

diez reflexiones sobre materialidad de la educación



Adriana María Arpini
compiladora

Diez reflexiones sobre
Materialidad de la educación

Comité Académico

Jimena Aguirre
Universidad Nacional de Río Negro

Stella Brandi
Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO

María Pía Cartechini
Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes, UNCUYO

Alejandra Gabriele
Facultad de Ciencias Económicas, UNCUYO

María José Guzmán
Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes, UNCUYO

Elizabeth Heidrich
Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes, UNCUYO

Clara Alicia Jalif de Bertranou
Instituto de Filosofía Argentina y Americana, UNCUYO

Sara Leticia Molina
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela, UNCUYO

Cristina Rochetti
Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO

Los trabajos compilados en esta obra superaron un
doble proceso de evaluación realizado por el Comité Académico.

Diez reflexiones sobre Materialidad de la educación

Adriana María Arpini
(Compiladora)

Ana María Zoppi – Mercedes Barischetti – Marisa Muñoz
María Luisa Rubinelli – Silvia Agustina Sosa de Esteves
Susana Maidana – Nora Llaver – Paula Caldo
Paula Ripamonti – Patricia Lizana
Mariana Alvarado

**CIIFE Centro de Investigaciones
Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela**
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
República Argentina

Qellqasqa Editorial
Mendoza – 2019

Diez reflexiones sobre materialidad de la educación / Paula Ripamonti ... [et al.] ;
compilado por Adriana Arpini ; editado por Gerardo Patricio Tovar.

- 1a ed. - Guaymallén : Qellqasqa, 2019.

Libro digital, PDF - (CIIFE)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4026-33-0

1. Educación. 2. Investigación. 3. Democratización de la Educación. I. Ripamonti,
Paula II. Arpini, Adriana, comp. III. Tovar, Gerardo Patricio, ed.

CDD 370.7

Diez reflexiones sobre Materialidad de la educación

Compilado por Adriana María Arpini

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5459-0363>

Editado por: Gerardo Tovar en Qellqasqa.com.ar

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9367-6111>

Imagen de tapa: cedida por Kiki Suarez www.kikimundo.net

Los contenidos son ofrecidos bajo licencia

Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 AR)

(Atribución-No Comercial-CompartirIgual 2.5 Argentina)

Usted es libre de:

Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material.

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los siguientes términos:

Atribución: Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.

No Comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir Igual: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales: No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

ISBN 978-987-4026-33-0

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

Índice

Presentación

Adriana María Arpini 9

I. Afectos, cuerpos, miradas, culturas: materialidad de la investigación educativa

Investigación educativa y trabajo en red

Ana María Zoppi 19

La dimensión afectiva y sensible del aprendizaje
desde la perspectiva de la formación de docentes

Mercedes Cecilia Barischetti 35

Filosofía y representación: crítica y política de la mirada

Marisa Muñoz 57

En torno a desiguales posibilidades de formación superior
de jóvenes indígenas latinoamericanos

María Luisa Rubinelli 69

Tendencias y mutaciones en la década 1990-2000 en la educación superior.
Impacto en la universidad argentina y en la Universidad Nacional de Cuyo en particular

Silvia Agustina Sosa de Esteves 83

El lugar de la filosofía y la salida de la botella cazamoscas

Susana Maidana 97

II. Cuerpos, deseos, historias: materialidad de las prácticas educativas

Juana la loca, Juana la insepulta. La Manso

Nora Llaver 109

No desearas al director de tu escuela: la maestra, el director y la carta, Argentina 1920-1928

Paula Caldo 151

Resistir e insistir en la escuela: trayectorias alternativas de mujeres

Paula Ripamonti y Patricia Lizana 167

Estrategias epistémicas: subversión e insurrección de los feminismos del Sur

Mariana Alvarado 217

Presentación

Adriana María Arpini

Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO

CONICET

aarpini@mendoza-conicet.gob.ar

En el terreno de las prácticas educativas, preguntas tales como ¿qué hacer?, ¿cómo hacer?, ¿para qué hacer?, han dado lugar a investigaciones rigurosas, importantes reflexiones y propuestas ciertamente innovadoras en muchos casos. Los resultados de tales investigaciones, reflexiones y propuestas suelen quedar plasmados en propósitos, objetivos, expectativas de logro, estrategias metodológicas y un sinnúmero de enunciados que vienen a engrosar la dimensión normativa de la educación. Se trata de reglas, patrones y modelos que a veces se complementan, otras veces se superponen o bien se contradicen lisa y llanamente. Qué se debe hacer y qué no es recomendable, cómo hacerlo para alcanzar mejores resultados. Sugerencias, consejos, rituales, normas “blandas”, pero también ordenanzas, imposiciones, dispositivos, normas “duras”, códigos más o menos fijados, son todos parte de la vida cotidiana y, a pesar de su constitución abigarrada y contradictoria, organizan, aun si no lo advertimos, la convivencia en los ambientes educativos, le dan forma.

Ahora bien, es sabido desde mucho antes que Kan lo formulara, que las formas sin contenidos son vacías. ¿Cuáles son los contenidos que vienen a llenar la forma de las normativas educativas? ¿De dónde salen tales contenidos? ¿Quién los sugiere o los impone? ¿Deben tales contenidos recortarse según las formas, o éstas adaptarse a aquellos? Las discusiones que estas preguntas suscitan podrían zanjarse más o menos rápidamente, aunque no sin dificultad, si el espesor de tales contenidos estuviera referido a la materialidad de un diseño curricular. Los problemas se agudizan cuando, siguiendo las normas del mercado mundial neoliberal, la “forma

mercancía” pretende imponerse hegemónicamente en todas las dimensiones de la vida, incluso en el mundo de materialidades tan diversas como el de la educación. Es entonces cuando sobrevienen las mayores dificultades, pues aquella forma resulta demasiado estrecha para contener tan disímiles y variopintas materialidades.

Existen otras materialidades muchas veces desconocidas o no tenidas en cuenta en los ámbitos educativos. La materialidad de los cuerpos –de formas, tamaños, colores y sexos diversos–, de los deseos –sobre todo el deseo de aprender y de enseñar aquello que no está expresamente contemplado en el currículum–, las necesidades –muy especialmente la de ser reconocido y reconocer(se) en la tarea conjunta–, de los afectos y las afecciones, de las miradas y las imágenes, de la memoria de las experiencias vividas y sus narraciones, de las tradiciones compartidas. Los trabajos reunidos en este volumen se refieren a estas materialidades que están y han estado presentes tanto en la investigación como en las prácticas educativas. En la primera parte del volumen se agrupan trabajos que aluden a los cuerpos, los afectos, las miradas y la diversidad cultural en la investigación educativa, mientras que en la segunda parte los trabajos narran historias de cuerpos deseantes que desbordan los límites fijados por las formalidades de las prácticas educativas. En uno y otro caso la materialidad se revela –y se rebela– desafiando los límites de las formas, corriendo esos límites, abriendo cauces a la libertad, la imaginación, la posibilidad de lo otro diferente, lo nuevo.

Afectos, cuerpos, culturas: materialidad de la investigación educativa

En “Investigación educativa y trabajo en red”, Ana María Zoppi relata la experiencia de la creación de REDINE (Red de Investigación Educativa de Misiones) a fines del año 2001, cuando se incorporaron carreras de profesorado en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), en cuyo currículum se contemplaba una asignatura sobre Investigación Educativa. La creación de la Red surgió como respuesta a un vacío institucional en el ambiente de “casi angustiante soledad” en el mundo de ciencias duras,

que hizo posible la constitución de los integrantes del colectivo como “sujetos docentes investigadores” y como “sujetos deseantes”, capaces de interrogar sus intereses y de elegir por sí mismos. De modo que la REDIME llegó a ser visualizada, desde la materialidad de los cuerpos deseantes de saberes acerca de sus propias prácticas educativas, como un lugar de “emancipación”, donde es posible producir conocimiento científico, no sobre la educación, sino *en* la educación, *desde* la educación, *para* la educación.

Mercedes Cecilia Barischetti refiere su investigación sobre “La dimensión afectiva y sensible del aprendizaje desde la perspectiva de la formación de docentes”. Explora –mediante observaciones, entrevistas y dinámicas de grupo focal– los imaginarios sociales subyacentes en las prácticas y discursos que circulan en los espacios de formación docente posteriores al egreso. Apela a autores como Cornelius Castoriadis, Michel Foucault, Maurice Le Breton, Paulo Freire para definir y cruzar categorías de análisis a partir de las cuales comprueba que los sujetos se encuentran involucrados integralmente. No es legítimo dejar de lado la importancia del cuerpo –sostiene–, cuya potencia irrumpe permanentemente, haciendo de la vida cotidiana una historia que involucra aspectos políticos, sociales, psicológicos. Cabe, entonces, preguntar: El cuerpo, los afectos, la sensibilidad ¿son considerados, apelados, valorados, o simplemente olvidados o ignorados al momento de diseñar una capacitación?

En “Filosofía y representación: crítica y política de la mirada”, Marisa Muñoz, reflexiona sobre la materialidad de la mirada. Toma como punto de partida el descentramiento del sujeto que se produce a lo largo de la modernidad y que adquiere centralidad desde las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX a propósito del ejercicio de la sospecha por parte de filósofos como Marx, Nietzsche y Freud. Con ellos se deja atrás la ilusión de la transparencia de la conciencia y se torna imperioso trabajar sobre las mediaciones. Entre ellas, la mirada, pues, como sostiene la autora, “en cada una de las formas de mirar hay una lucha por y en contra de la representación”, que tornan complejas y paradójales a las elaboraciones conceptuales, pero al mismo tiempo fructuosas. En un siglo en que ha prevalecido la imagen, interesa mostrar el estatuto filosófico de

su estudio, en la medida que ellas constituyen por sí mismas “un régimen posible de pensamiento”.

María Luisa Rubinelli se hace cargo de otra problemática relacionada con el cuerpo como portador de diversidad cultural, reflexiona “En torno a desiguales posibilidades de formación superior de jóvenes indígenas latinoamericanos”. Toma como punto de partida las acciones y normativas producidas desde 2007, en que el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IE-SALC) inició el Proyecto “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, poniendo énfasis en realizaciones prácticas para profundizar los avances en la valoración de la diversidad cultural, el reconocimiento del carácter pluricultural de las sociedades y la relevancia histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región. La sospecha que recorre su reflexión expresa, por una parte, que si bien existe gran cantidad de declaraciones y acuerdos internacionales sobre el asunto, su efectiva vigencia normativa suele ser más discursiva que real. Por otra parte, que sin desconocer el valor de los instrumentos internacionales, de hecho sucede que los procesos de reconocimiento de la existencia y los derechos de estos pueblos –entre nosotros– son gestados desde la materialidad de las luchas de quienes reclaman por su reconocimiento.

En “Tendencias y mutaciones en la década del '90 y 2000 en la educación superior. Impacto en la Universidad argentina y en particular, en la Universidad Nacional de Cuyo”, Silvia Agustina Sosa de Esteves se propone señalar las directrices que atravesaron a la Educación Superior en las décadas del '90 y 2000 en el contexto de la Globalización, considerando el impacto que tuvieron en América Latina y en Argentina. En la región de Cuyo su influencia fue decisiva a partir de octubre 2006, cuando la Universidad Nacional de Cuyo actuó como anfitriona, en el marco del proyecto “6x4 UEALC (Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior). Un diálogo universitario”. Se trataba de un programa de armonización curricular con otras instituciones de Educación Superior, que dio inicio a procesos de internacionalización. En relación con la imposición de esta tendencia homogeneizadora, surgen algunas

preguntas que apuntan a las condiciones materiales y situacionales de la “forma Universidad”: ¿Dónde queda el lugar de formadora y difusora de conocimiento socialmente necesario de la universidad? ¿Dónde aparece su rol de generadora y transmisora del saber socialmente producido? ¿De qué docentes hablamos, para qué universidad? ¿Qué formación es la necesaria y pertinente?

La reflexión de Susana Maidana, titulada “El lugar de la filosofía y la salida de la botella cazamoscas”, gira en torno de la perdurabilidad del Positivismo, que continúa siendo el paradigma hegemónico en la construcción de modelos de elaboración de políticas educativas, a pesar de las numerosas transformaciones que se dieron en nuestros países. En efecto, según las directrices positivistas, la escuela normatiza los cuerpos, evita sus diversas expresiones. Así se favorece, aún sin proponérselo expresamente, la discriminación del gordo y el flaco, del estudioso y el que no estudia, del gay y la lesbiana, del judío y el musulmán, del negro y el oriental. La autora sostiene enfáticamente que los cambios en el mapa conceptual, producido con el advenimiento de las neurociencias no ha hecho más que reeditar la visión biologicista de lo psíquico y social, y naturalizando lo que es cultural –esto sin desconocer los aportes de la neurociencia en el conocimiento del cerebro, sino para alertar acerca de la irrupción de nuevas sustancializaciones. Cabe, entonces, preguntar por el papel de la filosofía. Apelando a Wittgenstein cuando afirma que la misión de la Filosofía consiste en: “Enseñar a la mosca la salida de la botella cazamoscas”, Maidana aboga por una forma de conocimiento consciente de su función liberadora de los encierros, especialmente de los encierros mentales, que pone en juego la actividad terapéutica de la filosofía.

Cuerpos, deseos, historias: materialidad de las prácticas educativas

Nora Llaver nos acerca un tramo de nuestra historia de la docencia, dando vida a las prácticas educativas de Juana Manso (1819-1875), en un texto que titula “Juana la loca, Juana la insepulta. La Manso”. A ella le tocó actuar en un tiempo en que el sólo hecho de ser una mujer pensante, era motivo de estigmatización. El interés de llevar adelante este ejercicio de

memoria se sostiene, no sólo en el deseo de poner en valor una historia destinada a la opacidad –por ser la historia de una mujer–, sino que tal ejercicio constituye un pretexto para pensar, desde la materialidad de las determinaciones del sexo, los efectos políticos de la diferencia sexual, articulados a las especificidades de la clase, la cultura, y otros aspectos que median el ser docentes hoy en nuestro Sur.

