: inexistência

de canais eficazes de comunicação; resistência de alguns segmentos da escola; ausência histórica de uma cultura de participação na sociedade brasileira; a forma dos encaminhamentos das políticas públicas; o acúmulo de atividades sob a responsabilidade do/a administrador/a e do/a supervisor/a de ensino bem como as exigências burocráticas; um grande número de projetos propostos à rede pela SEE, que acabam por dificultar o pleno desenvolvimento do projeto pedagógico da escola ou até impedir sua elaboração.

No caso da Cooperativa Educacional, por tratar-se de uma escola nova e de uma experiência inovadora, o grupo também encontra dificuldades, contudo, podemos observar fatores positivos que contribuem para a concretização da democracia na escola, por exemplo: maior envolvimento de todos na busca da qualidade do ensino, busca espontânea de estudos conjuntos para melhor elaboração do projeto pedagógico da escola baseado nos princípios do cooperativismo, as classes são formadas com um número menor de alunos, maior envolvimento da Direção da escola com a Coordenação nas questões pedagógicas, maior envolvimento dos pais com a Administração e com as atividades da escola, há divisão de poder, a voz de todos/as é mais ouvida, dentre outras questões (BRABO, 2009).

Ainda na Cooperativa Educacional, houve a criação de uma associação de pais voltada a ajudar em eventos, além do grupo de pais que foram fundadores da Cooperativa e que ainda participam ativamente da sua administração. Apesar do pouco tempo de sua fundação, a escola foi ampliada consideravelmente, a procura por essa escola diferenciada, que oferece ensino de qualidade e tem uma proposta diferente das tradicionais, aumenta a cada ano. No que se refere à Supervisão, a escola é acompanhada por uma supervisora da Diretoria de Ensino de Marília, que dá apoio às necessidades da escola quando é solicitada e que tem como principal função realizar atividades reguladoras.

Na Cooperativa Educacional, também observamos a presença quase que

maciça de mulheres, desde a administração e coordenação, docentes etc. Por ser uma instituição que foi criada nos princípios do cooperativismo e da democracia, a organização do trabalho é um pouco diferente, aparentemente, a hierarquia de poder se dá de forma horizontal, as decisões são realizadas conjuntamente, o desejo de participação de todos ocorre de forma espontânea e os pais participam ativamente de todo o processo educacional. Ao contrário, na escola estadual há resistência por parte de alguns segmentos com relação ao avanço da prática da democracia na escola, principalmente no que se refere à participação dos pais.

Pelo que se observou até o momento, pode-se afirmar que a democratização das duas escolas é um projeto em construção, o ideal de formação para a cidadania tem sido a meta das duas escolas. No que se refere a gênero ainda não se observou uma preocupação com o tema nas duas escolas, nem por parte da Administração e da Supervisão bem como da SEE.

A educação, entendida no seu sentido amplo de formação para a cidadania, pressupõe que as relações sociais presentes no cotidiano escolar devam ser inspiradas nos princípios democráticos. Concebendo que só se aprende a cidadania e democracia, vivenciando-as no cotidiano, dois âmbitos do processo de ensino-aprendizagem também devem ser considerados: o do conhecimento e o das relações interpessoais que, se pretender democrática, pressupõe divisão do poder, ação motivadora e facilitadora da participação nos órgãos colegiados, onde há possibilidade de ação coletiva. O ensino deve, além do mais, contemplar temas como as questões de gênero, visando a mudanças referentes a preconceitos e estereótipos, no sentido de formar crianças e jovens que respeitam o/a outro/a como *sujeito de direitos*.

No que se refere ao protagonismo juvenil, a escola deve também incentivar e apoiar a atuação no Grêmio Estudantil, já que este órgão pode ser um *locus* de aprendizagem de participação democrática. Dessa forma, haverá possibilidade do desenvolvimento de uma cultura de participação, pressuposto da gestão

democrática e necessidade na sociedade globalizada. Observamos que, embora a escola estadual não tenha se sensibilizado com relação à questão de gênero, ao estimular o protagonismo juvenil, acabou por promover o vivenciar da cidadania política para meninos e meninas, possibilitando a equidade de gênero. Na Cooperativa Educacional, o Grêmio Estudantil ainda está em processo de formação mas já se nota o interesse de ambos os sexos para essa participação embora ainda não tenham muito claro qual é o papel desse órgão na escola.

O estudo revelou que as escolas públicas estão caminhando para a concretização da gestão democrática, embora com passos lentos. Entretanto, tanto na sociedade em geral quanto nas escolas, os problemas sociais aumentaram. Na Cooperativa Educacional, não se observa o reflexo desses problemas sociais.

Com relação à questão de gênero, podemos afirmar que ela não está contemplada na proposta pedagógica das duas escolas, não é vista como uma problemática relevante pela maioria dos/as profissionais. Contudo, debates já são empreendidos no mês dedicado ao Dia Internacional da Mulher e no Dia de Combate à Violência contra a Mulher. No que se refere às relações interpessoais, pudemos constatar que esta é perpassada pela questão do poder e pela estrutura hierárquica do sistema educacional que, no que tange às relações sociais, ainda no momento é verticalizada, de mando e submissão. A experiência inovadora da Cooperativa Educacional pode ser uma alternativa positiva. Ainda há muito por fazer para a concretização da cultura democrática, que veja a questão da participação e de gênero como essenciais para essa concretização. Relembrando Lima (2008, p. 147), “Não é o conteúdo da escola que está em crise, tampouco a educação formal. O que precisa ser ressignificado é o tratamento dos conteúdos escolares. [...]”. Outro desafio, ainda segundo o autor, “é a superação do modelo gerencial que tomou conta das organizações públicas no Brasil, em particular das organizações escolares”. Como vemos, os obstáculos são grandes para que a igualdade de gênero e a democracia sejam vivenciadas nas escolas, continua sendo um projeto que caminha lentamente, mas está em construção.

Referências

- AREDES, A. P. J. As instâncias de participação e a democratização da escola pública. FFC/UNESP/Marília, 2002. (tese de doutorado)
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campinas, 1992.
- BRABO, T.S.A.M. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. In: BRABO, T. S. A. M. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Icone, 2009.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASTRO, M. G. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, R., VANNUCHI, P. (Orgs.) *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perceus Abramo, 2004.
- CENP. Proposta Curricular para o ensino de História, Geografia, Português, Matemática, Educação Física e Educação Artística da Secretaria da Educação - SP. São Paulo, 1992.
- DECRETO Nº 25.469, de 7 de julho de 1986. In: *DEBATE - Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade*. SEE-ATPCE, SP, 1987.
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A. ; SILVA, T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação- Visões críticas*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 1999.
- LIMA, A. B. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil. In: IUCENA, C. *Capitalismo, estado e educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.
- PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13/07/1990 (1992).
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. São Paulo: SE, 1998.
- VIANNA, C.P., UNBEHAUM, S. Gênero e políticas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, M.L., GODINHO, T. (org.) *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. Coordenadoria Especial da Mulher/Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São Paulo : São Paulo, 2004.

La operatoria social de la perspectiva de género y su vínculo con la educación y las juventudes, en el marco de las teorías de las Representaciones Sociales

Por Cristina Carranza – Gabriela Pérez



“disponemos de una variedad de ricas herramientas teóricas para profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos en la experiencia escolar [...], según las realidades y los contextos, un espacio de construcción de autonomía o sujeción y un espacio de reproducción o resistencia... indispensable y, a veces, doloroso. En todo caso, obligatorio y, en este sentido, un campo de responsabilidad para ocuparse de transformarlo...” (Morgade, 2009)

Fundamentación

La Institución educativa como espacio social, es uno de los ámbitos privilegiados para desnaturalizar prácticas etnocéntricas que emergen de discursos, miradas, vínculos y acciones que tienden a determinar lo propio de cada género. Es por ello que la temática constituye desde hace un tiempo, una línea de indagación que nos atraviesa como mujeres y formadoras de formadores,

Cristina Carranza Licenciada en Trabajo Social- Docente del espacio curricular Investigación Educativa en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes- Maestranda en Antropología Social y Cultural- Flacso. Argentina.

Gabriela Pérez Licenciada en Trabajo Social- Docente del espacio curricular Investigación Educativa en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes- Maestranda en Sociedad e Instituciones de la Universidad Nacional de San Luis. // gabrielaelizabethperez@gmail.com

a la vez que significa un valioso recorrido para reflexionar y continuar dialogando desde la pluralidad de voces.

Este recorrido teórico-empírico, se desprende de una intensa problematización a nivel personal como mujeres y formadoras, que nos encuentra reflexionando en el siglo XXI, por la formación docente y por la histórica función normalizadora de la escuela y la posibilidad de preguntarnos, por la incómoda relación entre el género y la educación.

Como ámbito público, la escuela es el lugar donde los derechos ciudadanos y la valoración de las diferencias deben conocerse y ejercitarse. Hacer de la escuela un espacio con sentido, interesante y desafiante, es sin duda alguna un pendiente de la pedagogía en nuestros países abatidos por la exclusión y la desigualdad. Al mirar en el horizonte cuáles serían las posibles fuentes de inspiración para profundizar un proyecto político de inclusión, aparecen sin duda alguna las cuestiones que se vinculan con la subjetividad. Y no podemos hablar de sujetos hoy sin atender a su carácter sexuado y a la construcción social de sus cuerpos.

De esta manera comprender el o los sentidos que los sujetos escolarizados que ingresan a la docencia le asignan a la conformación de las representaciones sociales de género, supone una preocupación por conocer en primera instancia cuáles son las representaciones sociales de género en estos sujetos, y posteriormente conocer cómo opera la institución educativa como formadora de formadores en la permanencia y/o fijación de ciertas representaciones sociales, y en caso de modificaciones y/o fisuras, qué elementos intervienen en tales casos.

Objetivos

Conocer y analizar las representaciones sociales de género en el grupo de estudiantes que ingresan a la carrera de la Docencia, en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes, trayendo consigo diferentes

niveles de formación y posicionamiento social según su trayectoria escolar, durante el año 2012.

Metodología

Para poder conocer y analizar las representaciones sociales de género, es necesario hacerlo mediante una metodología cualitativa, ya que en la investigación cualitativa, interesa el actor (en este caso grupo) con sus sentidos, sus perspectivas, representaciones, significados, dentro de su tiempo y espacio.

Por otra parte, son las características que refieren al contexto, a la situación en la que se crean los sentidos, en la que se elaboran las perspectivas, en la que se construyen los significados, las que conforman las características secundarias de la investigación cualitativa porque es la persona la que interesa, pero la persona situada.

Aportes más significativos de la investigación

Los aportes más significativos de esta investigación, se realizan en primera instancia a la luz de los aportes teóricos que orientan nuestra mirada.

En este sentido al principio nos detendremos en los diversos aportes que se han desarrollado desde el campo de la sociología de la educación; donde sospechosamente el género no aparece como dimensión propia de los sistemas educativos.

Seguidamente, intentaremos construir históricamente la categoría de género, desde una pluralidad de voces. Para luego adentrarnos en el sujeto joven, actor principal de nuestra indagación y la conformación del sentido común de éste en referencia al género, en formato de representaciones sociales.

Género “el hijo/a no reconocido del sistema educativo”

Creemos pertinente iniciar la revisión teórica desde las múltiples y clásicas perspectivas sociológicas, que abordan el origen y las implicancias políticas, históricas, sociales y culturales del sistema educativo, invisibilizando la categoría de género.

En este sentido, la educación ha tenido y tiene “un destino asignado: el de legitimar el orden social vigente, lo que implica considerarlo como algo natural y por lo tanto inmodificable”.

Emile Durkheim fue el primero en conceptualizar la educación como un hecho social y analizar la función de esta en la sociedad. Este autor define la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño ciertos números de estados básicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial que está particularmente destinado”.

Esta función socializadora de la educación consiste en reparar a los sujetos, mediante la internalización de un código simbólico, para el correcto desempeño de los roles ya asignados por la sociedad: en resumen adaptándolos al sistema en el que les tocó vivir.

Para el sociólogo francés, la cohesión de un imaginario colectivo heredado tiene un carácter humanista, porque transforma en ser asocial en un ser moral y social; es la sociología de la educación de corte marxista la que devela el significado oculto de la socialización planteada por el funcionalismo de Durkheim. Para esta corriente y su llamada teoría de la reproducción, el estudio de la educación debe insertarse en el análisis de las clases sociales y el papel que juega la clase dominante, imponiendo una visión del mundo que le asegura la conservación de sus privilegios. Este nuevo enfoque permite descubrir al sistema educativo como

un espacio de poder, donde desde una aparente neutralidad se forman y legitiman identidades sociales jerarquizadas.

Althusser es considerado como el iniciador y principal representante de esta teoría, su principal aporte es la distinción que hacen entre poder del estado (cuyo control es el objetivo de la lucha de clases), y los aparatos del estado (las instituciones que cumplen una función que atañe al poder), que se dividen en represivos e ideológicos.

La familia y la escuela son aparatos ideológicos que, a través de la educación, introducen al niño y a la niña en un paradigma conceptual y valorativo, desde el cual se organiza la percepción y la interpretación del niño. El modelo en una sociedad clasista responde a los intereses de la clase dominante, y su discurso ideológico se transmite en las escuelas, no solo por medio de los contenidos enseñados sino principalmente por las prácticas escolares cotidianas.

Esto da cuenta de que la educación es una práctica social y por lo tanto construida desde lo histórico-social, lo cultural que le da sentido. Lo social se materializa en las prácticas.

En efecto el concepto de habitus propuesto por Bourdieu, constituye una noción mediadora entre estructura y acción (Bourdieu, 1997) pensando así el doble carácter de lo social: lo social hecho cosas (o estructuras sociales externas) y lo social hecho cuerpo (o estructuras sociales internalizadas), y las articulaciones entre estas dos condiciones.

Esta noción se traduce en la acción pedagógica en términos de Bourdieu (1997) de la siguiente manera “[El hábitus es] producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada”.

De esta manera podemos notar cómo desde los postulados de la Sociología de la Educación, solo se consideraba a la “reproducción” y a la “resistencia” como problemas de la desigualdad de clase. En este sentido los movimientos de mujeres aportaron a esta perspectiva, que el Estado no es únicamente la cristalización de relaciones económicas sino también de relaciones patriarcales, así la noción de “aparato ideológico del estado” resultaba también apropiada para nombrar la función de transmisión de las relaciones patriarcales de poder a través de las instancias estatales, entre las cuales se encuentra la escuela.

Situar al género en el ámbito educativo implica desnaturalizar el territorio escolar como espacio de disputa de la desigualdad y discriminación en clave de femineidades y masculinidades, es decir, en términos de derechos sociales, ya que históricamente la escuela es atravesada por la heteronormatividad, desde discursos hegemónicos y concepciones homogéneas que impiden la diversidad sexual.

Reconstruyendo la trama de la noción de género desde una pluralidad de voces

Una de las perspectivas pilares de nuestro trabajo es el género; la cual postula que se nace hombre o mujer en cualquier lugar de la geografía mundial. Este hecho remite a una característica biológica: la diferencia sexual. Pero ¿cuál es el significado de ser hombre o ser mujer en cada sociedad? ¿Cuáles son los espacios, actividades, definiciones corporales y hasta emociones reservados para unos y otras? ¿Cuáles son las prácticas sociales en relación con la división del trabajo y la distribución de los recursos entre hombres y mujeres? Estas preguntas ya no remiten a un signo biológico sino que indican una dimensión cultural: el género.

En términos generales el concepto de género refiere a la construcción social y cultural que se organiza a partir de la diferencia sexual. Supone definiciones que abarcan tanto a la esfera individual (incluyendo la subjetividad, la construcción del

sujeto y el significado que una cultura le otorga al cuerpo femenino o masculino), como también la esfera social (que influye en la división del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre unos y otros).

Aún cuando la construcción de los sujetos en términos del género comiencen en el mismo instante en que sus padres y madres depositan expectativas diferenciales en un bebé niño o niña que se está gestando, la adolescencia constituye una etapa de la vida en la cual las identidades y las relaciones de género transforman sus significados para la persona y su entorno.

Entre las diversas disciplinas que han estudiado la perspectiva de género, optamos por los aportes realizados desde los estudios antropológicos. En este sentido la Antropología tiene como principal objetivo descubrir, analizar y explicar las diferencias y las similitudes entre culturas. O lo que es lo mismo, tiene la misión de encontrar lo que es universalmente humano y separarlo de aquellas concreciones culturales que distinguen unas sociedades de otras.

No obstante el origen de la disciplina (como de tantas otras), estuvo forjado por hombres, es decir el origen de las ciencias es atravesado por el género, cuestión que no trataremos ahora, pero que mencionamos a la luz de comprender la historia del concepto de género en las ciencias sociales.

En este sentido la Antropología ha sido construida como un cuerpo teórico configurado por varones que han ido a buscar informantes de sexo masculino, olvidando la perspectiva de la mitad femenina de la especie, que no podía fabricar sus propias teorías y que, como posteriormente se ha visto, ha mostrado un interés mucho mayor en estudiar mujeres.

En el siglo XX comienzan los estudios antropológicos sistemáticos sobre el género o construcción cultural de la identidad sexuada.

En los estudios sobre mujeres se destaca la voz y el trabajo pionero de la

antropóloga Margaret Mead, perteneciente a la escuela “Cultura y Personalidad” creada por Franz Boas. En 1935, escribe *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, obra en la que compara a los pueblos Arapesh, Mundugumor y Tchambuli de Nueva Guinea.

La importancia del trabajo de Mead reside en que demostró que no existe correspondencia natural estricta entre sexo y género y que lo hizo en una época en que la Antropología daba esta correspondencia por supuesta.