En sentido semejante Paula Caldo apela a la historia cultural en perspectiva de género, para detenerse en el análisis de hechos acontecidos en el seno del sistema educativo en torno de una carta. Su texto, titulado “No desearas al director de tu escuela: la maestra, el director y la carta, argentina 1920–1928”, no lleva el propósito de estudiar la normativa vigente en la época, sino de reflexionaremos sobre cómo gravitaron ciertos impedimentos en las prácticas de los varones y mujeres que poblaron las escuelas. El estudio del caso permite apreciar cómo los actores tramitaron la normativa llevándola a límites tensos. El análisis parte de un supuesto que la autora explicita: que la formación docente realizó sobre sus aspirantes una operación implícita con la cual las manifestaciones de deseo sexual quedaron sepultadas. Sin embargo, esas prohibiciones explícitas eran con frecuencia transgredidas. Lo cual amerita una re–escritura de la historia de la educación con mujeres, género y deseos.

Paula Ripamonti y Patricia Lizana recuperan relatos biográficos de mujeres acerca de sus itinerarios educativos en el nivel secundario, en los cuales insisten a pesar de sufrir interrupciones, resistiendo reveses en la intersección de género y condiciones sociales, culturales y económicas. Tales relatos permiten reconstruir la dimensión subjetiva de las trayectorias, desde su materialidad e historicidad, identificando continuidades y tensiones en la singularidad vital de sus protagonistas. De esta manera consiguen visibilizar y dar voz a experiencias vitales que el discurso oficial traduce en términos estadísticos.

Mariana Alvarado irrumpe con una reflexión sobre “Políticas de la situacionalidad, epistemologías feministas y pedagogías antinormativas en/ desde valeria flores”. Valeria Flores /valeria flores es escritora, activista de la disidencia sexual y maestra. Con sus prácticas desordena la gramática de los cuerpos, los lugares asignados y las prescripciones limitantes. Su

gesto de anteponer la disidencia sexual deviene un emplazamiento político, como práctica de autoafirmación y locus de enunciación y visibilización de saberes silenciados. Desde la materialidad de tal situación se abre la posibilidad de reflexionar sobre opciones epistemológicas en clave feminista y sobre la emergencia de pedagogías heterodoxas.

Estos trabajos fueron presentados y discutidos, dando lugar a intensas reflexiones, en el marco de las VII Jornadas Regionales de Filosofía y Educación que, con el título *Aprendizajes situados: cuerpos, lenguajes, comunidades*, tuvieron lugar entre el 23 y 24 de noviembre de 2017. Aunque su publicación llega con casi dos años de retraso, los asuntos puestos en debate tienen plena vigencia y urge hacerse cargo de ellos. Con el deseo de que los materiales contenidos en este volumen susciten nuevas reflexiones, devenen miradas que iluminen realidades disimuladas por la rutina, impulsen a presionar sobre el límite de lo posibilitado para abrir un cauce a lo posible de lo imposibilitado, se publica este volumen gracias a los esfuerzos del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), con sede en el Instituto de Filosofía Argentina y Americana (IFAA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Publicación que contó también con el apoyo de docentes y estudiantes de la Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes (ESFINIJO) de la UNCuyo y del Comité Editorial de la Revista *Saberes y Prácticas*.

Mendoza, 18 de julio de 2019

Afectos, cuerpos, miradas, culturas:
materialidad de la investigación educativa

Investigación educativa y trabajo en red

Ana María Zoppi

Universidad Nacional de Jujuy
Universidad Nacional de Misiones
zoppi@fceqyn.unam.edu.ar

Los orígenes de la práctica

Aclaro aquí, que esos “orígenes” a los que quiero referirme son los de una práctica colectiva en el contexto de la propia biografía. Aunque resulta demasiado auto-referencial, esto es ineludible si lo que se busca es producir reflexiones a partir de experiencias efectivamente vividas.

Advierto no obstante que, en mis consideraciones, cada situación, cada anécdota, cada fragmento de algo socialmente experimentado, se inscribe, presenta y representa algo de lo macrosocial que lo sustenta.

A esta altura, cabe decir que el referente del que hablaré en esta presentación, es la REDINE. red de Investigación Educativa de Misiones que, nacida a fines del año 2001, lleva ya algo más de quince años cumpliendo la función que sus mismos protagonistas le asignamos: ser un ámbito de contención y promoción de nuestras actividades investigativas.

En primer lugar, afirmaré algunas ideas a partir de lo acontecido como “acto fundacional” de esta REDINE, en la clave de las actuales reflexiones.

A fines del año 2001 se produjo este “nacimiento” que, como todos, venía precedido de una previa etapa gestacional en la que, en mi opinión, encontramos una de las bases de su sustentación.

En la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) se habían incorporado carreras de profesorado, transferidas desde otras facultades, en cuyos nuevos planes de estudio, habíamos incorporado, entre otras cosas, algo que

entonces y en buena medida, todavía hoy, es una novedad: una asignatura sobre Investigación Educativa.

A las grandes aspiraciones de la misma la rodeaba un espacio aparentemente vacío de experiencias cercanas en el tema. A nuestro juicio, sólo advertíamos una casi angustiante “soledad” en ese mundo de ciencias duras, muy poco consciente y dispuesto a aceptar las reglas de producción de “lo social”.

A partir de esto se vislumbró una posibilidad, la de buscar “otros” con los que pudiera generarse alguna alternativa dialógica de contención. ¿Y qué encontramos, luego de una exhaustiva búsqueda? Que había seis colegas, profesores de diversas asignaturas (Inglés, Estadística, Biología animal, etc.) que, por las exigencias de su formación en carreras de maestrías en educación, estaban realizando investigaciones educativas.

Lo más interesante a destacar es que esos compañeros, en ese medio, donde para la época ni siquiera se tenía un registro institucional de sus trabajos, estaban, también, haciendo lo suyo “en soledad”.

A raíz de lo cual puedo decir que, en el caso de nuestra REDINE, el germen de su constitución estuvo en ese “sentimiento de soledad” en el que nos vemos, muchas veces, conminados a desarrollarnos, quienes hemos elegido apostar a las ciencias sociales; las cuales, por su reciente constitución, recién está dando lugar a la generación de prácticas de investigación que, inexorablemente se alejan cada vez más de la “tradición heredada” de la matriz positivista en la producción de conocimientos.

Algo resultó, entonces, de ese primer “encuentro”. Acordamos y gestionamos la realización de un Panel en el que cada uno presentaría su trabajo, para dar cuenta de la existencia de investigaciones educativas “invisibilizadas” en muchos ámbitos y, también, en esa Facultad. El mismo se llevó a cabo en el contexto de las jornadas de Ciencia y Tecnología, que se realizaron durante ese año. Era apostar en términos de Rockwell, a “documentar lo no documentado”.

En esa ocasión tuvimos, también, otro acto de lucidez: nos esforzamos mucho en divulgar, publicitar y promover la asistencia a ese evento, en espacios todavía ajenos a la cultura de la Universidad; especialmente en otras instituciones educativas de nivel superior y en los establecimientos

de formación docente. La secretaria encargada de la organización, tuvo el recaudo de solicitar a los participantes, que llenaron el Aula Magna en esa ocasión, su identificación y su dirección electrónica.

Así se constituyó una base de datos que, para nosotros, es el “acta de nacimiento” de la REDINE. Desde entonces, seguimos siendo, fundamentalmente eso: un listado de correos electrónicos de personas de distintos ámbitos que, interesadas por diferentes razones en la investigación educativa y por libre decisión, nos comunicamos, intercambiamos, organizamos eventos, promovemos y realizamos encuentros de “lectura entre pares” y todo otro acto que las circunstancias nos faciliten construir.

Concluiré esta parte del relato, con algunas ideas que surgen de esta historia. La razón que sustentó y todavía hoy nutre la vitalidad de la REDINE, tiene mucho que ver con la necesidad de superar el aislamiento, la soledad e, incluso, las conductas competitivas y poco solidarias que, lamentablemente, muchas veces caracterizan el campo de la producción científica en nuestras universidades e instituciones de educación superior.

Nuestra “emergencia” en eso que, efectivamente, era un vacío institucional, permitió la integración de la REDINE y, en el mismo movimiento nuestra constitución como “sujetos docentes investigadores”. Además de los significados que sociológicamente asignamos a la noción de “sujeto”, quiero incorporar aquí una lectura hecha desde otra perspectiva teórica: la del psicoanálisis. Esta mirada nos permite reconocer y asumir nuestra condición de “sujeto deseante”, capaz de interrogar nuestros intereses y de elegir por nosotros mismos. Atento a esto, destaco que buscamos preservar, todo lo posible, la libertad como condición de esta práctica participante. Así, la REDINE no es la consecuencia de ninguna forma de afiliación administrativa, ni plantea exigencias a nadie que no desee asumirlas. Podemos incluirnos o no en las actividades que queramos o podamos en cada circunstancia, de manera electiva.

En un mundo institucional altamente burocrático, creemos y sentimos que ésta es una de nuestras principales conquistas.

Como consecuencia pero, también, como condición de posibilidad, esta dinámica nos permite reconocer la REDINE como un OTRO LUGAR, como una instancia diferente a las de las reglas cotidianas y nos marca

a quienes participamos una inscripción particular dentro y fuera de lo institucional.

Estos rasgos de funcionamiento que hemos construido me permiten decir, ahora, que nuestra REDINE es un espacio que nos permite acercarnos a algo de lo que podemos visualizar como “emancipación”, permitiéndonos de hecho, instancias de identificación deseante con esa perspectiva, que permanentemente nos enriquecen.

La relación Investigación–innovación educativa

Me parece que, en el campo educativo (no estoy hablando de otras ciencias, estoy hablando de la educación y estoy preocupada por el trabajo científico en educación) deberían ser ya serias, pero serias, las advertencias de que, si bien todo saber producido por las otras ciencias que nos ayudan a pensar y a conocer la educación es bienvenido, de todas maneras, hay un espacio vacío, hay una vacancia que no estamos cubriendo.

Claramente esta es producir conocimiento científico, no sobre la educación, sino *en* la educación.

Este es un concepto que quiero enfatizar. Me parece que, en este momento de la historia, tenemos que tomar, seriamente, el compromiso que nos involucra por estar aquí y ahora, por querer nuestras profesiones, por querer ser trabajadores conscientes. Pero que exige que miremos seriamente qué es “producir saber, en educación, desde la educación y para la educación”. ¿Qué tipo de saber? ¿Saber sociológico? ¿Saber psicológico? ¿Saber antropológico?

No, señores, saber pedagógico. Tenemos que asumir esto, después de pasar una historia que nos limitó y no incentivó nuestra misma producción, haciéndonos creer que las ciencias, otras, de la educación, nos iban a ayudar a resolver los problemas de la educación.

Creo que está llegando el momento de aceptar y asumir que nos dan muchos recursos para pensar la situación social, psicológica, política, etc. en la que estamos involucrados. Pero, la práctica que debemos desarrollar debería estar más conscientemente iluminada por una comprensión más clara de cuáles son las teorías que estamos poniendo en juego en

desarrollar esas prácticas, y que no necesariamente tienen que ser teorías psicológicas o sociológicas, trasplantadas acríticamente.

Nuestra teoría es, también, teoría pedagógica. Es esa teoría pedagógica la que deberíamos re–conocer en nuestro pensamiento, porque la tenemos, pero no la reconocemos y se nos ha enseñado a desvalorizarla. Cuando preguntamos cuáles son las razones de una práctica, los docentes sabemos por qué hacemos lo que hacemos, pero no bien enunciarnos la argumentación, empezamos a temblar, porque nos parece que debe haber teoría producida en algún otro lugar, no se sabe dónde, que seguramente desbaratará nuestros supuestos. Yo no quiero con esto decir que nuestros supuestos no deban ser desbaratados. Si quiero decir que los tenemos que poder desbaratar nosotros, desde nuestra propia ciencia crítica acerca de los saberes que están involucrados en lo que hacemos, su posibilidad de estar distorsionados ideológicamente, lo que está jugándose desde los valores y desde la ética, lo que está subyaciendo como concepción de las ciencias, lo que se está desarrollando pedagógicamente, pero desde nosotros. Vuelvo a hablar de este vacío.

Si quisiéramos profundizar más la relación entre investigación e innovación, entonces diríamos que, epistemológicamente, tenemos todo lo que se necesita para que ese espacio sea productor de saberes científicos. Porque tenemos un campo empírico de prácticas, que tienen que ser nuestro objeto de análisis y de consideración, y tenemos un mundo de ideas, de supuestos, de criterios, de principios que están subyaciendo, que están nutriendo, que están detrás de esas prácticas y que son nuestra teoría, teoría que nosotros debemos reconocer y discutir.

Y si juntamos ese espacio empírico y ese espacio teórico, estaríamos en el campo de las ciencias. La ciencia es saber que se contrasta empíricamente, es saber que surge de experiencias que efectivamente puedan reconocerse como existentes, como reconocibles, como válidas desde los criterios de validación que sea. Entonces no nos falta nada, sólo recortar nuestro espacio y hacernos cargo de que lo que tenemos que generar es investigación, reitero, *en* educación, *desde* la educación, *para* la educación. Y quizás, reencontrar nuestra propia ciencia perdida en algún arcón, reencontrar la pedagogía como campo científico de conocimiento. Es un desafío

grande y, a veces, siento que está tan poco generalizado como expresión de deseos, como planteamiento de políticas, que me siento un poco sola cuando enuncio estas cuestiones. Pero creo que no estoy sola, esto no lo estoy inventando, hay miradas desde perspectivas y desde teorías pedagógicas alternativas, que están siendo más reconocidas y más vigentes para nosotros, que nos iluminan claramente sobre esta cuestión.

En este sentido, yo quiero recordar y voy a traer a consideración aquí para acompañarme, la producción de un pedagogo poco conocido entre nosotros.

Me estoy refiriendo a Lawrence Stenhouse, un inglés, que cuando yo estudiaba allá a fines de la década del 60, pudimos conocer a través de un excelente profesor que tuve en el campo de lo curricular, el profesor Pedro Lafourcade. Stenhouse no estaba traducido en ese momento, pero nosotros sabíamos de su pensamiento, a través del compromiso de este docente, que nos traía esos otros “aires del mundo”. A raíz de ese conocimiento, pudimos empezar a pensar, por ejemplo, que un currículo es una hipótesis de trabajo, que se desarrolla y se valida en la práctica. Pero para esa validación en la práctica, estamos posicionándonos en un acto de conocimiento científico, desde algunos principios de acción que habremos podido formular antes, como teoría pedagógica que ilumina esas prácticas.