Otra lectura y mirada imprescindible en la construcción de la noción de género, es la que se configura a partir de la lucha de los movimientos feministas.

En las primeras décadas del siglo XX aparece la llamada “primera ola del feminismo” que tuvo como eje principal de la lucha el sufragio femenino. Pero es en el marco de la llamada “segunda ola” que la producción política y académica del movimiento social de mujeres deviene mucho más abarcativa y prolifera, con un sentido teórico y crítico a la vez.

Teórico, porque contribuyó a crear herramientas conceptuales para colocar a los rasgos denominados ‘femeninos’ o ‘masculinos’, en el orden de la construcción social y cultural, postulando que la división sexual del trabajo está históricamente situada, es arbitraria y es contingente. Crítico, porque tendió a denunciar la desigualdad jerárquica en términos de derechos políticos, civiles y sociales que las mujeres, como grupo, venían padeciendo durante siglos en el mundo occidental judeo-cristiano.

En este sentido, el concepto de género puede contarse como una de las principales victorias de esta ola. Siendo éste el mejor constructo del que se dispone para denotar el conjunto de significaciones sociales construidas alrededor de la condición de ser macho o hembra de la especie humana.

Por otra parte el concepto de género se ve tensionado a partir de las lecturas

feministas de los trabajos Michel Foucault (2005), ya que permitieron superar las tendencias a la homogeneización interna o la esencialización de los feminismos y la igualdad y, fundamentalmente, de los de las diferencias, así como interpelar de modo más que sugerente a la distinción tajante entre sexo y género.

La construcción del ser joven desde la discursividad genérica y escolar

La aparición de las nociones de adolescencia y juventud en las sociedades occidentales se remonta al surgimiento y consolidación de los estados nacionales modernos en los siglos XIX y XX (Urrea Giraldo, 2003). La invención del concepto de adolescencia se habría producido a fines del siglo XIX como un fenómeno propio de las clases burguesas y de los varones (este sesgo de clase social y género masculino es importante no descuidarlo y observar cómo persiste en las concepciones actuales de adolescencia y juventud).

Inicialmente se ubica a la noción de adolescencia en el campo de la Medicina, más particularmente en la pediatría y la Psicología.

Posteriormente la noción de adolescencia parece no ser suficiente y aparece el concepto de juventud, siendo ésta una categoría más amplia que incluye a la adolescencia y que se considera en el marco de la Sociología como disciplina. El ser joven se asocia a la necesidad de una modalidad de socialización diferenciada de la ofrecida por el grupo familiar; y a un papel del estado cada vez más relevante en la socialización de los sujetos y en la construcción de ciudadanía (Abramo, 1994; Calazans, 2000).

La juventud es entendida como una fase de ‘moratoria social’ de la niñez, en espera de la asunción de roles adultos. En esta concepción, la juventud finalizaría cuando los individuos abandonan la escuela, se incorporan al mundo del trabajo, se independizan del hogar de origen y forman su propio núcleo familiar o tienen hijos. Es decir las características mencionadas configuran un momento de

‘transitoriedad’ como en preparación para la vida social.

Este discurso construido por la Modernidad en torno de la adolescencia y la juventud ha sido discutido por el antropólogo Carles Feixa (1998 y 2001) quien define la juventud como una construcción cultural relativa al tiempo y al espacio; la que nos informa de los modos en que cada sociedad organiza una transición de la infancia a la vida adulta. Así mismo, este autor enfatiza la profundización de dos dimensiones de análisis de la categoría joven: las condiciones sociales y las imágenes culturales. La primera dimensión está constituida por las normas, comportamientos e instituciones que distinguen a los jóvenes de otros grupos de edad; la segunda, engloba los valores, atributos y ritos asociados específicamente a lo designado como joven.

Por otra parte, desde la perspectiva sociológica en el caso particular de las sociedades occidentales resaltan tres factores intervinientes en el surgimiento y legitimación de la categoría joven presentes desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. En primer lugar, la escolarización, su expansión a edades cada vez menores a los cinco años y superiores a los dieciocho años para varones y mujeres; en segundo lugar, la presencia de los medios de comunicación de masas en diferentes modalidades y cada vez más sofisticadas, cubriendo a los sectores más pobres de la población urbana y rural; y finalmente, la inclusión de patrones de consumo nacionales y transnacionales a las nuevas generaciones a través de dichos medios y también del sistema escolar.

Complementan este análisis cinco factores sociales que serán objetos de estudio específico de los denominados ‘estudio de juventud’, y que consolidarán a esta última como una categoría social y económica privilegiada a partir de la década del 60’ en el siglo XX (Feixa, 2001). El primer factor social hace referencia a que la base social de la juventud se consolida como grupo dependiente protegido. Ello iría acompañado de una ampliación de las esferas de libertad juvenil, debida a la

crisis de la autoridad patriarcal. Crisis que se asoma en el contexto socio histórico del creciente aumento de las mujeres en la vida pública y en el mercado laboral en el período de la segunda posguerra, y que se hace evidente con la revolución sexual de los años 60' del siglo XX y los cambios de estructura y relaciones de autoridad en la familia. En tercer lugar se descubren las potencialidades de un mercado de consumo específicamente juvenil. Este espacio de consumo supone, además, la emergencia de una verdadera cultura juvenil con la articulación de un lenguaje universal difundido por los medios de comunicación de masas: el que privilegia la música y la estética corporal. Y finalmente ello también iría acompañado del surgimiento de una moral consumista, más laxa en oposición a la moral puritana dominante.

Ante el análisis y articulación contextual de estos factores es preciso tener presente el peligro que puede significar convertir determinadas imágenes y representaciones en mitos sobre la juventud. En palabras de la investigadora social mexicana Rossana Reguillo Cruz, una “substancialización de los sujetos juveniles y sus prácticas” encubridora de profundas desigualdades sociales, principalmente de clase social y de género.

[...] las prácticas como el lenguaje, los rituales de consumo cultural, las marcas de vestuario, al presentarse como diferentes y, en muchos casos, como atentatorios del orden establecido, han llevado a plantearlas como “evidencias incuestionables del contenido liberador a priori de las culturas juveniles, sin ponerlas en contexto (deshistorizadas) o sin problematizarlas con la mediación de instrumentos de análisis que posibiliten trascender la dimensión descriptiva y empíricamente observable en los estudios sobre jóvenes. (Reguillo Cruz, 2000:33)”

Por ello, propone diferenciar a los jóvenes [...] *pensados como un sujeto con competencias para referirse en aptitud objetivante a las entidades y el mundo, es*

decir como sujetos de discursos, y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir como agentes sociales. (pág. 36 opcit.)

Adherimos al planteamiento de la autora al considerar al sujeto joven como agente social y postulamos el concepto de generación como núcleo tensionante del factor edad.

Es decir: la juventud, al abstraerse de ser una categoría edad, pasa a convertirse en una categoría de producción de subjetividad. Nosotras diríamos que se trata de una subjetividad que nos permite discutir nuevas formas de pensar el tiempo y las relaciones de género y de generación.

En palabras de Vonmaro:

“Vemos como la noción de generación se presenta como muy útil para poder aproximarse a las prácticas y a las producciones de los jóvenes. Esta noción es, remarquémoslo una vez más, una construcción socio-histórica, cultural y situada. Es decir, proponemos ver a las juventudes y a los jóvenes, es decir, a la noción de juventudes y a los sujetos juveniles, a los jóvenes, como construcciones sociohistóricas. Esto es, producto o expresión del proceso socio-histórico -social e historicocultural, tiene que ver con marcos culturales. Y decimos situada, ya que cada generación, cada producción, cada forma de presentarse, de aparecer, de ser y de estar de los jóvenes no se puede escindir de la situación adónde esto se produce. Es decir, de un tiempo y un espacio determinado que, justamente, marcan singularidades que no podemos no tener en cuenta”. (Vonmaro, 2011:7).

Finalmente y en términos de Serrano el ser joven:

Es un acto discursivo de nombrarse o ser nombrado como tal con implicaciones muy compleja, pues supone modos de organizar las biografías individuales, pautas de interacción y de socialización, estilos de vida, tipos de distribución de los recursos materiales y simbólicos con los cuales las sociedades se organizan y determinan la circulación del poder que la sustentan, entre otros aspectos (Serrano, 2002:11)

Las Representaciones Sociales de Género y su anclaje empírico en jóvenes escolarizados/as

La teoría de las Representaciones Sociales, tiene como una de sus principales premisas la preocupación por la conformación del sentido común.

La organización y el significado del sentido común han ocupado un lugar relevante en el pensamiento de numerosos filósofos y teóricos de las ciencias sociales, durante el siglo pasado. Entre otros, podemos mencionar a Wittgenstein (1962) con su defensa del carácter inmodificable de algunas convicciones del sentido común, a Gramsci (1986) con sus tesis sobre las relaciones de este último con las clases sociales y la hegemonía política, a Bourdieu (1997) quien ha vinculado el sentido común con la doxa derivada del ejercicio de la violencia simbólica.

Uno de los pensamientos más influyentes en cuanto a la noción de Representaciones Sociales, es el planteamiento de Denise Jodelet (1986), quien sostiene:

“En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto” (Jodelet; 1986: 472)

Algunos estudiosos de las Representaciones Sociales (Moscovici, Marková y Jodelet, entre otros), se interesan por estudiar el funcionamiento y las estructuras de las Representaciones Sociales (de aquí en adelante RS), haciendo foco en las características de las mismas: son implícitas, significan lo novedoso, son episódicas; cumplen la función de la teoría.

En relación con lo descripto anteriormente y de un primer análisis sobre el trabajo realizado en campo, acercaremos las conclusiones y aportes acerca de la construcción de las Representaciones Sociales, en el Grupo de estudiantes que ingresan a la carrera de la Docencia, en los diversos profesorados (Lengua y Literatura, Tecnología, Matemática, Música, Artes Visuales, Teatro y Enseñanza Primaria) del Instituto de Formación Docente. El grupo trabajado estuvo conformado por un total de 188 ingresantes, que oscilan entre los 17 y 56 años; 155 ingresantes mujeres y 33 ingresantes varones, es decir las mujeres representan el 79% y los varones el 21% del total de la muestra.

Entre las mujeres la franja etaria mayoritaria se da entre los 17 y 20 años, con un total de 78 ingresantes y el 50% le corresponde al profesorado de Enseñanza Primaria.

Entre los varones la franja mayoritaria se da entre los 17 y 20 años y entre los 31 y 56 años, no obstante la cantidad de mujeres es altamente superior, en comparación con la población de ingresantes varones. Y los profesorados que concentran el mayor porcentaje de ingresantes varones son el profesorado de Música y el profesorado de Matemática.

Los porcentajes mostrados anteriormente, reflejan que la elección de la docencia como carrera es una opción femenina mayoritariamente. El desglose por carreras nos devela que esta opción femenina es muy notoria en el profesorado de Enseñanza Primaria, no así en los profesorados de Música, siendo esta carrera elegida en su mayoría por varones (Ver Anexo).

Referido a la estructura de las representaciones sociales de género podemos decir que lo implícito de la representaciones sociales se manifiesta en la naturalización de la concepción misma de género, ya que la dimensión social y cultural está negada, y es notorio en visiones biologicistas. Se puede inferir que ante la pregunta: ¿Qué es lo primero que se le viene a la cabeza cuando se le

menciona la palabra mujer?, en general, el núcleo de las representaciones sociales, gira en torno a la maternidad y la valoración positiva que de ese rol se desprende, tales como: bondad, entrega, dulzura, belleza, compasiva, delicada, sensible, cocinera, lavandera, buena esposa, etc. A su vez estos valores se refuerzan y se sostienen con referentes religiosos tales como la Madre Teresa de Calcuta. Y tiene mayor presencia por parte de las mujeres.

Algunas distinciones que consideramos necesarias mostrar y que son significativas al momento del análisis, son el conjunto de representaciones sociales que surgen de los ingresantes del profesorado de Enseñanza Primaria, lo cuales se caracterizan por el marcado mandato hacia la mujer; de la maternidad, buena esposa, buena hija, con un alto contenido moralista y religioso. Y toda característica que se aleja de estos mandatos, es considerado de modo negativo.

Otro de los elementos sobresalientes, es el relato de un varón perteneciente a este grupo, quien vincula la imagen de la mujer a la de la maestra,

“Una mujer con el pelo atado, con lentes y con guardapolvo blanco enseñando”

El orden simbólico de esta frase contiene referencias que han impregnado y marcado el ser y el cuerpo docente, es decir a nivel estético, la pulcritud, presente en su pelo recogido, el guardapolvo blanco y portando un saber que legitima su posición ante el otro. Y por otro lado este vínculo entre mujer y maestra, muestra esta mediación educativa generalmente a cargo de maestras, a decir de Montoya Ramos (2004).

“Unas y otros estamos presentes con nuestro cuerpo cada día en el aula y nos comunicamos con la lengua materna, y cuando logramos que se produzca eso que llamamos aprendizaje es gracias a una relación de autoridad y de confianza semejante a la que se genera entre la madre y su criatura cuando aprende – y aprendimos- a nombrar las cosas...”

En nuestro país entre los antecedentes de investigación se ha señalado la alta incidencia femenina en la docencia desde la génesis del sistema educativo y la fuerte pregnancia de la imagen “maternal” de las mujeres predominantes entre los políticos y también de los pedagogos de la época.

Morgade (1997) sostiene que “tanto desde el inicio hasta la actualidad si bien ha ido adquiriendo diferentes sentidos, la feminización de la escuela primaria en sus aspectos cuantitativos y cualitativos, no encontró oposición desde la sociedad y halló muy poca resistencia desde la práctica de las mayorías de las maestras”.

Esta representación social de género difiere en ingresantes de otros profesorados, ya que incorporan a esa imagen de mujer la connotación de derechos sociales, la igualdad entre hombres y mujeres, la conquista del espacio público, la imagen de la mujer trabajadora, entre otras.

Sin embargo cuando preguntamos: ¿Qué es lo primero que se le viene a la mente cuando se le menciona la palabra hombre?, tanto para varones como para mujeres, las respuestas ya no rondan hacia un rol específico, sino en diversas características tanto positivas como negativas (trabajador; protector; proveedor; complemento de la mujer; el que culmina el ciclo reproductor; manipulador; frío; mentiroso; violento; sin sentimientos; el que no llora; inmaduro; autoritario; vigoroso, etc) independiente de la posición que ocupe en la vida social. Además un aspecto a destacar es la reiterada connotación sexual, como propio de la naturaleza del hombre, siendo inverso en la mujer ya que se lo menciona una sola vez.

Y en esta oportunidad el vínculo religioso sigue estando presente para identificar lo propio de este género, dado que al hombre se lo identifica con la figura de Dios o Jesucristo, una clara marca de superioridad.

Con respecto a la pregunta: ¿Qué es el género para usted? Las respuestas tanto de las mujeres como la de los varones, en la totalidad de la muestra, se

caracteriza por concebir al género como una construcción social y cultural que diferencia a “hombres y mujeres”, “femenino y masculino”, “machos y hembras”. Y en muy pocos casos se lo vincula a la dimensión biológica, al “gen”.

Sobre la pregunta: ¿Cómo cree usted que son las relaciones entre hombres y mujeres en la actualidad? Es necesario introducir en este interrogante una división entre rango etarios, el primer grupo estaría conformado por hombres y mujeres entre 17 y 25 años; quienes reconocen y sostienen independencia por parte de la mujer, mayor igualdad, libertad, mayores derechos. Sin embargo y al mismo tiempo para este grupo, las relaciones son violentas, desagradables, conflictivas, perturbadoras y agresivas.

Como fenómeno social aparece el denominado “madre soltera”.

El segundo grupo está conformado por hombres y mujeres, de 25 años en adelante; quienes también reconocen mayor libertad, igualdad e independencia por parte de las mujeres, pero mientras las mujeres lo relatan en términos de conquista, de derechos, de igualdad; los hombres lo manifiestan en términos de rivalidad, competencia, enfrentamiento y libertinaje. Es decir miradas antagónicas ante un mismo fenómeno, dependiente del rol que cada uno/a ocupa.

Ante la pregunta en lo familiar ¿Cómo piensa Ud. que se viven las relaciones de género? Podemos diferenciar dos grupos, según rangos etarios, uno de los grupos va de los 17 a 25 años, en este grupo tanto hombres como mujeres, coinciden con el fenómeno de ser jóvenes aun viviendo con sus padres y describen las relaciones familiares de género desde lugares negativos como: “mi hermano mayor siempre nos reta por cómo nos vestimos”, “mi madre es muy machista y mi madre muy sumisa”, “hay preferencia por los hijos varones, las hijas hacen las tareas del hogar”, “en mi casa el hombre hace lo que quiere y la mujer no, la mujer está hecha para ser madre, más allá de que trabaje afuera”, “como mujer te imponen ser madre porque para eso estás”, “la mujer está diseñada para ciertas

cosas que no son para los hombres”, “el hombre impone y la mujer aconseja”, “la mujer debe acompañar al hombre, cuidarlo porque así me crió la Biblia”.

La sujeción de los jóvenes a un ámbito doméstico paternal y maternal, dejan de manifiesto, relaciones familiares de género, ancladas en el orden patriarcal, a pesar de que en el interrogante anterior, ellos podían visualizar fenómenos sociales actuales que han modificado la estructura social y familiar, la vivencia de las relaciones de género en el orden familiar están atravesadas por las relaciones desiguales de poder, construyendo así una compleja red de significación en cuanto al género, ya que la experiencia vivida no es la misma que el orden social referenciado.