Esa perspectiva de Stenhouse, dictadura mediante, no llegó a generalizarse entre nosotros, lamentablemente. Este autor dejó toda una escuela, la escuela inglesa en la teoría del currículum, de la que forman parte McDonald, Mac Taggart, Carr, Kemmis, entre otros, conocidos pedagogos en los cuales sustentamos bastante nuestro pensamiento. Estos autores tienen esa concepción articulada de currículum, de reforma educativa, de innovación, de investigación. La perspectiva que desarrollan, por ejemplo, en su texto *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Carr y Kemmis, es una perspectiva en la que se presentan como caras indisociables de una misma moneda, el desarrollo profesional docente, que se va logrando con la incorporación de la investigación educativa como práctica, en el mismo docente. No estoy hablando de otro, sino del profesor como investigador del currículum. Para no tratar lo pedagógico como algo inerte, que se tiene que desarrollar idéntico a sí mismo en todas las circunstancias sino, precisamente, poner

su creatividad y su compromiso de saber y de hacer mejor en el desarrollo curricular, que será una resultante de esos mismos procesos.

A ver si lo aclaramos: no se trata de establecer un diseño curricular a nivel central, bajado con mirada técnica y decir “se debe hacer así porque así está fundamentado”. El docente en esa representación, directamente no existe. Tiene que ponerse en la cabeza conocimientos ajenos y tiene que actuar como alguien que tiene que incorporar una partitura que no posee. Creo que esa es la perspectiva que impuso la modernización educativa en la Argentina y en gran cantidad de países, precisamente, porque era la que servía, también, para una descalificación de la capacidad intelectual del docente, en el contexto de políticas neoliberales de ajuste y reducción de los compromisos del estado con la educación pública. Nada de esto es políticamente ingenuo, pero se impuso. Entonces, esta mirada, que considera como dimensiones del mismo proceso la investigación, la innovación, el desarrollo curricular, la reforma educativa y el desarrollo profesional docente, no fue conocida suficientemente por nosotros.

Parte de la obra de Stenhouse se compiló en un libro, cuya traducción llegó a la Argentina de la mano de Morata, en el año 1987. Es una compilación de textos de conferencias, de charlas, que había dado en distintas circunstancias. El título del mismo es “La investigación como base de la enseñanza”. Reitero: “La investigación como base de la enseñanza”. Aquí no hay investigación por un lado e innovación por el otro. La base científica de la enseñanza es la investigación en manos del profesor. Interesante, no?

Creo que si bien muchas veces hemos recitado a Stenhouse en nuestras clases, seguimos sin pensar ni trabajar en esta perspectiva de currículum, seguramente, porque hay otros intereses en la sociedad que instalan otras miradas.

Me gustaría citar algunos párrafos de Stenhouse (2007) para poner un poco más de contenido a esta perspectiva: fíjense, por ejemplo, cómo trabaja un docente en investigación. Dice en una oración: “... el profesor, a través de un arte consciente, es capaz de utilizarse a sí mismo como instrumento de su investigación”. No habla de técnica sino de arte. Pone una dimensión creativa al trabajo que hacemos los educadores en cada práctica. Aquí no tenemos, epistemológicamente, disociación de sujeto y

objeto. Somos una sola cosa. Eso es “utilizarse a sí mismo como instrumento de investigación”. Es concientizándonos, poniendo distanciamiento para poder entender nuestras propias limitaciones y obstáculos epistemológicos, que podemos entendernos mejor. Dice Stenhouse que “la educación sólo se va a mejorar, cuando los docentes podamos comprendernos a nosotros mismos y a la escuela, mejor”. Reitero: qué es lo que tenemos que hacer, según esta perspectiva: ¿aplicar otro tipo de metodología?, ¿traer cuestionarios?, ¿traer guías de observación? No, sólo eso: “utilizarnos a nosotros mismos como instrumento de investigación”.

Otra idea de Stenhouse: “Un profesor establece la base de su capacidad de investigación mediante el desarrollo de estrategias de auto observación”. Tiene que ver con lo anterior, pero fíjense que interesante. Tenemos que ver cuáles son los criterios epistemológicos como para fundar nuestros saberes necesarios. Un investigador de otro campo diría, inmediatamente, que ese trabajo auto reflexivo, en el que nos usamos a nosotros mismos como instrumento de acción, de reflexión, de investigación, es “subjetivo”. Ya no puede ser reconocido dentro de los parámetros de la ciencia, le falta “objetividad”.

Bueno, ya sabemos que, en las ciencias sociales, hemos podido discutir mucho estos conceptos de objetividad y que hoy, por suerte, de manera cada vez más generalizada, estamos reconociendo que la objetividad es un valor, pero tampoco es algo que pueda existir tan cabalmente. La buscamos como pretensión pero no existe. Nadie, aún el investigador más objetivista, puede despojarse de su subjetividad.

Veamos que dice Stenhouse de esta cuestión. “Según mi experiencia, la dedicación de los investigadores profesionales a su teoría, es una fuente más grave de parcialidad que la dedicación de los profesores a sus prácticas”.

También acepto esta idea. Me parece que, en todo caso, también estamos tan involucrados subjetivamente con los saberes que nos parecen válidos, estamos tan atados a determinadas teorías que, a lo mejor, tampoco tenemos tanta objetividad por más que recitemos teorías. A veces, y recordemos a Bachelard, precisamente los saberes que ya tenemos, son los obstáculos que nos impiden conocer. Volvamos a Stenhouse. ¿Qué es

para él, investigación en educación? “Es la realizada dentro del proyecto educativo. Investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa”.

La investigación y la acción van juntas. Y la acción pretende la mejora de la práctica. No vamos a investigar para ver, como a veces pretendemos, todos los errores que estamos cometiendo. Es proponernos un mejor curso de acción y tratar de mirarlo con perspectiva crítica y consciente de los saberes, aceptables o distorsionados, que están involucrados en ese proceso, antes y después, en la medida en que lo miremos investigativamente.

Sigue diciendo Stenhouse:

La clave de este planteamiento consiste en la aplicación de investigación a la educación, recurriendo al juicio del profesor. Lo que se afirma es que la mejora de la enseñanza se basa en el desarrollo del arte del profesor y no en la adopción por su parte, de unos procedimientos uniformes escogidos entre alternativas en competencia (Stenhouse, 2007).

Me parece que la expresión es suficientemente clara.

No quiero abundar más. Estoy señalando que hay perspectivas, en teoría pedagógica, que nos ayudan a no seguir trabajando en una disociación que siga poniendo barreras a lo que deberían ser los necesarios encuentros entre la investigación y la innovación educativa. Que esto trae de la mano un nuevo actor en este escenario. Ya no se trata de otro investigador, de un investigador externo. Nosotros mismos nos podemos acompañar y acompañarnos, como otros “amigos críticos”, dicen los autores de esta perspectiva. Pero hay un protagonista ineludible.

El saber que tiene que cambiar para que cambie la educación (discúlpeme la expresión), es el que está “en la cabeza” del profesor. Y a nadie se le cambia la cabeza desde afuera. No tenemos que dejar que nos sigan pretendiendo cambiar la cabeza desde afuera. Tenemos que poner nuestra cabeza, que tiene ineludible intelectualidad, que tiene saberes, que tiene principios, que tiene valores, y desde nosotros ser, *sí*, jueces implacables de nosotros mismos. Pero nosotros, jueces de nosotros mismos.

Las estrategias adoptadas

Retomo entonces la narración de la historia institucional de la REDINE, en la que pretendemos avanzar, de hecho, según estas ideas. Luego de la descrita gestación, sostener todo esto fue, sin dudas, mucho más desafiante.

Acorde con las intenciones y los deseos que, en el devenir, se fueron expresando pero, también, con circunstancias sociales que fueron permitiendo una ampliación de la mirada, la REDINE fue asumiendo y viviendo experiencias que han contribuido a su desarrollo y consolidación. A grandes rasgos, enunciaré algunas de las estrategias que se fueron adoptando en el camino, aún a riesgo de no ser suficientemente exhaustiva.

La integración con otras redes y colectivos de maestros investigadores:

Al enterarnos, de la realización de un “Encuentro Iberoamericano de Maestro/as que hacen investigación desde sus escuelas y comunidades”, pudimos viajar a Venezuela, en el año 2008, tres colegas de la REDINE, una de ellas becada por el INFOD.

El impacto que generó conocer y participar de esas modalidades de trabajo pedagógico que se estaban desarrollando en América Latina fue tal, que no pudimos más que solicitar la incorporación de la REDINE al Colectivo Argentino que nucleaba a los educadores de nuestro país identificados con esa perspectiva.

A partir de allí, el accionar de la REDINE se entramó con el tejido nacional e internacional de esas instituciones. Es de destacar que en estas relaciones se preserva, de todas maneras, el funcionamiento autónomo e idiosincrático de cada red, en un contexto fecundo en el que la articulación, la circulación de ideas y proyectos, el análisis crítico y, también nuevamente, la solidaridad como exigencia moral de los intercambios, son la base de sustentación de las prácticas colectivas.

La “lectura entre pares”

A través de estos espacios, tomamos conocimiento y adherimos a una modalidad de trabajo académico digna de ser destacado por su carácter

alternativo a las normas y rituales con que se lleva a cabo la “lectura” que da crédito a la cientificidad en los ámbitos especializados.

Acostumbramos, en ellas, someter las ponencias y producciones a comités de referentes considerados más calificados que los autores, tal como todos lo sabemos. Advertimos, en el análisis de estas situaciones que una cuestión de “autoridad” se desliza, estableciendo un vínculo vertical a cuyo veredicto se someten todas las partes.

En cambio, la “lectura entre pares” se postula en una relación igualitaria, que no desconoce ni los saberes ni el derecho a la participación de cada uno. Afirmamos nuevamente: procurando asignar a la práctica un carácter democratizador, de contención, ayuda e intercambio, destinado a promover una superación colaborativa, que enriquezca el análisis individual y auto-centrado que podrían llevar a cabo los involucrados.

A esto no se llega mágicamente en el contexto cultural y político en que hemos sido académicamente “formateados”, pero en las sucesivas ocasiones en que esta modalidad se utiliza en nuestras redes, observamos varias cosas dignas de ser valorizadas: una superación de los temores que genera la situación de exposición; un acrecentamiento del compromiso de comunicarse en las devoluciones; una seriedad digna de destacarse en la búsqueda de la profundización de los análisis y una relativización de los conocidos criterios de evaluación y control académico con el consecuente aprendizaje de miradas más vinculadas con el deseo de apoyar y alentar los aportes de todos.

Las “visitas pedagógicas”

Afirmamos también, en la REDINE, que los lugares donde se analiza y discute el conocimiento pedagógico no deberían estar “concentrados” como ocurre habitualmente en el mundo académico. Nuestras razones para proponer esto son varias y abarcan una serie de argumentos, que van desde lo epistemológico hasta lo político. Entre ellos:

- a) Los saberes que serán sistematizados y revisados críticamente son “saberes situados”. Por la perspectiva epistemológica en que nos ubicamos, no pretendemos ni la construcción de generalizaciones o

leyes que serían inadecuadas, ni comparaciones entre instituciones o prácticas, que podrían generar juicios cuantitativos o cualitativos apresurados e incorrectos. Por el contrario, entendemos que los conocimientos pedagógicos que van produciendo los distintos equipos de educadores–investigadores, requieren para su comprensión más acabada, la puesta en contexto de los espacios desde donde emergen. Ajustándonos a esto, vamos aprendiendo que es pertinente, relevante y valioso para todos los participantes de estas acciones, que se produzca un acercamiento físico, material y cultural, a éstos lugares. A los “locales” los beneficia la exposición, el “sentirse mirados” y, por ende, reconocidos. A los visitantes, les permite abrir sus visiones previas, muchas veces prejuiciosas o negadoras de la diversidad de lo social en sus manifestaciones.

- b) Analizar estas realidades, desde la actitud de un caminante que despliega recorridos en la búsqueda de otros conocimientos, desencadena procesos mucho más democráticos de relación entre las personas. No todos los profesores tienen los recursos necesarios para desplazarse hacia los “templos del saber”, generalmente urbanos. Y a los académicos, les puede enriquecer la posibilidad de salir hacia otros “mundos posibles”.

A partir de estos supuestos, la REDINE organizó y concretó, en julio de 2011, la primera Expedición Pedagógica que se realizó en nuestro país. Allí se desarrolló un itinerario que permitió paradas reflexivas en distintas localidades, siguiendo los hitos de los “caminos de formación docente” que instituyeron esta práctica en la Provincia de Misiones, con sus peculiares características.

Aclaremos que, según nuestros registros, esta modalidad de trabajo fue iniciada por colegas de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia. Entre nosotros, por los sentidos particulares que arrastran las palabras, vamos aceptando y adoptando el nombre de “visitas” para reemplazar “expediciones”.

Digamos también que, desde entonces, se ha ido consolidando esta forma de encuentro para el intercambio de saberes, con experiencias

elaboradas por otras redes de educadores en distintas provincias (Jujuy, Comahue, Santa Fe, Provincia de Buenos Aires).

A la REDINE le cupo la organización, en su territorio, del IX Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Maestros que hacen investigación desde sus escuelas (coincidente con el V Encuentro Provincial) en el año 2016. En la dinámica de desconcentración del mismo que se implementó, la tarea se llevó a cabo, simultáneamente, en cuarenta establecimientos que se constituyeron como sedes en la Región Posadas, otros diez en la Región Montecarlo y otros diez en la Región Oberá.

La comunicación alternativa

Así vamos desarrollando conocimientos, en esta búsqueda de una pedagogía que, como ciencia educativa crítica, se nutra de formas pertinentes de investigación, que den cuenta de lo que los educadores construyen, no sólo “sobre” la educación, sino, sobre todo, “en”, “desde” y “para” la educación que cotidianamente trabajamos.

En ese camino, vamos aprendiendo la necesidad de encontrar formas adecuadas de comunicación de las ponencias o aportes, pues el clásico formato “científico” no se corresponde ni con los postulados de este emergente paradigma socio–crítico o emancipatorio, ni con las posibilidades de acceso al mismo de todos los docentes, interesados en registrar y sistematizar sus conocimientos.

Ante esta reconocida necesidad de promover la comunicación entre los profesores de todos los niveles y modalidades, estamos propiciando otras modalidades comunicacionales, cuyos valores estamos ponderando. Entre ellos, se presentan como alternativas interesantes los formatos de clave audio–visual y las narrativas, como estilo de escritura.

Las concepciones pedagógicas subyacentes

Entre las varias ideas que, como principios pedagógicos, sustentan nuestras prácticas de investigación educativa y trabajo en red destacare, en esta ocasión, solo dos de ellas que me parecen relevantes.

La enseñanza como invitación al pensamiento y la palabra

A partir de reconocer, como educadores, nuestro derecho y nuestra posibilidad de asumirnos como investigadores, no podemos menos que hacernos cargo de una condición y un presupuesto insoslayable: solo habrá investigación y, más aun, investigación concientizadora y crítica, allí donde haya, antes, libertad de pensamiento.

El pensamiento, entonces, y el derecho a ejercerlo en plenitud, deben ser un horizonte y una conquista permanente.

Pero no podemos ser “pensadores” solo cuando investigamos. Deberíamos serlo cuando nos hacemos cargo, además, de una determinada concepción y prácticas de enseñanza.

Al respecto, nos desafían los aportes de otra docente-investigadora. Dice nuestra colega María Beatriz Greco:

La enseñanza es una acción que incita al pensamiento, con lo que se abre, para un alumno y para un docente, una apropiación de la posibilidad de pensar. No es solo retomar lo ya pensado, es pensarlo de nuevo, aunque ya haya sido hecho mil veces; hacerse un lugar a uno mismo en ese mundo de signos particulares que es el conocimiento. Es por esto que la enseñanza incita, pero no conduce; es movilizadora, pero no asegura adquisiciones; se hace garante de posiciones, mas no del logro de ciertos saberes; es un gesto artístico que da a ver nuevas maneras de relacionarse, de sentir, de pensar, de hacer. Enseñar es dar nacimiento, es una acción creadora que no se agota en la repetición, sino en el hacer nacer nuevos conocimientos y pensamientos siempre nuevos (Greco, 2012).

La “autorización” como nuevo significado de la autoridad pedagógica

Aquí también se presentaran, seguramente, las infinitas nociones, socialmente construidas, que nos conducen a defendernos de este desafío. Palabras cargadas de tradición, de justificaciones, de autoridad devenida mandato.

Por eso, nos parece que la concepción de autoridad debe ser interpelada. No podemos permitir que nos siga sojuzgando.

Aporta, en este tema, la autora antes citada:

El concepto de autoridad en el terreno educativo y formativa requiere de una apertura de significados que no aparecen fácilmente ni en la cotidianidad escolar ni en la indagación teórico-académica. Autoridad implica el poder (auto limitado) de causar procesos en otros; un poder que, lejos de asociarse con el mando y la obediencia, “funda”, “aumenta”, se “hace garante” de lo que está siendo o de lo que aún no es, de la fragilidad y de la provisoriedad. Más que relación de dominación, la autoridad de quien enseña es relación de generatividad, de transformación, de interrupción de la desigualdad y la injusticia. Si tener autoridad pedagógica es ubicarse en ese punto de origen y de causa para promover, desde allí, condiciones que habiliten a otros a hablar, a pensar, a discernir, la enseñanza se convierte en el par conceptual necesario de esa autoridad emancipadora (Greco, 2012).

Atender estas inquietudes: ¿no nos conduce, inexorablemente, a deconstruir y resignificar, en el ámbito de la ciencia educativa crítica (cuya construcción todavía nos debemos) las concepciones de “investigación” con que el positivismo (todavía dominante) y las burocracias de las comunidades científicas han impregnado nuestros saberes y nuestras acciones?

Aún a contra-corriente, esa es nuestra búsqueda, en estos espacios alternativos de investigación educativa y trabajo en redes de educadores-investigadores.

Bibliografía

- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1986). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación en la formación de profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Greco, María Beatriz (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stenhouse, Lawrence (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por Rudduck y Hopkins, 6ª edición. Madrid: Morata.

La dimensión afectiva y sensible del aprendizaje desde la perspectiva de la formación de docentes

Mercedes Cecilia Barischetti

Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO

merbarischettiz@gmail.com

Noelia — La secundaria la hice en el Colegio Comercial Martín Zapata de la Universidad de Cuyo, y al salir tuve una incursión fallida en Filosofía y Letras, quería estudiar Letras, rendí todo, aprobé el examen pero una vez que entré a la carrera no me sentí cómoda, así que abandoné ahí ese año y al año siguiente comencé la carrera de docente

Mercedes — ¿Y por qué no te sentiste cómoda?

Noelia — Me pareció un monstruo la facultad, así te lo describo con una sola palabra, me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón y sentía que me faltaba un montón, ellos decían “el libro tal, el libro tal” y uno, yo no lo conocía, a lo mejor ya lo tendría que haber leído y fue como mucho de golpe y sentirme como que no iba poder, así que tuve una frustración como que... (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Indagamos acerca de los imaginarios sociales subyacentes en las prácticas y discursos circulantes en los espacios de formación docente posteriores al egreso, es decir: cursos, congresos, jornadas, encuentros, capacitaciones, etc.; instancias que agrupamos para dicha investigación bajo la categoría de “desarrollo profesional docente”.

Entre los imaginarios que surgieron del trabajo de campo, el de las sensaciones e imágenes corporales fue uno de los más recurrentes

y significativos para explicar tomas de decisiones en dichos espacios. Tuvimos que apelar a distintos autores y entrecruzar categorías teóricas complementarias para analizar sus supuestos.

Pocos trabajos fueron tan difíciles de escribir como este, que habiendo surgido como categoría nativa a partir del grupo focal, se convirtió en un verdadero magma de significaciones¹: derivándose, ampliándose, dividiéndose, perdiéndose y volviendo a emerger convertidos en una cosa distinta pero igual al mismo tiempo. Los aspectos afectivos, aquello que en este apartado se ha querido rescatar, responden a aquellas percepciones, sentimientos, emociones y primeras manifestaciones del sujeto en situación. Entre las cosas que aparecen se encuentran cuestiones tan variadas como la *catarsis*, el miedo, las percepciones corporales, la experiencia del espacio...

El fragmento que seleccionamos como introducción ofrece específicamente aspectos concernientes a los espacios, las relaciones interpersonales, los sentimientos y los miedos. El monstruo, que en este caso se asocia a una institución, de alguna manera representa lo que no puede ser dominado por la razón. Si bien se trata de una carrera (no de un curso), la vivencia expuesta por el testimonio corresponde a un estudio de nivel superior, recuperado por una docente participante de uno de los casos seleccionados, y consideramos válida su inclusión como discurso porque se trata de un recuerdo que ella trae a propósito de los cursos, en una entrevista que recupera imaginarios y además es coherente con el planteo completo de la entrevista.

1 En el sentido expresado por Castoriadis (2008), quien en *La institución imaginaria de la sociedad* define: “En tanto coexistencia, lo social no puede ser pensado con la lógica heredada, lo que quiere decir que no podemos pensarlo como unidad de una pluralidad en el sentido habitual de estos términos, que no podemos pensarlo como conjunto determinable de elementos perfectamente distintos y bien definidos. Hemos de pensarlo como un magma, e incluso como un magma de magmas con lo que no quiero decir el caos, sino el modo de organización de una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto, ejemplificada por lo social, lo imaginario o lo inconsciente.” (p. 293).

Dice Noelia: “rendí todo, aprobé el examen pero una vez que entré a la carrera no me sentí cómoda”, una primera tensión entre los deseos y la razón. Tal vez se puede aventurar otra tensión entre el deseo y la “comodidad”. Ella cumplió con los requisitos, aprobó, rindió todo... cumplió con la burocracia y fue en busca de su deseo (objeto perdido), pero una vez cumplido, ella no se sintió cómoda. ¿Por qué? Se le pregunta. ‘Me pareció un monstruo la facultad’, dice. ¿Un monstruo? ¿En qué sentido? Dice Foucault (2007) en *Los anormales*:

Hoy vamos a empezar a hablar del monstruo². Monstruo, entonces, no como noción médica, sino como noción jurídica. En el derecho romano, que sirve naturalmente como segundo plano a esta problemática, se distinguían con cuidado, sino con toda claridad dos categorías: la de la deformidad, la lisiadura, el defecto (el deforme, el lisiado, el defectuoso: eso es lo que se llamaba *portentum* u *ostentum*), y la del monstruo propiamente dicho. ¿Qué es el monstruo en una tradición a la vez jurídica y científica? Desde la Edad Media hasta el siglo XVIII que nos ocupa es, esencialmente, la mezcla. [...] Transgresión, por consiguiente de los límites naturales, transgresión de las clasificaciones, transgresión del marco, transgresión de la ley como marco [...] Sólo hay monstruosidad donde el desorden de la ley natural toca, trastorna, inquieta el derecho, ya sea el derecho civil, el canónico o el religioso. [...] La monstruosidad es una irregularidad natural tan extrema que, cuando aparece, pone en cuestión el derecho, que no logra funcionar. [...] El monstruo es, en el fondo, la casuística necesaria que el desorden de la naturaleza exige en el derecho (Foucault, 2007: 68–69).

El mismo autor nos dice más adelante (*Ibid.*, 93–96) que, en el análisis de sus casos, ‘el primer monstruo moral que aparece es el monstruo

2 La cita en el mismo texto explicita: “En la edición consultada se indica que Foucault sigue en esta exposición a E. Martín en *Histoire des monstres depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours*. 1880”.

político' (el déspota), como aquel que 'exalta el predominio de su interés y su voluntad; y lo hace de manera permanente'. Noelia nos describe con detalle, de forma muy explícita cómo este monstruo impone de manera permanente su propia voluntad; al testimoniar: 'me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón y sentía que me faltaba un montón, ellos decían "el libro tal, el libro tal" y uno, yo no lo conocía, a lo mejor ya lo tendría que haber leído y fue como mucho de golpe y sentirme como que no iba poder'. El monstruo ganó este juego, porque Noelia se frustró y finalmente abandonó la carrera.

En la misma tónica, nos cuenta Nieves un caso similar:

Nieves —Voy a recordar a un funcionario político, no importa el nombre, en el Teatro Independencia a pleno eh... todos éramos docentes, donde dijo que, en esta propuesta educativa de la gestión y todo lo demás, íbamos a comenzar por considerar al niño un sujeto, un individuo, íbamos a personalizar la enseñanza en cada uno de los momentos en los que se encontraban los chicos. Y a mí me pareció una monstruosidad, dicho con palabras similares a esta. Era como si nunca... viniéramos de la edad de piedra y nunca hubiéramos hecho nada (Grupo focal. Diciembre de 2012).

El funcionario político al que alude Nieves, al ignorar o no considerar la experiencia ajena, al tener en su pensamiento el interés político propio por encima del interés de los demás presentes, se convierte en un déspota, y por consiguiente, en un monstruo moral al decir de Foucault:

... el primer monstruo jurídico que vemos aparecer, dibujarse en el nuevo régimen de la economía del poder de castigar, el primer monstruo que aparece, el primer monstruo identificado y calificado, no es el asesino, no es el violador, no es quien rompe las leyes de la naturaleza; es quien quiebra el pacto social fundamental. El primer monstruo es el rey. [...] Todos los monstruos humanos son descendientes de Luis XVI.

¿Puede decirse entonces con Foucault, y atendiendo a los dos testimonios citados, que un 'monstruo' es un objeto social (un sujeto o un conjunto de sujetos), que rompen el pacto social, lo instituido, que no respetan al otro, lo desconocen o no lo reconocen?

Si se vuelve al testimonio de Noelia, es posible incluso apreciar otros imaginarios que lo atraviesan: el que tiene que ver con las relaciones interpersonales, que nos remiten a la cuestión afectiva. Ella expresa "me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón". La percepción de soledad, distancia, posición (en medio de) y aislamiento; que son estrictamente conceptos propios del espacio (así como la de frialdad que puede referirse a la sensibilidad o incluso a condiciones de un espacio), se convierten en el discurso de Noelia en emociones o sentimientos asociados a lo social. En su discurso, lo afectivo es físico. Acudimos a diversos autores para interpretar esta particularidad del caso.

Castoriadis reflexiona respecto del espacio como condición de lo social en *La institución imaginaria de la sociedad*:

El "espacio" social y todo lo que este "contiene" sólo son lo que son y tal como son por su apertura constitutiva a una temporalidad. En ninguna sociedad —por arcaica o fría que sea— hay que, al ser, no ser también presencia inconcebible de lo que ya no es y, al mismo tiempo, inminencia igualmente inconcebible de lo que todavía no es. [...] Pues lo histórico-social es eso (o como tal se da existencia): figura, y por ende espaciamento, y alteridad—alteración de la figura, temporalidad. El "espacio-tiempo" (el R4) en el cual 'situamos' toda 'realidad', así como también la 'realidad' histórico-social misma cuando la postulamos como simple exterioridad, es producto de la institución histórico-social y, más allá de ello, enigma interminable (Castoriadis, 2007: 349).

Si lo histórico social, toda realidad, se encuentra situada en un espaciamento de alteridad—autoalteración, las sensaciones que estén asociadas

a la temporalidad y a cómo ese espacio es experimentado. El mismo autor, en “Figuras de lo pensable” (2005) explicita:

Del mismo modo existe un autodespliegue de la sociedad en el espacio, tema sobre el cual no me he de detener aquí. Por espacio, no me refiero a un espacio geográfico (o localización), sino a la creación de una multidimensionalidad natural y social ordenada y simultánea, propia de cada sociedad (Castoriadis, 2005, 260).