El otro grupo etario va de los 25 años en adelante, la experiencia que distingue a este grupo es el haber conformado una familia, conviviendo con su pareja y ser madres y padres. Esta experiencia a nivel de género la expresan en los siguientes términos “igualdad, mi marido y yo tenemos los mismos derechos y obligaciones”, “dos personas caminando en un mismo camino”, “sana y constructiva”, “armonía en casa puedo opinar y la ayuda es mutua”, “mayor libertad en cuestiones económicas”, “charlamos y nos ponemos de acuerdo”, responsabilidades compartidas”.

Las representaciones sociales a nivel grupal, familiar pareciera ser que se construyen de manera distinta que las representaciones sociales a nivel individual; en la pregunta anterior se interroga con carácter individual y las mujeres entienden al género en término de conquista y los hombres en término de rivalidad, en cambio a nivel familiar, cuando se pregunta por las relaciones familiares de género, las respuestas son coincidentes en términos de respeto, de cuidados mutuos, como una nueva significación que intenta superar relaciones familiares desiguales pasadas.

En cuanto a la última pregunta ¿Piensa Ud. que el género influye en la escuela? ¿Por qué? Llama la atención la coincidencia de respuestas en la totalidad

de la muestra, la categórica afirmación de que el género no influye en la escuela, pero en la argumentación se visualizan situaciones en donde definitivamente aparece el género, “fui a una escuela agraria y se pensaba que las chicas no teníamos fuerza para usar las máquinas”, “iba a una escuela técnica y los profes siempre elegían a los varones para trabajar”, “a un hombre docente los respetan más, lo relacionan con la figura paterna que siempre pone el castigo”, “históricamente fue la maestra la que dio clase”.

La aparente y no tan inocente confusión en las respuestas de los grupos, devela la naturalización histórica del género en la educación, ya que no hay sujetos sexuados, sino roles asumidos, maestros/maestras, alumnas/alumnos. En otros términos, cuerpos investidos con prácticas discursivas propias del sistema educativo, que despoja a los sujetos de su identidad de género y al mismo tiempo, se le exige desde su rol de maestra/maestro, alumna/alumno, ajustarse al principio de la heteronormatividad.

Las representaciones sociales de género en el grupo investigado...

En este primer acercamiento sobre las RS en el grupo de ingresantes, acerca del significado de ser hombre y mujer en lo social, pone de manifiesto el sistema de género como uno de los elementos más poderosos del disciplinamiento en la sociedad moderna. Según Foucault (2005), en el dispositivo disciplinario moderno los aspectos normativos de las relaciones de poder no son solamente represivos sino, y sobre todo, productivos “positivos”: crean regímenes de verdad en los que se genera el conocimiento sobre la subjetividad. Pero el disciplinamiento no se produce solamente en las conciencias sino, y básicamente, en la materialidad del cuerpo.

En cuanto a la característica de novedoso, la representación social de género en relación a la maternidad sufre cierta fisura cuando la mujer, se desempeña por fuera del ámbito doméstico y conquista el espacio público; y se lo vincula con estas

expresiones: “luchadora”, “fuerte”, “capaz de hacer varias cosas”, “trabajadora”, etc.

Entre los elementos periféricos de esta representación social encontramos la estética, el consumo y algunas características que se consideran propias de la mujer (habladoras, meticulosas, etc).

Otra característica de la estructura de la representación social, es la que cumple el rol de la teoría, en tanto aparecen nuevos fenómenos que resultan extraños, al cúmulo de significaciones previas. Esto es visible en el fenómeno de conquista del espacio público por parte de la mujer, ya que la representación social de género se vuelve teoría porque intenta significar ese fenómeno sin desligarlo de la función de la mujer en el espacio doméstico. Es decir, la mujer a pesar de la conquista del espacio público, continúa siendo la protagonista del espacio doméstico, al menos para el grupo investigado.

El sujeto/objeto del presente análisis lo constituyen en su gran mayoría jóvenes que ingresan al sistema formador, esta cualidad generacional de los/as sujetos/as los/as hace portadores/as de una mirada distintiva en relación a los cambios estructurales que se han ido dando en la sociedad occidental, visibles en relatos en cuanto a la participación de mujeres en el mercado laboral en espacios considerados antes como exclusivo de hombres, cambios en la jerarquías y organizaciones familiares. No obstante, tales transformaciones si bien afectan las bases de las representaciones sociales de la estructura social y en particular de la familiar, no parece afectar demasiado ciertos condicionantes (estructurales) de la cuestión de género. En otros términos no se reconocen estos fenómenos como “conquistas sociales”.

Pareciera ser que este modo de significar el contexto socio familiar es configurado por la relación entre la transmisión intergeneracional de los valores modernos de la educación, y del trabajo como capitales sociales, y los procesos de

socialización que constituyen a los/as sujetos/as juveniles.

Es decir lo que efectivamente queda de la sociedad moderna en términos de representaciones sociales en sujetos/as juveniles escolarizados/as, es la permanencia de una condición de género que responde a los principios de un orden patriarcal mediado por el dispositivo de la heteronormatividad.

Las instituciones sociales no quedan fuera en esta construcción, siendo ellas las mayores responsables de la permanencia de las representaciones sociales en los sujetos y en la sociedad. En este sentido, si bien la institución educativa cumple un rol de reproducción de pautas culturales, contiene en sí misma el potencial para modificarlas a través de su contexto didáctico.

Transferencia al medio

La transferencia al medio constituye la oportunidad de cambio en las representaciones sociales de género que venimos desarrollando anteriormente, es decir, la posibilidad de las instituciones educativas de introducir rupturas a través de los contextos didácticos.

En nuestro caso, empezar a dialogar y a problematizar las representaciones sociales de género en la formación docente, a partir de diversas actividades como: jornadas de reflexión y debate con ingresantes, capacitaciones con docentes del nivel inicial y nivel primario, talleres con jóvenes del nivel medio y jornadas en conmemoración del día internacional contra la lucha de la violencia de género. Estas instancias significaron para la institución la incorporación de la temática en el calendario académico institucional, participando los diversos lenguajes (letras, música, visuales, teatro) que conviven en nuestro instituto.

Por otro lado, el debate público a través de las diversas acciones generó y convocó a otros actores sociales también comprometidos con la temática, posibilitando un trabajo en red y participando a nivel regional de charlas-debate.