Este espacio, si lo entendemos entonces no como un elemento abstracto de la física, inerte o pasivo, sino como una construcción socio-histórica, que da lugar al “mundo” del sujeto en la vida cotidiana, que Noelia describe con sensaciones tan precisas: frío, distante, sola, en medio de... Acerca de la vida cotidiana, entendida también como el lugar que se habita, como lo conocido, expresa Le Breton en *Antropología del cuerpo y modernidad*:

La vida cotidiana es el refugio seguro, el lugar de los puntos de referencia tranquilizadores, el espacio transicional (Winnicott) del adulto. Es el lugar en el que se siente protegido dentro de una trama sólida de hábitos y rutinas que se fue creando en el transcurso del tiempo, de recorridos conocidos, rodeado de caras familiares. En ella se construye la vida afectiva, familiar, profesional, de las amistades, en ella se sueña la existencia. También en ella se amortiguan los efectos de lo político, de lo social, de lo cultura, que afectan la intimidad; en ella se los discute, y se los adapta a las sensibilidades individuales. En ella, finalmente, reinan las intenciones de los sujetos, nadie se siente capitán, inversamente a lo que sucede en el campo social que impone conductas y reglas que no siempre cuentan con la adhesión de todos. Lo cotidiano erige una pasarela entre el mundo controlado y tranquilo de cada uno y las incertidumbres y el aparente desorden de la vida social.

El hombre está afectivamente en el mundo, sus conductas no son solamente un reflejo de su posición simbólica en la trama de las cla-

ses o grupos sociales. El humor colorea los gestos y la sensorialidad, modifica la atención que se presta a las cosas, molesta o vuelve disponible, filtra los acontecimientos. El día de hoy no es la reproducción del de ayer. Las sensaciones, las palabras, las emociones, los gestos de la víspera no se calcan para el día de hoy (Le Breton, 2012, 91-92).

En este sentido, podemos percibir cómo la distancia entre la vida cotidiana y la social genera en Noelia la deserción, así como la percepción de un monstruo en la institución: la imposición de conductas y reglas sociales no son mediadas por lo cotidiano, sino todo lo contrario: ‘la sensorialidad modifica la atención’, dice Le Breton, ‘molesta o vuelve disponible, filtra los acontecimientos’ y por eso Noelia no se siente cómoda.

Este espacio condiciona, organiza, disciplina. Podemos acudir a Foucault (2008), quien analiza el espacio en relación con la administración de los cuerpos, en *Historia de la sexualidad*. En educación, como en otros ámbitos de la vida cotidiana, la regulación de la vida (biopoder) se moviliza en parte por la regulación de los espacios y los cuerpos: el disciplinamiento:

La vieja potencia de la muerte, en la cual se simboliza el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida. Desarrollo rápido durante la edad clásica de diversas disciplinas –escuelas, colegios, cuarteles, talleres–; aparición también, en el campo de las prácticas políticas y las observaciones económicas, de los problemas de natalidad, longevidad, salud pública, vivienda, migración; explosión, pues, de técnicas diversas y numerosas para obtener la sujeción de los cuerpos y el control de las poblaciones. Se inicia así la era de un ‘biopoder’ (Foucault, 2008, 132).

El espacio y las sensaciones que produce su experiencia pueden marcar la diferencia, los sujetos se encuentran atravesados por estos espacios que unen, dividen, clasifican, producen obligaciones y generan apegos y /o rechazos: Dice Belén:

Belén —Lo que sí les pedimos es que seamos muy cuidadosos con la limpieza, porque... entonces, los que traen las cosas traten de no dejar nada tirado ahí (hablan juntas). O sea, pueden traerlo pero, háganse cargo digamos, de que quede... La idea es que tampoco... que ustedes estén cómodos porque la mañana o sea, es bastante larga y tenemos... hay temas que son más densos que otros, más interesantes que otros y a veces hay mucho más desarrollo teórico. Siempre les vamos a entregar actividades para que no sea todo desarrollo teórico, pero bueno. Es necesario también entonces para los que estén cómodos, pueden traer eso pero sean cuidadosos.

“Seamos muy cuidadosos con la limpieza” Dice Belén, este espacio compartido que debe guardar cierto “orden”, conservar ciertas condiciones que sean coherentes con una construcción histórico-social (Castoriadis, 1975). Si los ocupantes del espacio no se ajustan a esas reglas ¿qué sucede? ¿Qué implica? ¿Qué permite? ¿Qué prohíbe? ‘pueden traerlo pero, háganse cargo’, continúa Belén otorgando un permiso condicionado, en el cual vuelve a cruzarse la cotidianeidad con lo social, generando obligaciones, en un punto intermedio que permita a los cursantes estar cómodos sin incomodar a otros. El espacio socializado genera acercamientos o alejamientos, como en el siguiente caso:

Daniela —a mí me pasa particularmente que charlo con mucha gente... puede ser que el curso en sí, lo que se trasmite en el curso no sea tan relevante, pero si está bien organizado y uno se siente cómodo y se le presta, no sé... importancia. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Mercedes —Cuándo vos haces cursos cómo te percibís vos como sujeto de curso?

Noelia —Primero con nervios y con un poco de timidez por mi forma de ser, porque yo soy así, entonces como que al principio me cuesta, la primera incursión en el lugar, hasta que me sienta cómoda, hasta que vea como viene la mano, como es todo, después ya entro en el “live” digamos. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Sentirse cómodo es también una categoría socio-histórica. Es un valor de esta sociedad y en el caso de la educación, estar cómodo o incómodo es parte de una estructura compleja de relaciones. Para Daniela, si el curso está ‘bien organizado’ entonces ‘uno se siente cómodo’, tal vez aludiendo al sentido de percibir que no está... ¿“perdiendo el tiempo”? y si uno se siente cómodo, le ‘presta. Importancia’. Noelia nos reitera en su testimonio que al principio le ‘cuesta, la primera incursión en el lugar, hasta que me sienta cómoda, hasta que vea como viene la mano, como es todo’, lo que puede interpretarse como: hasta que entre en confianza, hasta que sepa que está en el lugar adecuado, en el lugar que quiere estar o hasta percibirse un poco más segura de cuál es su rol en esa situación, tal vez hasta comprender cuáles son las relaciones que rigen en ese espacio. En *Vigilar y castigar* Foucault (2002) nos pone en frente a hipótesis acerca de las relaciones entre el cuerpo y el espacio, y de cómo no se trata de relaciones ingenuas sino de relaciones de poder:

Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado) (Foucault, 2002, 23–24).

La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Para ello, emplea varias técnicas. [...] Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos.

Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico (*Ibid.*, 145–153).

Cuerpos en espacios que se abren o que se cierran, y que van acompañados de afectos, emociones, impresiones sensibles, como en estos testimonios:

Walter —Como dijo Laura, es un evento así... cuidado, el afecto y el trabajo, el tiempo que hay detrás de organizar algo así y... todo lo que eso significa como... como apertura, como espacio que se abre para que nos encontremos los que vinimos. Este es un acto de generosidad, muy... muy... importante, grandioso que... me parece que hay que destacarlo, que hay que agradecer. (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Fernando —yo creo que hay una pérdida de sentido de... del sentido verdadero, del sentido común, de la... reconocer el valor en el otro cuando hay intereses muy... como lo dijo Daniela, el docente yo creo que lamentablemente está muy encerrado en sus cuatro pareditas... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

“Como apertura” dice Walter, “como espacio que se abre para que nos encontremos los que vinimos”. Las aperturas espaciales que dan lugar a aperturas sociales y a aperturas mentales, y en Fernando la misma reflexión pero en sentido invertido: la “pérdida de sentido” asociada a encontrarse “muy encerrado en sus cuatro pareditas...” Acudimos nuevamente a Le Breton para analizar este aspecto:

La experiencia humana, más allá del rostro insólito que adopte, está basada, por completo, en lo que el cuerpo realiza. El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de la vida. Pero, como ya lo hemos dicho, la evidencia de la exposición eclipsa el dato. El primero que supo darle un lugar eminente al cuerpo en la vida cotidiana y que realizó una preciosa descripción del mismo fue George Simmel.

En su *Essai sur la sociologie des sens*, observa que las percepciones sensoriales, con las características que matizan a cada una, forman el basamento de la vida social. Pero la aprehensión sensorial del mundo no se limita al conocimiento de esos rasgos, cierta cualidad afectiva se entremezcla estrechamente a su acción. La información que los sentidos perciben es, por lo tanto, también connotativa, da cuenta, a su manera, de la intimidad real o supuesta del sujeto (Le Breton, 2012, 100–102).

Siguiendo a Le Breton y consecuentemente a Simmel, en los fragmentos de discursos de Walter y de Fernando, encontramos asociaciones entre el espacio habitado y el espacio de pensamiento. También encontramos asociaciones entre el espacio de pensamiento y las sensaciones que esto genera, porque, dice el filósofo francés, “El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de la vida” y estas aperturas, dice Walter, constituyen “un acto de generosidad que hay que agradecer”. También asegura Le Breton que “la información que los sentidos perciben es, por lo tanto, también connotativa, da cuenta, a su manera, de la intimidad real o supuesta del sujeto”, y por ello tal vez ciertos estados de ánimo no estrictamente corporales puedan ser expresados con palabras que corresponden al orden físico, como puede verse en las siguientes declaraciones:

Fernando —algo que siempre me pasa, algo que siempre me pasa es pensar “cuántas otras personas tendrían que estar escuchando lo que yo estoy escuchando en este momento”. Eso es inevitable. Por ahí me causa también un... un dolor porque digo “¿porqué no está acá fulanito?” (Risas) “tendría que escuchar esto” (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Cursante grupo A —A mí, yo tuve un caso, si bien yo había hecho un curso de maltrato cuando tuve un caso no sabía qué hacer. Y como paraliza, uno, saber uno hasta donde podés llegar, que puede hacer, qué tiene que hablar, dónde tiene que recurrir primero... (Curso Prevención Maltrato. Abril de 2011).

Noelia —Y lo positivo era que nos atendían muy bien en ese curso, la profesora esta de matemática, que te digo que era excelente, siempre nos esperaba con un desayuno, como era a la mañana muy temprano, siempre nos hacía sentir como cálido, nos preparaban un café, lo preparaban en la escuela, nos daba facturas. (Noelia. Entrevista. Julio de 2013).

Daniela —a lo que voy que tiene que haber mucho tacto y reflexión para que llegue el curso por esto que te digo, porque vos congregas, o invitas o publicas y el que va no sabemos que trae atrás, entonces quizás tener ese tacto esa percepción para el armado del curso (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Fernando siente ‘dolor’ cuando una situación no es la esperada o es injusta. El cursante del grupo A se ‘paraliza’ cuando no sabe cómo debe actuar, Noelia percibe cómo un profesor les ‘hacía sentir como cálido’, Daniela recomienda tener ‘tacto’. Sensaciones corporales utilizadas como expresiones sustitutas de otras palabras ¿por qué? ¿Tal vez porque llegan más? ¿O quizás por tratarse de un vocabulario más básico sean más fáciles de comprender? ¿Acaso será lo primero que emerge en el discurso por estar ligado al cuerpo? Y al revés, una reacción corporal causada por un estado de ánimo en estas anécdotas de Walter, Cristina y Milena:

Walter —yo creo que no, o sea, digamos: el sentido de lo que yo he dicho... ¡estoy tan preocupado que no sé cómo sentarme! (risas). (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Cristina —totalmente, totalmente... Porque los docentes se abren [...] y dan tantas cosas que yo a veces me quedo sin palabras, porque realmente es tan grande la experiencia de lo que comparten y lo que ponen sobre la mesa que lo que uno... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Milena —a mí me ha pasado que tuve la oportunidad de ver a

Galeano, y a (¿?) y creo que también a otros más pero eso es lo último que me acuerdo. Y son personas que, no sé, vos podés salir llorando de ahí... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

No saber cómo sentarse, salir llorando o quedarse sin palabras, son evidencias de la corporeidad de la experiencia pedagógica. Freire (1993) insiste:

Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. Lo que no puedo hacer es detenerme satisfecho en el nivel de los sentimientos, de las emociones, de las intuiciones. Debo someter a los objetos de mis intuiciones a un tratamiento serio, riguroso, pero jamás debo menospreciarlos (Freire, 2008: 63).

Lo que sé lo sé con todo mi cuerpo, dice Freire, con mis sentimientos, mis emociones, mis intuiciones. También expresa que no puedo quedarme en ese nivel, debo avanzar hacia un ‘tratamiento serio’, entendiéndose ¿racional? Lo no racional invade e inunda el aprendizaje, provocando magmas, provocando descontroles... Porque el cuerpo no es un objeto separado del sujeto, porque el sujeto es cuerpo y es espacio y es tiempo; y por ello la experiencia es completa (cuerpo y alma, en palabras de Foucault). Al respecto, de las emociones y de los sentimientos nos dice Le Breton:

La experiencia placentera se vive con familiaridad, naturalidad y tiende a incluir la presencia. Por el contrario, la experiencia del dolor, del cansancio, se vive siempre con una sensación de extrañeza absoluta, de irreductibilidad a uno mismo. La dualidad del dolor divide la presencia, la del placer la enriquece con una nueva dimensión (Le Breton, 2012: 94).

Pero... ¿puede la experiencia placentera de la que habla Le Breton entenderse también como sensación de extrañeza, en el sentido de fuera de lugar, desubicada? En los relatos que presentamos a continuación, de

Cristina y de Bibiana nos encontramos con sentimientos encontrados, por un lado la necesaria presencia del ‘descontrol’ que permite la descarga, la expresión... y por otro, la necesidad de retornar a la racionalidad, incluso con la carga de un sentimiento de “culpa”:

Bibiana —una de las profesoras que estaba conmigo, que había venido conmigo, se había sentado adelante, no podía seguir digamos toda la exposición del profesor, porque no le entendía, entonces se daba vuelta y me decía “vos que has estado en España le entendés algo?” y yo le decía “algo” la anécdota fue que esta profesora empezó a reírse, y se reía y se movía, los que estábamos atrás comenzamos a tentarnos de risa, más allá de que éramos grandes y demás porque ya entramos en la misma...//

Mercedes —// la risa sería una forma de...

Bibiana —Como de impotencia creería, nos sentíamos impotentes...//

Mercedes —Te quería hacer esa pregunta porque quedó implícita la causa, la emoción, el sentimiento...

Bibiana —El tema fue que nos fuimos contagiando o sea nos sentíamos peor, porque desaprovechamos nuestro tiempo (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

El adulto no puede permitirse la risa, menos la risa descontrolada. Mucho menos si el adulto es un docente en un curso, esto genera una percepción de descontrol de sí mismo. La risa se torna incontrolable porque se va contagiando y el cuerpo, lo emotivo toma la posta y se apodera del sujeto, que no puede dejar de reír. Es un momento casi catártico, porque además estas mujeres docentes, ante la impotencia (¿de entender al profesor? ¿De seguirlo? ¿De la absurda situación que experimentan?), encuentran en la risa una forma de “escape”, una alternativa a la impotencia. Dice Bibiana ‘nos sentíamos peor, porque desaprovechamos nuestro tiempo’, con lo cual nos da a entender que percibieron esa situación como una dualidad afectiva: la experiencia placentera de la risa unida al dolor de la impotencia ¿de tomar el control de la situación?, ¿de actuar racionalmente?