Anexo

Gráfico 1

Población total de ingresantes 2012-IFDCVM

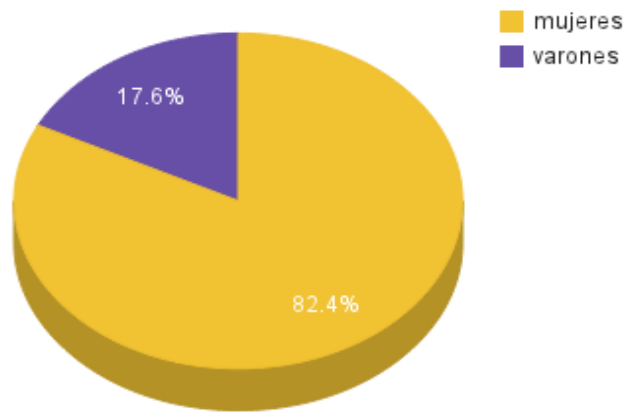


Gráfico 2

Distribución de Mujeres por profesorados

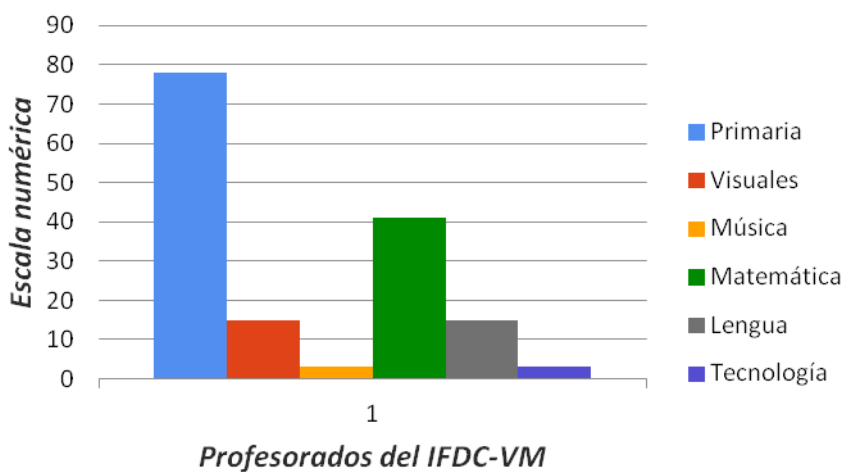


Gráfico 3

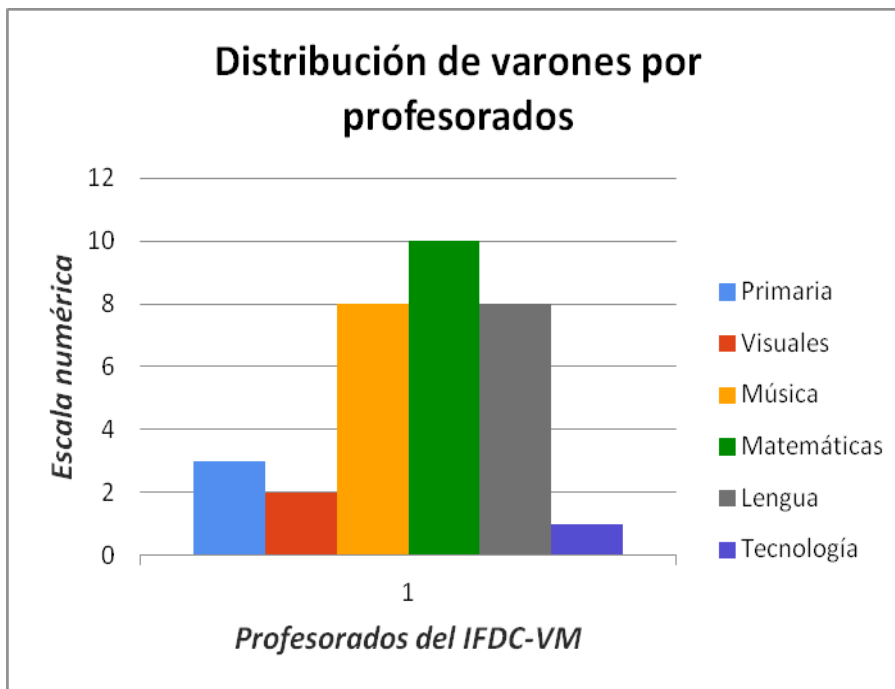


Gráfico 4

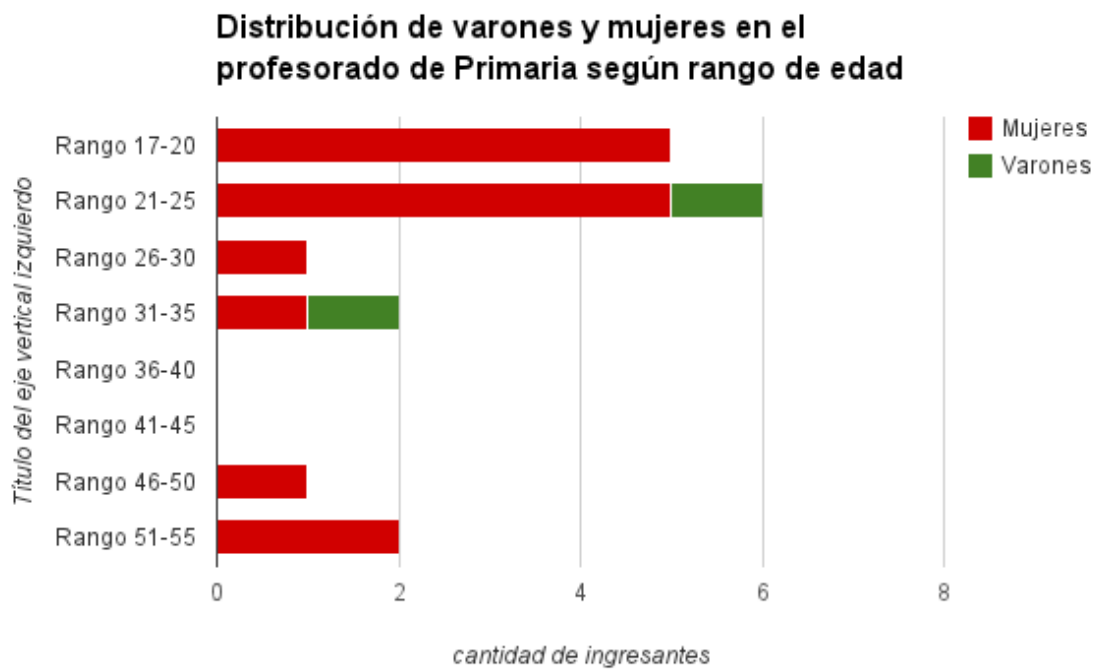


Gráfico 5

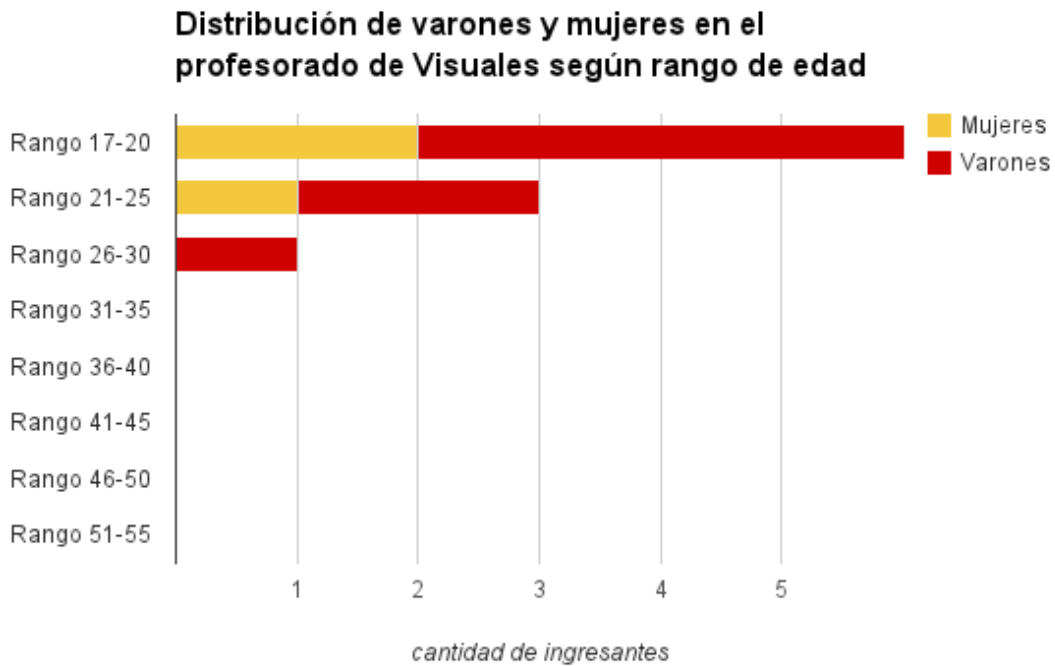


Gráfico 6

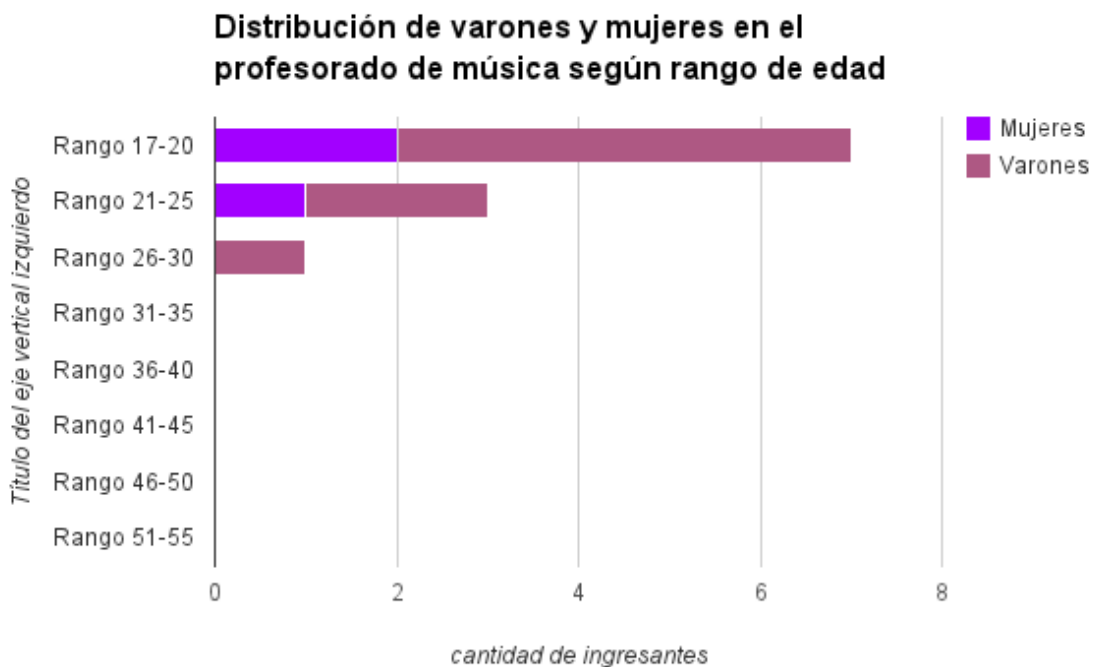


Gráfico 7

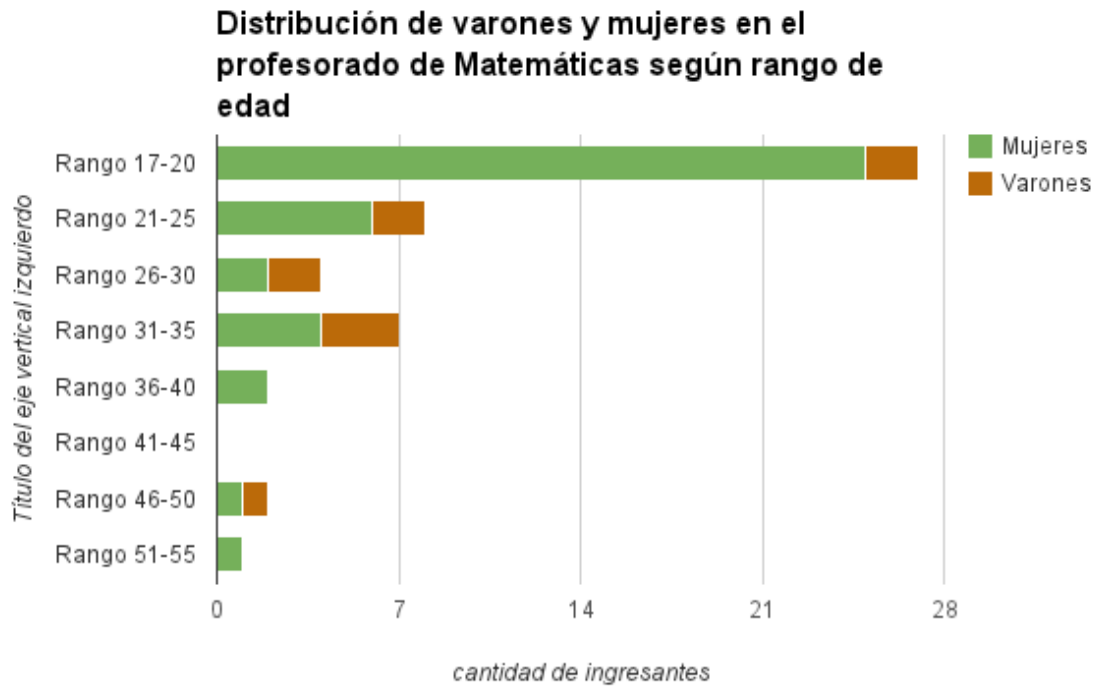


Gráfico 8

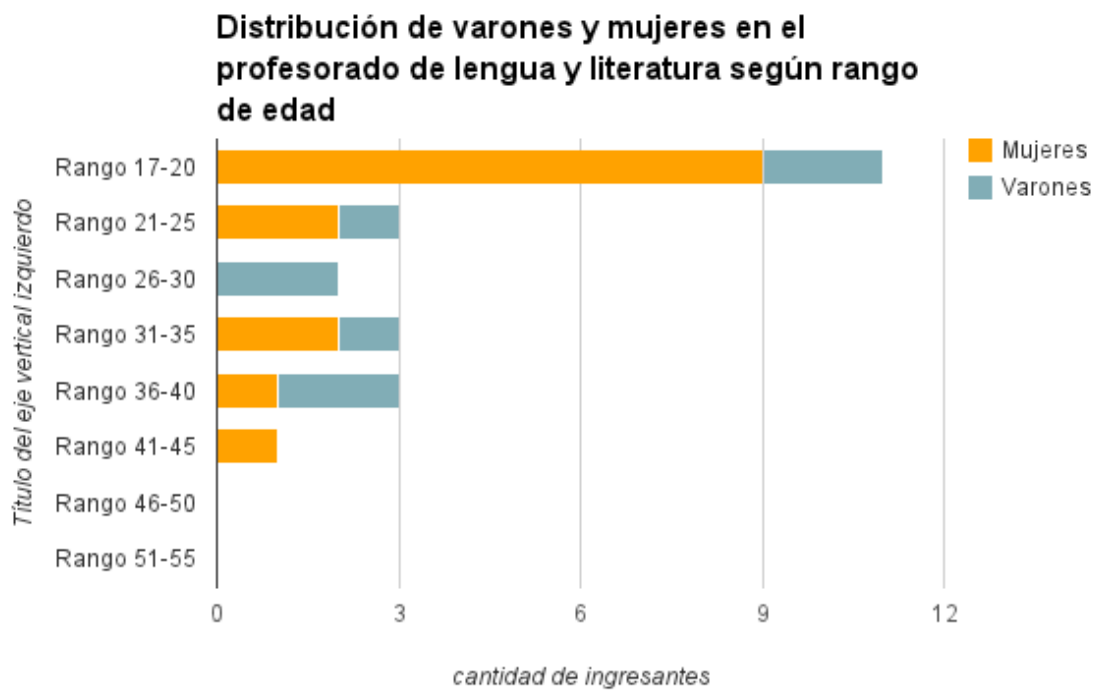


Gráfico 9

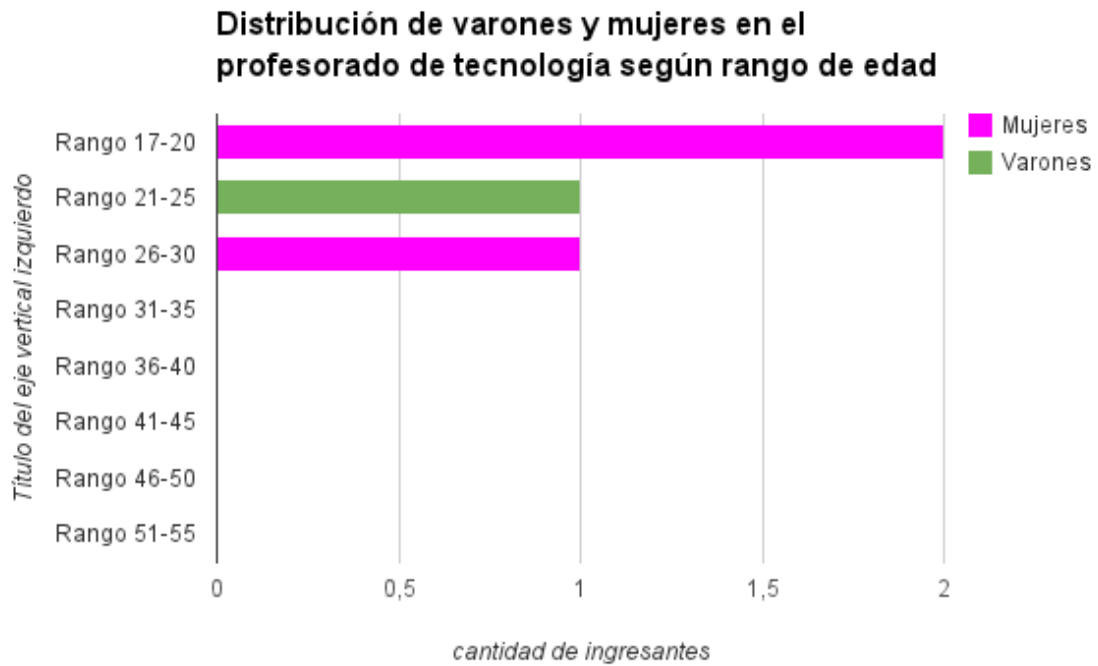


Gráfico 10

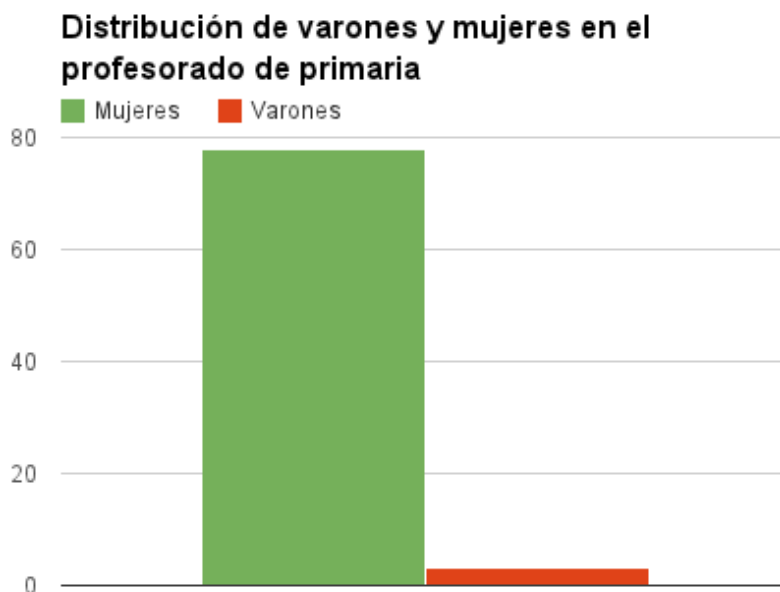


Gráfico 11



Gráfico 12

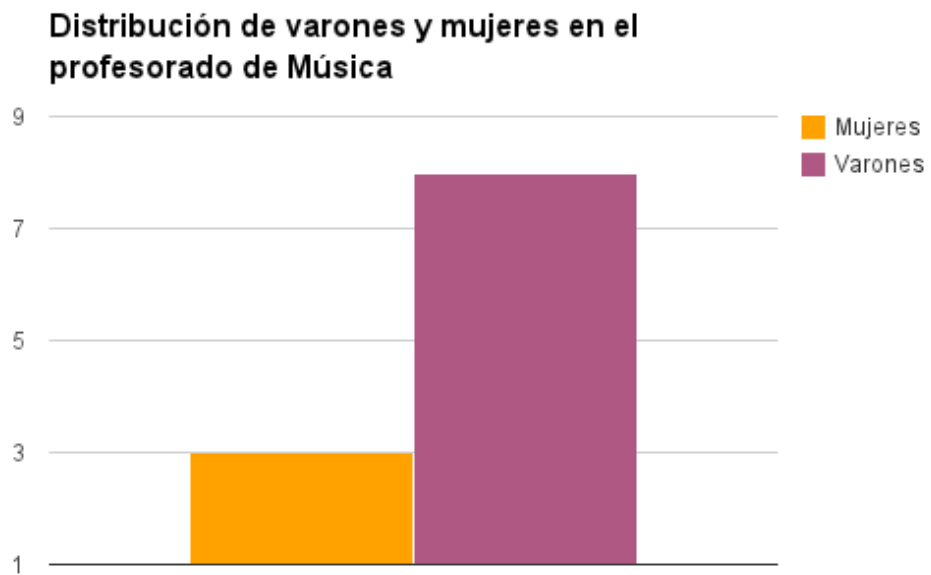


Gráfico 13

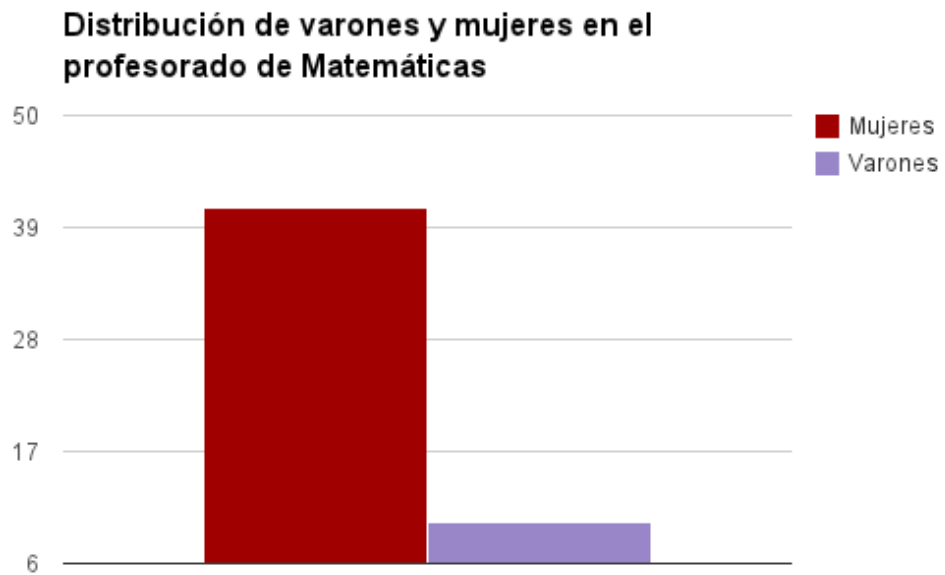
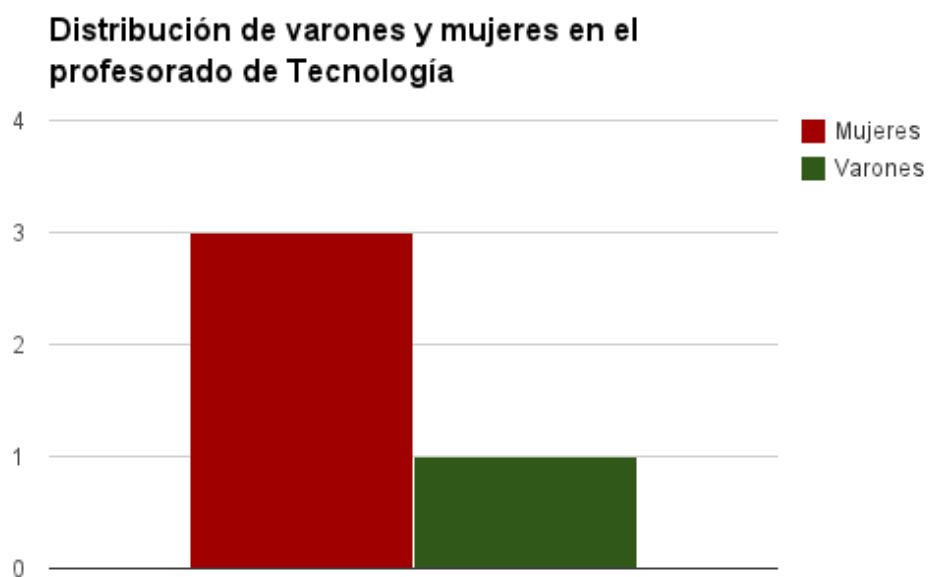


Gráfico 14



Gráfico 15



Bibliografía

ABRAMO, H. W (1999) "Consideraciones sobre la temática de la juventud en Brasil", Revista Brasileira de Educación, número 5 y 6, p.25-36.

ALTHUSSER, L. 1971. Ideology and Ideological State Apparatuses. In Lenin and the Philosophy, London, New Left Books

BOURDIEU, P. PASSERON. C. (2003) "Los Herederos. Los estudiantes y la cultura". Editorial Siglo XXI

BOURDIEU, P (1997) "Capital cultural, escuela y espacio social". Editorial Siglo XXI.

Documento de Asistencia Técnica (2010) "Programa Nacional de Desarrollo Infantil". La perspectiva de género en los primeros años.

DURKHEIM, E (2009) "Educación y Sociología". Editorial Popular