Otro relato, en este caso de Cristina nos muestra la *catarsis* vista desde el “otro”, desde el “racional”:

Cristina —Bueno entonces eso abre otra instancia que me parece muy interesante, que muchas veces termina siendo un poco la evaluación del curso, que el curso fue una instancia de encuentro con gente que tiene los mismos problemas, que compartimos inquietudes parecidas, que nos preocupan las mismas cosas y que no solamente fue *catarsis* porque también por ahí uno genera eso en los cursos con los docentes, *catarsis* de todos los problemas que tienen...

Fernando —y hay que dar siempre ese espacio...

Cristina —sí hay que darlo.

Nieves —y sí, siempre hay que dar ese espacio sino...

Cristina —pero después se dan cuenta que en ese espacio nos pudimos encontrar personas con las mismas... con experiencias similares, y que eso es sumamente valioso.

Nieves —Sí creo que sí...

Cristina —Yo creo que encuentran ese espacio de reflexión, de discusión, más allá de la temática ¿no? más allá de cualquiera de las temáticas, donde compartimos cosas

Milena —Intercambiar...

Cristina —y salimos reconfortados porque nos pasan cosas parecidas, porque hemos pensado cosas parecidas o soluciones... (Grupo focal. Diciembre de 2012)

“Que el curso fue una instancia de encuentro con gente que tiene los mismos problemas, que compartimos inquietudes parecidas, que nos preocupan las mismas cosas”, dice Cristina y luego completa “y que no solamente fue *catarsis*”. El encuentro, el otro. La corporeidad y la cercanía (tanto física como afectiva) se ponen de relieve como valor, como valioso. El com-partir una similitud de experiencias sitúa a los sujetos en un espacio común y los socializa, también genera aprendizajes. “También por ahí uno genera eso en los cursos con los docentes, *catarsis* de todos los problemas que tienen...”, continúa Cristina, “hay que dar siempre ese

espacio...”, refrenda Fernando y Nieves asiente: “y sí, siempre hay que dar ese espacio sino...” ¿sino qué? ¿Acaso si no se da ese espacio no se puede construir un verdadero aprendizaje? ¿O tal vez no se puede pasar a la siguiente etapa del curso? ¿O no se habilitará la disposición del otro, tal vez porque no ha sido considerado? ¿Qué pasaría si no se da ese espacio? ¿Tal vez se produzca una violencia simbólica, una imposición? ¿Es posible considerar este espacio de *catarsis* como el lugar para “vaciar” la afectividad y habilitar a continuación el aprendizaje? ¿Qué otras formas de expresión se pueden gestionar? Nieves cuenta la experiencia vivida en el concurso en relación con la expresión, en esta oportunidad asociada al arte:

Nieves—Entonces siempre nosotros nos apoyamos mucho en las distintas expresiones artísticas, alguien dijo por ahí que el arte es el único que puede valorar bien la identidad y trabajarla ¿no? entonces nos hemos apoyado mucho en el teatro, en los títeres, depende del segmento al que nos estamos dirigiendo, y la verdad que hemos tenido resultados muy buenos. [...] a la misma gente que ocupa el espacio de cultura, que hay actores acá que saben mucho como a Ernesto Suárez, Darío Anís, toda esa gente que nos acompaña abriéndonos a veces algunas puertas para decir las cosas que son bastante difíciles de decir en la escuela y que, de última resultan facilísimas en la boca de ellos.

Y antes de avanzar, consideraciones acerca del arte en Castoriadis:

Si elegí este principio de la “*Arietta*” del *Opus* 111, es porque esto ilustra también de manera paradójica la creación musical en un aspecto en el que no pensamos a menudo: es que la música crea también el silencio. [...] Vemos además que esta forma hacer existir alrededor, para que ella exista a su vez, la nada, el silencio. Y —podríamos llevar esta idea mucho más lejos— ella no tiene negatividad, pero al mismo tiempo podemos decir que deja abolido el mundo. Los raros momentos en que podemos escuchar música como... cómo decirlo..., no como uno debe escucharla, sino como uno desea y

como uno puede escucharla, efectivamente, el mundo deja de existir, no hay nada más...

La obra de arte, efectivamente hace existir un mundo que es el suyo propio, y al mismo tiempo —por lo menos es lo que siempre he creído—, al presentarse ella misma, presenta el ser, presenta el Caos, el Abismo, el Sin fondo. Ella lo representa sin simbolización ni alegorías (Castoriadis, 2008: 67–68).

El arte, la creación, lo creativo van asociados fuertemente a lo emotivo afectivo, y por ello desligados de lo racional. Por eso dice Castoriadis, que la música (o el arte en general, tal vez) ‘deja abolido el mundo’, el mundo racional, el mundo social para introducir al sujeto en su propio caos, en su propio abismo. Por eso, el arte, dice Nieves el arte (en este caso el teatro) les abre puertas: las puertas de la emoción.

Otras formas de abrir puertas tiene que ver con el impacto de algunas “personalidades”, el otro funciona como enganche afectivo, nos mueve, nos apasiona. En estos testimonios se encuentran algunas anécdotas relacionadas con este impacto afectivo del otro:

Milena —Galeano en particular se sentó a leer ¿cuándo fue que vino, hace un año, dos años? [...] el año pasado. Se sentó a leer, en un momento golpeó, se fue... no sé, como que... ¡ah! también vi una vez a Lula, una conferencia de Lula. Yo he visto gente que es como... que dice algo así como “es posible”, como esa pasión por el trabajo... te modifican, algunas personas así internamente te movilizan mucho.

Fernando —más allá del conocimiento que uno está construyendo, la valoración de esa persona es muy importante... Sentir que uno está compartiendo con una persona destacada y ver la sencillez, el aplomo, la disponibilidad, eso es muy... yo lo valoro mucho (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Daniela —me invitaron de ARCOR, no me acuerdo porqué pero me llevaron una invitación y, bueno, fui y la verdad que me marcó un antes y un después porque en mi trabajo pude volver mi mirada

hacia el niño, o sea, hacia el sujeto que uno por ahí lo pierde de vista en sus características evolutivas, en lo que necesita, en lo que siente, en lo que hace... y a partir de ese momento yo, para mí hice un clic a nivel personal porque dije “bueno, a ver, siempre, en todas las situaciones que yo trabajo, digamos, está involucrado un niño, un adolescente”. Entonces, dije “bueno, ¿cuál es mi objetivo? Rescatarlo”. Entonces siempre intento mirar desde ese lado, con esa mirada digamos: la mirada de niño, como dice el libro de Tonucci (risas).

Milena —él habla muy bien, igual. Hace dos años...

Daniela—no recuerdo, pero sé que a mí me marcó mucho porque... si bien lo había leído y qué sé yo, su disertación, digamos, fue muy conmovedora y me gustó mucho (Grupo focal. Diciembre de 2012).

La afectividad impacta más fuertemente por la presencia de ese “otro”, que se convierte en un referente, más allá o por encima de la palabra que ese “otro” tenga para decir: la personalidad impacta más allá de lo que diga, con su presencia, sus gestos, su acercamiento. La proximidad nos vuelve a situar en una categoría relacionada con el espacio y con la corporeidad: la cercanía física marca también una cercanía psicológica, afectiva: emociona, conmueve. Nuevamente Le Breton (2012) nos ayuda a interpretar estas situaciones:

Un halo emocional atraviesa todos los intercambios y se apoya en las entonaciones de la voz, la calidad de la presencia, las maneras de ser, la puesta en escena de la apariencia, etc. [...] Más allá del intercambio formal entre los sujetos, se desarrolla otro intercambio con mayor pregnancia, en una especie de sueño despierto, de ensoñación, en el que el cuerpo del otro, su estética, es el soporte de un estrato de imágenes. Probablemente lo esencial de cualquier encuentro resida en este imaginario. Las modulaciones del rostro o de la voz, lo gestual de la interacción, los ritmos personales le dan arraigo al encuentro y lo orientan con una línea de fuerza más eficaz que dirige el contenido estrictamente informativo de la conversación (Le Breton, 2012, 100–102).

Esta proximidad de cuerpos que dan sustento a una interacción con mucha mayor riqueza que la mediada por tecnologías, esta proximidad que deja pregnancia y que hace que exista un ‘antes’ y un ‘después’ de ese encuentro.

Y las proximidades de la vida cotidiana no sólo se dan en los esporádicos y únicos encuentros con personalidades de fama; sino también (y especialmente) con los seres queridos, aquellos sujetos con los que interactuamos en la cotidianeidad, sujetos que también se convierten en referentes y que se encuentran en los círculos familiares o de amistad, tal como nos cuenta Daniela respecto de su madre:

Daniela —tengo una proximidad porque mi mamá es docente, bueno es directora y la he visto siempre cuando junta para ir, pero como mi carrera no ha sido la docencia quizás yo no le he dado la importancia por eso, pero lo tengo que hacer, es algo que tengo pendiente [...]

Daniela —Exactamente, yo he acompañado a mí mamá cuando era chica y tengo el recuerdo de estar esperando 3 horas en la fila, tengo un recuerdo pero tengo un imaginario yo de eso (risas) recuerdo subir las escaleras digamos y esperar con ella porque no tenía donde dejarnos y esperar con ella, que todos los años lo hacía juntar los papeles para ir a buscar el bono, o sea está dentro de mi experiencia de vida pero por haberlo vivido con mi mamá

Mercedes —¿Y qué veías ahí?

Daniela —Y la veía ella como nerviosa porque tenía que presentar a alguien que no sabía si estaban bien, que ese punto no me parecía tan bueno, el temor, digamos si has hecho todo en regla, no veo porqué el miedo al sistema digamos si has hecho todo eso, cuando en realidad te deberías sentir más... pero ha cambiado eso, ha ido cambiando mucho, yo las veo a las chicas ahora que no pasa por ese lado, es juntar los papeles para que te los vean y se te amerite un puntaje por todo lo que estás haciendo (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

El impacto afectivo, emotivo, de esta experiencia que de niña vivió con su madre, lleva a Daniela a desear realizarlo, a tenerlo como un asunto pendiente. No es cualquier desconocido a quien ella acompañó, no es un famoso lejano: es su propia madre, que con su presencia, su actitud, sus gestos marcaron un camino para Daniela.

Recapitulando, en el mundo de los cursos, como en toda situación de aprendizaje, los sujetos se encuentran involucrados integralmente, y no es legítimo dejar de lado la importancia del cuerpo, ya sea desde el punto de vista del espacio, de la proximidad, de las sensaciones y sentimientos que provocan los “otros”, las instituciones y uno mismo. La potencia del cuerpo se halla asociada a la potencia de la vida, e irrumpe en forma permanente haciendo de la vida cotidiana una historia que involucra aspectos políticos, sociales, psicológicos... El cuerpo no siempre puede ser controlado.

Algunas veces las sensaciones más íntimas, más básicas son motivadoras de decisiones supuestamente racionales, sensaciones como la comodidad, la calidez o la frialdad (de los otros sujetos y también de los espacios), la cercanía o lejanía en la percepción de las relaciones.

Otras veces, la situación emotiva es la que interviene el cuerpo, dejándolo sin palabras, provocando un dolor (¿angustia?, ¿frustración?), o disparando una risa incontrolable. El cuerpo, que está permanentemente presente en los cursos para docentes ¿es considerado? ¿Es apelado? ¿Es valorado? No sólo como contexto o recipiente de un “alma” sino el cuerpo mismo como fuente de aprendizajes, cuya participación en las instancias de formación es innegable ¿es olvidado o ignorado al momento de diseñar una capacitación?

El cuerpo propio y el cuerpo del otro, compartiendo o no compartiendo un espacio y un tiempo, constituyen tensiones entre sujetos, que pueden enriquecer o debilitar la relación. La presencia física del otro tiene un impacto afectivo que acerca o aleja al sujeto. El tono de su voz, la mirada dirigida, el compartir un simple momento de recreo, el contagio de una risa, el roce de una mano, el organizarse colaborativamente en un espacio, en sentarse junto a un otro (incluso el compartir un recurso, a veces una computadora, un escritorio, ¡hasta una silla!); impregnan la relación afectiva y significan emotivamente.

Otro aspecto relacionado con el espacio y el cuerpo, y que ha sido analíticamente estudiado por Foucault es el disciplinamiento. La biopolítica, el control sobre los cuerpos por medio de la organización de los espacios, la actividad y los tiempos, en cuestiones que pasan habitualmente desapercibidas por hallarse naturalizadas, como puede ser la distribución de los lugares, la tendencia a la uniformidad de las expectativas, el desconocimiento de la experiencia ajena, la imposición de formas de interacción.

Emerge en los testimonios el arte como alternativa para incluir la afectividad y la emotividad, el arte como momento de suspensión de la racionalidad, que habilitará (en especial en el mundo instituido del sujeto adulto) la liberación y el conocimiento de su propio mundo interno.

Finalmente, ligado a la afectividad se presenta el problema de los monstruos, que son construidos a partir de las condiciones socio-históricas y se hallan –según Foucault– asociados a las figuras de despotismo (primacía del interés individual en forma más o menos permanente) y su instalación mueve a los sujetos en sentido de alejamiento de la situación que se considera monstruosa.

En resumen, lo afectivo atraviesa la cotidianeidad de la vida del sujeto, sin embargo en las instancias de formación es escasa la consideración de este aspecto en forma lúcida, tanto en la organización de los cursos como en el contenido de los mismos. Los sujetos refieren a ella constantemente y valoran las propuestas de desarrollo profesional incluyendo las consideraciones emotivas que el espacio y la relación con los otros configuran en ese curso en particular, y ello puede ser determinante para aceptarlos, rechazarlos, ignorarlos o resistirlos de alguna otra manera.

Bibliografía

- Castoriadis, C. (2005), *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad* [Primera edición: 1975]. Barcelona: Tusquets.