CALAZANS, G. (2000) "Cultura adolescente y salud: perspectivas para la investigación", Oliveira Maria Coleta (org.) Cultura, adolescencia, salud, Campinas, Consorcio de Programas en Salud reproductiva y sexualidad.

CARRANZA AGUILAR, María E. (2002) "Antropología y Género. Breve revisión de algunas ideas antropológicas sobre las mujeres"

CASTORINA, J. BARREIRO, A. y TOSCANO A.G (2005) "Las Representaciones Sociales y las teorías implícitas: comparación crítica". Facultad de Educación, UFRGS, Porto Alegre, Brasil, ISSN0100-3143.

CASTORINA, J., KAPLAN, K (2003) "Las Representaciones Sociales: problemas teóricos y desafíos educativos." Barcelona: Gedisa.

FEIXA (1998) "De jóvenes bandas y tribus" Barcelona, Ariel

FEIXA, C. (2001) "Generación @. La juventud en la era digital" (mimeo). Preparado para el posgrado de estudios sobre la juventud, UdI, Lleida (España)

FOUCAULT, M. (2005), Historia de la sexualidad I; La voluntad del saber, Siglo XXI

GUBER, R (1991) "El Salvaje Metropolitano", Buenos Aires. Editorial Legasa

JODELET, Denise (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría".

LAMAS, M (1986) "La Antropología Feminista y la categoría Género". Revista Nueva Antropología, noviembre, año/vol. VIII, número 030. Universidad Nacional Autónoma de México.DF. MEAD, Margaret (1982) "Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas". Paidós. Barcelona.

MENDIZABAL, N (2006) "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa" en Vasilchis (coord.)

MORGADE, G (2001) "¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad", Sexualidad y Educación, Colección ensayos y experiencias, tomo 38, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