- Castoriadis, C. (2008). *Ventana al caos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M (2002), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* [Primera edición en francés: 1975]. México: Siglo XXI.
- Foucault, M (2007). *Los anormales* [Primera edición en francés: 1999]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad*. Tomo I: “La voluntad de saber”. [Primera edición en francés: 1976]. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Le Breton, D. (2012). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva visión.

Filosofía y representación: crítica y política de la mirada

Marisa Muñoz

Facultad de Filosofía y Letras UNCUYO

INCIHUSA-CONICET

marisa.alejandra.m@gmail.com

Cuando los llamados filósofos de la sospecha: Marx, Nietzsche y Freud, postularon un reverso en la noción de sujeto, pusieron en juego una mirada aguda que mostró las sombras, el fondo, y también parte de las tramas desde las que se constituyen los ejercicios *subjetivos* y *subjetivos*. De este modo, la voluntad de poder, la condición corporal, el componente ideológico y los límites del concepto de “yo” en relación a la noción de inconsciente, vinieron a quebrar con la transparencia de las identidades y de la conciencia. Se radicalizó así un proceso que Arturo Roig ha denominado: “descentramiento del sujeto”, para hacer referencia a cambios operados desde el siglo XVI en el terreno cosmológico-biológico; histórico-cultural, entre mediados del siglo XVIII hasta el siglo XIX y el “descentramiento crítico”, del cual fueron representantes los filósofos de la sospecha aludidos, proceso que abarca las últimas décadas del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX. Es decir, este descentramiento se inició con la misma modernidad y ha sido experimentado de diversos modos en la cultura contemporánea.

Sobre este fondo apenas reseñado, desde el cual la noción de sujeto deja atrás la transparencia, nos interesa mostrar algunos aspectos vinculados a la mirada, las imágenes y la cuestión de la representación en un corpus heterogéneo de textos. La idea es capturar el ojo y el foco, para advertir aquello que instituye la mirada. En cada una de las formas de

mirar hay una lucha por y en contra de la representación. En algunas de estas miradas acecha la filosofía de la conciencia. En todas, las elaboraciones teórico conceptuales resultan complejas, paradójales y fructuosas.

I

Bajo ciertas sentencias paradójicas como “Lo esencial es invisible a los ojos”, “No toda es vigilia la de los ojos abiertos”, o “Hay que cerrar los ojos para ver”, entre algunas de las que circulan en el imaginario social y cultural, subyace en distintos grados una sospecha en torno de la verdad que acontece en las formas de representación que vehiculizan el ojo y la visión. D. F. Sarmiento se preguntaba en *El Facundo*, ensayo de 1845: “¿Qué misterio es éste del rastreador? ¿Qué poder microscópico se desenvuelve en el órgano de la vista de estos hombres? (Sarmiento, s/f, p. 56). El gaucho de la pampa se le presentaba como un descifrador de signos y huellas que el hombre común no era capaz de percibir. Si bien órgano y sentido no son lo mismo, ambos están asociados a formas de la vigilia o de la vida despierta en relación con el mundo. El ojo es un sistema óptico complejo cuyos engranajes físicos proveen la capacidad de formar imágenes de los objetos sobre la superficie interna del ojo que es sensible a la luz, la retina. La visión, forma parte de los cinco sentidos y permite acceder a la percepción de las realidades físicas: la capacidad de ver. Susan Sontag para referirse al afán de adecuación de la cosa y la imagen en la fotografía hace referencia a “la experiencia en busca de una forma a prueba de crisis” (Sontag, 2005). El tema es que las imágenes no se corresponden exactamente con las cosas, no hay adecuación en un sentido literal.

Ahora bien, poner reparos a un modo de ver ya previsible o anticipable es parte de las batallas que libramos en el mundo de las mediaciones. En este sentido, la sospecha respecto del mirar es en cierto modo imprescindible para quebrar con una supuesta transparencia del mundo. De hecho, es sabido que el órgano de la vista es proclive a equívocos perceptivos. En suma: ilusión de realidad o formas de conocer que replican lo ya conocido o supuestamente conocido. ¿Será que acaso con el cerrar

los ojos alcanza para estar resguardados del riesgo de la reproducción del mundo y sus relaciones como algo ya construido? La contracara de estos reparos o sospechas mencionados son más complejos por lo que cerrando los ojos tampoco nos libramos del problema.

La vista caracterizada como un sentido de alerta y de distancia, como un “ordenador visual”, no es meramente un registro pasivo de las cosas. Así, es posible apreciar que las acciones que promueve la visión, están inscriptas en una infinidad de mediaciones culturales, además de la biológica. La imagen óptica, en este sentido, es también traducción y aprendizaje respecto de las cosas y del mundo. David Le Breton, hace referencia a dos tipos de ojos que dan lugar a modos de conocimiento diferentes: el “ojo óptico”, que preserva la distancia, y el “ojo háptico”, que casi rozando lo táctil, habita su objeto e instituye otro modo de relación (Le Breton, 2007). J. Derrida en sus reflexiones sobre lo visible busca justamente despotenciar el lugar relevante otorgado a lo óptico y a los sentidos. Si lo visible es una instancia que media entre lo sensible y lo inteligible, la visibilidad tiene como contrapunto su soporte invisible. El goce artístico necesita suspender la visión para alcanzar un tipo de sensibilidad que quiebre con la representación del mundo visible, debe propiciar la ceguera (Derrida, 2013).

II

Textos, imágenes, traducciones. Lo que tienen en común estas nociones es que no están inscriptas en la transparencia, no son miméticas y no aluden a un origen al cual pudieran acompañar con fidelidad y exactitud. Así como la imagen no replica las cosas así tampoco lo hace con los textos. Horacio González nos dice que el concepto de traducción “es una actuación del pensamiento que busca relacionar lenguajes, casos, situaciones y textos e imágenes que secreta o públicamente son portadores de afinidades no conocidas o, al contrario, bien entrevistadas por ellos y ellas” (González, 2017: 71). En este sentido, no replicar el origen o supuesto origen de las imágenes y los textos es constatar que “el original” es más bien un supuesto que sigue propiciando sucesivos deciframientos

Desde el ángulo de la comunicación y de los vínculos, Norval Baitello

Jr., nos advierte sobre la “ilusión de proximidad” que puede promover el mirar. Asimismo muestra que el mirar también puede significar “apropiación” y que ser mirado puede ser un modo de “dejarse apropiar”. Se trata en su interpretación de poner en entredicho un tipo de visibilidad de superficies que termina engullendo las subjetividades y la posibilidad misma de subjetivaciones. “Era de la iconofagia”, denomina a este fenómeno contemporáneo y lo inscribe en la “sociedad imagética” en la que se producen ciertas inversiones en los vínculos y en la condición corporal que terminan trastocando las formas de percepción del mundo y de la vida (Baitello Jr., 2012, 2014, 2018). Por una parte, los ojos ya no buscan imágenes sino que las imágenes buscan ojos, y por otra parte, las imágenes viven en nuestros ojos. Los alcances de este hecho es que dejamos de ser sujetos que vemos, buscamos y necesitamos imágenes para comenzar a ser soportes de una alteración en la que se nos sustrae la misma capacidad de ver, mirar e imaginar. Las inversiones señaladas no aducen a una cuestión de orden moral. Con estos trastocamientos se produce una desconexión radical con el cuerpo, o lo que queda es apenas un vínculo de superficie, intersticio desde el cual las imágenes han ocupado el lugar: “cuerpos de imágenes” e “imágenes de cuerpos”. Norval Baitello muestra la filigrana del proceso de devoración que acompaña la pérdida de singularidad. El extremo del arco es que las imágenes terminan devorando cuerpos aunque primero los cuerpos tuvieron que ser convertidos en imágenes.

La representación que está supuesta a la base de textos e imágenes ha necesitado ser puesta en cuestión. La objeción no es nueva: es que no hay representaciones que repliquen la realidad, así como no hay comunicación que no suponga desvíos de sentido o captura de las subjetividades. Sin embargo, esto no significa que las nociones aludidas sean instancias defectuosas. Así, ir contra la representación no es eliminarlas sino batallar con un “mundo dado”, servido en significados y sentidos. En algún punto de estos constructos, se anudan tramas existenciales, materiales, corporales, espaciales, en las que quienes leen, imaginan y traducen configuran o replican nuevos mapas y territorios de lo real anhelado.

En *El espectador emancipado*, Jacques Rancière (2011), interpela

ciertos lugares comunes en la tradición filosófica, desde Platón hasta el presente, en los que se pone en entredicho los alcances de la mirada y particularmente la inscripción de pasividad en la figura del “espectador”. El texto traduce el argumento que el autor desplegó en *El maestro ignorante* al ámbito artístico y más específicamente al “espectáculo teatral”. De lo que se trata para Rancière es romper con el universal de que todo espectador porta una pasividad inherente a su rol, una especie de despojamiento de la capacidad de ver. El relicto platónico se cuele en la cultura contemporánea en el presupuesto de que el espectador es complaciente con lo que ve, con la apariencia, ajeno a la doble trama de las representaciones. Mirar y saber deja de ser una conjunción en la medida en que replican las díadas de realidad/apariencia o actividad/pasividad. El desvío que procura la interpretación de J. Rancière desemboca en la tesis de que la representación no puede pensarse como un modo de producir o replicar lo visible sino de proponer un equivalente. En este sentido, la imagen no duplica las cosas, no es su doble, no es su símil.

La emancipación es el hilo desde el que Rancière va tejiendo las críticas y desarmando argumentos, desde Antonin Artaud y Bertolt Brecht hasta Guy Debord. No son adversarios ideológicos pero sí portadores de algunos supuestos sobre los que urge intervenir para no separar el ver de la acción. Asimismo se debe volver a repensar una nueva sensibilidad política para abordar las imágenes. “Las imágenes del arte, dice Rancière, no proporcionan armas para el combate. Ellas contribuyen a diseñar configuraciones nuevas de lo visible, de lo decible y de lo pensable pero a condición de no anticipar su sentido ni su efecto” (J. Rancière, 2011, p. 103).

La socióloga y activista boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, quien trabajó en varios de sus escritos en una teoría de la imagen, ha llevado adelante una crítica al oculoctrinismo de la cultura occidental. Activar una “mirada periférica” que con su ejercicio promueva una recuperación de los sentidos olvidados o adormecidos y devolver la mirada al cuerpo son parte de las ideas-experiencias que ha venido trabajando por décadas. Lo que busca es poder advertir en las prácticas de la mirada comunitaria las tramas sobre las que se organiza el ver, el mirar y el representar (Rivera Cusicanqui, 2015). Ahora bien, ¿puede la mirada desentenderse del

cuerpo? Justamente las inversiones producidas en la cultura de la imagen contemporánea lo ha hecho posible, tal como lo mostró Norval Baitello en su obra vinculada a la comunicación y a una teoría de los imágenes, los ambientes y los vínculos. Descentrar la mirada forma parte de romper con la sujeción a la que estamos sometidos desde una “mirada focalizada”. Silvia Rivera, propone una nueva política del ver: la descolonización de la mirada ligada a una cultura racista y apropiadora de subjetividades. La mirada “urbandina” y la conciencia “ch’ixi” que desarrolla en su obra, opera como una apuesta de orden epistémico, cognoscitivo y afectivo. En este sentido sus tesis forman parte de una ética subversiva que nos interpela sobre las formas de representación que instituyen realidades.

III

La cuestión del estatuto de las imágenes interpela a más de un campo disciplinar. Walter Benjamin, en este sentido, es una referencia ineludible de esta interseccionalidad desde las que se pueden abordar las imágenes. Asimismo, gran parte de la filosofía del siglo XX propone claves de lectura en relación a una ciencia y una poética de la imágenes, casi todas distantes de formulaciones en términos platónicos. Ya no se trata de pensar las imágenes en relación a su falsedad o falta de adecuación respecto de un objeto en particular.

Patrick Vauday, refiriéndose a la filosofía francesa contemporánea muestra cómo ésta se ha manifestado especialmente receptiva para reflexionar en torno a las imágenes. La “revolución filosófica”, como la denomina, propiciada en el siglo XX por H. Bergson, M. Merleau-Ponty, J.P. Sartre, G. Deleuze, M. Foucault, J. Rancière, F. Lyotard, J-Luc Nancy, entre los más decisivos, tiene que ver con “sostener qué hay de pensamiento en la imagen, no tanto si la imagen haría pensar o sería la manifestación sensible de la idea, como en Hegel, sino en el sentido en que la imagen como tal es un régimen posible del pensamiento”. Es decir, ya no se trataría de optar entre “imágenes que no piensan” o en afirmar que “no hay pensamiento sin imagen”. P. Vauday analiza la centralidad de algunas ideas de estos pensadores en la condensación de

sus propuestas: la imagen-cosa; la imagen-presencia; la imagen-palabra y la imagen que se rebela contra la representación (Vauday, 2005).

Los recorridos propuestos muestran el estatuto filosófico que ocupa el estudio de las imágenes. Los postulados de H. Bergson y la inversión del punto de vista respecto a la imagen-cosa le permitió anticipar una teoría del cinematógrafo que luego será retomada por Deleuze. Asimismo la lectura fenomenológica originada en Alemania con Husserl y después Fink fue reformulada por varios representantes de la filosofía francesa. Por otra parte, la psicología y el psicoanálisis también hicieron foco en una teoría del imaginario con H. Wallon y J. Lacan. La modernidad o más específicamente el siglo XX es el siglo de la imagen o de un pensamiento y discurso de la imagen en la paradoja de la insumisión de la imagen a todo pensamiento y lenguaje.

Pensar en ciertos alcances de la imaginación en la filosofía francesa del siglo XIX y también repensar las formas de mirar desde la filosofía latinoamericana han sido tópicos sobre los que Arturo Roig se ha interpelado más de una vez. A partir del análisis de dos “visiones”: la de Amédée Jacques y Étienne Vacherot reconstruye parte de los argumentos positivos y negativos que se elaboran en torno al lugar que ocupa la imaginación en sus propuestas filosóficas (Roig, 2009). Para Roig, quién también se ha ocupado del estudio de la filosofía antigua, la cuestión viene de más atrás. Si para Platón y Aristóteles la imaginación era entendida como “memoria imaginativa”, aspecto que mostraba una operación reductiva en los alcances de sus funciones, para Plotino, es una facultad intelectual e “inmortal”. Este último vincula la función de la imaginación a la representación de imágenes en el mundo inteligible, postulado que lo aleja de entenderla constreñida al ámbito de la fantasía o a “lo sensible externo”

Por otra parte, Roig retoma la figura de Descartes, con sus tesis plasmadas en el *Discurso del método* y en sus *Meditaciones*, y las hace jugar de pivote para mostrar en qué medida A. Jacques y E. Vacherot cualifican los alcances de la imaginación. En ambos pensadores la imaginación fue abordada como una facultad estética, entre lo sensible y lo inteligible. Si bien es rescatada en su función epistémica no dejará por momentos de ser una amenaza para la razón.