MORGADE, G (2010) "Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria". Noveduc.

MUÑIZ, E. (1997) "De la cuestión femenina al género: un recorrido antropológico". Revista Nueva Antropología, febrero, año/vol. XV, Número 051. Nueva Antropología. A.C.DF. México. <http://redalyc.uaemex.mx>

REGUILLO CRUZ, R (2000) "Emergencia de culturas juveniles. Estrategia del desencanto" Bogotá, Grupo editorial Norma

SERRANO, J (2002) "Ni lo mismo ni lo otro. La singularidad de lo juvenil", Nomadas. Subjetividades Contemporáneas: producciones y resistencias, número 16, departamento de investigaciones, Fundación Universidad Central.

URREA, G. (2003) "El grupo de pares en la construcción masculina de jóvenes de clase subalternas", Olavarria, J. (Ed.), opcit, 2003.

VILLA, A (2007) "Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación". Colección Ensayo y experiencias. Noveduc. Serie Interlineas.

VILLA, A (2009) (comp.) "Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico- culturales en educación". Noveduc. Colección Ensayo y Experiencia.

VOMMARO, P. (2011): "Aproximaciones a las relaciones entre juventudes, políticas y culturas en la Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las modalidades de participación de los jóvenes en movimientos sociales" En "Juventudes en la Argentina y América Latina. Cultura, política e identidades del siglo XX al XXI", Caicyt Conicet (<http://cursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.