Respecto de la “mirada” en relación con una filosofía y un sujeto del filosofar en América Latina, Roig pluralizó las formas de mirar en el marco de una ontología social desde la que trabajó las diversas formas de objetivación (Roig, 2011). Partiendo de la categoría de “a priori antropológico” y de los modos de ejercicio *subjetivo* propuso tres tipos de mirada: ectópica, utópica y neotópica. Las tres se inscriben en la lectura que realizó del descentramiento del sujeto y la crítica de las formas de representación con las que iniciamos este trabajo.

La mirada ectópica es necesaria para poder llevar adelante la reformulación de “proyectos identitarios” a los que generalmente le acechan formas esencialistas. También para no homologar las formas de la subjetividad y subjetividad por fuera de lo histórico. Lo ectópico descentra y dialectiza las elaboraciones respecto de una tarea crítica en relación con un sujeto filosofante atravesado por una praxis, teoría e historia determinadas. La mirada utópica es la que propicia “mundos humanos posibles”, contingentes, pero a condición de no ejercer lo utópico como una relato cerrado e insular. Para Roig esta mirada se inscribe como parte de la capacidad humana de romper con los determinismos teóricos y prácticos.

Finalmente, el tercer tipo de mirada que propone es la neotópica o politópica. Se define por propiciar el encuentro de nuevos espacios o lugares desde donde es posible advertir la potencia de los “universos discursivos” que pueblan nuestra América. Así, las miradas que propone Arturo Roig, buscan sortear dicotomías que terminarían por acorralar la capacidad teórico-crítica. Su programa filosófico se caracteriza por un ejercicio de mirar no ingenuo, comprometido con un filosofar crítico. Exige, por eso mismo, además de un reordenamiento de los saberes, una atención en torno a las condiciones históricas desde las que se constituye el sujeto del filosofar.

IV

También se puede traer a estos recorridos los intentos de un Macedonio Fernández, escritor y pensador argentino, quien quiso elaborar una teoría de la imagen en respuesta y reclamo a la ausencia de la

persona amada (Muñoz, 2013). La negación de la muerte y del cuerpo como imagen, le demandó conceptos para batallar el dolor de amor, el dolor de ausencia. En principio intentó igualar o por lo menos mostrar que no hay diferencia entre imagen y sensación –y que, además, ambas son las instancias desde donde se configuran los modos de la representación. La afección, entendida como un estado, fue el modo que encontró para escapar de las redes de la apercepción que seguían demandando imágenes representativas. En esta dirección hizo un doble esfuerzo: para la Metafísica elaboró el concepto de “visión” y para el Amor y la Pasión propuso un “a priori-afectivo” (Muñoz, 2013). Para Macedonio será este *a priori* el que puede llegar a anular la ligazón a un cuerpo pero no porque se niegue la corporalidad sino la ausencia. Así, la revocabilidad de un “mi-cuerpo” no se convierte en una conciencia, cuestión que derivaría en un dualismo cuerpo/conciencia.

El proyecto de curación amorosa que proyecta Macedonio Fernández se vincula a la posibilidad de creación de imágenes que no son sombras de objetos o de otras imágenes. Se forja así un creacionismo radical que en su intento de escapar de las representaciones termina rozando una filosofía de la presencia, es decir, la posibilidad de sortear el mundo de las mediaciones, en el que la muerte, el cuerpo, la imagen, el lenguaje, son parte de sus versiones. El autor de *Museo de novela de la Eterna* quiere ir más allá de la elaboración de una teoría de las imágenes o de una teoría de la visión para el conocimiento metafísico. La “mirada tantálica” pondrá en juego una operación teórico-experimental para sopesar el alcance de sus tesis frente a la contingencia del mundo (Muñoz, 2018). Su tantalismo consistirá en provocar, hasta donde sea posible, la estabilidad y eficacia del mundo y sus reglas. Como podemos anticipar el programa propuesto estará poblado de escollos pero vale la pena atender a las elaboraciones teórico experimentales que encarna el autor y particularmente a los indicios de una concepción paradójica de la imagen por fuera de las representaciones.

Bibliografía

- Baitello Jr., Norval (2012), *O pensamento sentado. Sobre glúteos, cadeiras e imagens*. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Baitello Jr., Norval (2014). *A era da iconofagia. Reflexiones sobre imagen, comunicação, mídia e cultura*. São Paulo: Paulus.
- Baitello Jr., Norval (2018). *A carta, o abismo, o beijo. Os ambientes de imagens entre o artístico e o mediático*. São Paulo: Paulus.
- Baitello Jr., Norval “¿De dónde viene el poder de las imágenes que invaden nuestras casas y nuestros cuerpos?” 2018, en *Valentina Bulo y Amalia Ortiz de Zárate. El cuerpo en sus variaciones*, Colección Idea. Santiago de Chile: Universidad Austral de Chile, pp. 11–22.
- Boggia, Julia y Juan Ramaglia (2013). “Políticas de la voz y la mirada o de los mapas de lo sensible”, en M. Muñoz y L. Vela (Eds.), *Afecciones, cuerpos y escrituras. Políticas y poéticas de la subjetividad*. Mendoza: IFFA–FFyL, pp. 235–250.
- Le Breton, David (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Visión.
- Derrida, Jacques (2012). *Pensar em não ver – escritos sobre as artes do visível* (1979–2004). Florianópolis: Editora UFSC.
- González, Horacio (2017). *Traducciones malditas. La experiencia de la imagen en Marx, Merleau–Ponty y Foucault*. Buenos Aires: Colihue.
- Muñoz, Marisa (2013). *Macedonio Fernández filósofo. El sujeto, la experiencia y el amor*. Buenos Aires: Corregidor.
- Muñoz, Marisa (2018). “La mirada tantálica”, en Valentina Bulo y Amalia Ortiz de Zárate, *El cuerpo en sus variaciones*. Santiago de Chile: IDEA, pp. 347–358.
- Muñoz, Marisa (2019) “Extrañamiento y comunicación. Palabras e imágenes/Imágenes y palabras”, en Norval Baitello Junior et al., *Anais do VI Congresso Internacional de Comunicação e Cultura*. São Paulo: Universidade Paulista [recurso eletrônico, en prensa].
- Rancière, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

- Rivera Cusicanqui, Silvia (2015). *Sociología de la imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Roig, Arturo (2009). “Dos visiones de la imaginación en el siglo XIX francés: Amédée Jacques y Étienne Vacherot”, en Marisa Muñoz y Patrice Vermeren, *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo Andrés Roig*. Buenos Aires: Colihue, pp. 795–804.
- Roig, Arturo (2011). “La filosofía en nuestra América y el problema del sujeto del filosofar”, en *Rostro y filosofía de nuestra América*. Mendoza: Una Ventana, pp. 235–246.
- Domingo Faustino Sarmiento ([1845] s/f), *Facundo*. Buenos Aires: Jackson.
- Sontag, Susan (2005). *Sobre la Fotografía*. Madrid: Alfaguara, pp. 215–251.
- Vauday, Patrick (2005). “La filosofía francesa contemporánea capturada por la imagen”, en Miguel Abensur et al, *Voces de la filosofía francesa contemporánea*. Buenos Aires: Colihue, pp. 105–126.

En torno a desiguales posibilidades de formación superior de jóvenes indígenas latinoamericanos

María Luisa Rubinelli

Universidad Nacional de Jujuy
mlrubinelli@gmail.com

Desde julio de 2007, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO–IESALC) viene desarrollando el Proyecto “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, poniendo énfasis en realizaciones prácticas para profundizar los avances en la valoración de la diversidad cultural, el reconocimiento del carácter pluricultural de las sociedades y la relevancia histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región.

Existe gran cantidad de declaraciones y acuerdos internacionales al respecto: la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (aprobado en 1989) ratificado por quince países de la región; la Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965); la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertencientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); la Declaración de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005–2015; las Metas del Milenio; las declaraciones y planes de acción de las conferencias de Viena (1993) sobre Derechos Humanos, y de Durban (2001) sobre la No Discriminación por Razones Culturales; así como la Declaración Universal de la UNESCO

sobre la Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007)¹.

Además Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela han ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), estando obligados a acatar sus regulaciones que, entre otras medidas, consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles” (art. 26).

Los procesos de reconocimiento de la existencia y los derechos de estos pueblos –entre nosotros– son generalmente gestados desde la lucha de quienes reclaman por su reconocimiento, y a pesar de lo valioso de los instrumentos internacionales mencionados, su efectiva vigencia normativa suele ser más discursiva que real.

En la práctica, estos avances muchas veces se ven menoscabados por la persistencia de diversas formas de racismo (frecuentemente solapado, o inconsciente), la “naturalización” de situaciones inequitativas, o la indiferencia hacia ellas, así como a intereses económicos domésticos e internacionales, y al eurocentrismo e ignorancia respecto de la propia historia de diferentes sectores sociales de estos países.

UNESCO–IESALC con el desarrollo de este Proyecto trata de consolidar relaciones de colaboración intercultural basadas en la valoración de las lenguas, saberes, modos de producción de conocimiento y de aprendizaje propios de comunidades afrodescendientes, indígenas, campesinas y otras culturalmente diferenciadas. Procura sentar bases que permitan formular recomendaciones de políticas en la materia, generar criterios para la pro-

¹ Los datos y consideraciones que incluimos en esta primera parte del trabajo son extraídos y citados libremente principalmente de dos publicaciones coordinadas por el Dr. Daniel Mato: *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* Caracas: IESALC–UNESCO, 2012 y *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. 1a ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

ducción de estadísticas e indicadores sobre el desarrollo de este campo, identificar temáticas de interés para nuevas investigaciones sobre el tema, y contribuir a desarrollar modalidades sostenibles de colaboración entre las instituciones estudiadas y otras con intereses semejantes.

Una de investigaciones implementadas en el marco del proyecto ha respondido al objetivo de identificar y caracterizar las principales modalidades de colaboración intercultural de diferentes tipos de IES con comunidades y/u organizaciones de pueblos indígenas para la articulación de objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos con la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos que respondan a necesidades y/o propuestas de esas comunidades. Estas sociedades se beneficiarían con la incorporación plena de la multiplicidad de conocimientos y otros recursos propios de la diversidad cultural característica de cada una de ellas. La Educación Superior² de la región ha tenido poca presencia activa en estos procesos.

Las iniciativas latinoamericanas han sido impulsadas principalmente por organizaciones, dirigentes e intelectuales de los pueblos indígenas y afrodescendientes de numerosos países de la región. En la mayoría de ellos, su accionar se ha visto complementado por el de organizaciones civiles, fundaciones privadas e instituciones de ES (IES), y también autoridades, estudiantes, docentes, investigadores y egresados de éstas. También han recibido significativo apoyo de algunas organizaciones no gubernamentales y fundaciones privadas de otros países, así como de organismos intergubernamentales y agencias de cooperación internacional. En ciertos casos, estas iniciativas han contado con la receptividad y/o adhesión más o menos proactiva de algunos dirigentes políticos, parlamentarios y autoridades ejecutivas.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), celebrada en Cartagena de Indias en 2008, así como la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior reunida en la sede de la UNESCO, en París en 2009, y el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores, de 2011 en Buenos Aires han producido recomendaciones como las siguientes:

² En adelante ES.

- 1) Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones existentes en la actualidad, sino transformar éstas para que sean más pertinentes a la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de políticas, planes y programas del sector.
- 2) La ES, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.
- 3) Para que la mundialización de la ES nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional.
- 4) Los sistemas de conocimiento indígenas pueden ampliar nuestra comprensión de los problemas; la ES debería establecer asociaciones de mutuo beneficio con las comunidades y las sociedades civiles, con miras a facilitar el intercambio y la transmisión de los conocimientos adecuados.
- 5) Para resaltar la valoración de la diversidad cultural y la promoción de la interculturalidad con equidad, deberán desarrollarse programas de fortalecimiento de la participación de los pueblos originarios y los afrodescendientes en la ES.

De las recomendaciones de esos encuentros de Educación se derivan otras de carácter más operativo:

- 1) Dar mayor difusión a los derechos establecidos en las constituciones políticas y leyes de cada país, y analizar los obstáculos para la efectiva aplicación de esas normas en ES, así como la puesta en práctica de iniciativas concretas para superarlos.
- 2) Desarrollar programas sistemáticos de actividades, orientados a informar, sensibilizar y/o capacitar a autoridades, docentes, funcionarios

- y estudiantes de IES, respecto de los beneficios que la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales valorizadoras y respetuosas de las diferencias para todos los sectores de las sociedades nacionales.
- 3) Diseñar y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas orientadas a promover la interculturalidad en los planes de estudio de todas las IES, con las modalidades que resulten apropiadas según países y carreras; incorporando lenguas, conocimientos, historias, demandas, propuestas e individuos de pueblos indígenas y afrodescendientes, y poner en práctica y/o sostener y profundizar programas orientados a la valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.
 - 5) Crear y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas y programas orientados a mejorar las posibilidades de acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la ES, así como sus oportunidades de avance y graduación.
 - 6) Crear y/o fortalecer oportunidades efectivas de mejoramiento profesional y formación de posgrado para docentes e investigadores que se desempeñan en instituciones y programas de ES que respondan a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, con particular atención de investigadores y docentes provenientes de esos mismos pueblos.
 - 7) Generar estadísticas para orientar la formulación de políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la ES.
 - 8) Evaluar la pertinencia de los criterios de evaluación y acreditación de IES y programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales, para asegurar que sean acordes a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad social y cultural de los respectivos países, de acuerdo a sus peculiaridades.
 - 9) Generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia de instituciones y programas de ES.
 - 10) Mejorar el financiamiento a instituciones y programas de ES orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos

indígenas y afrodescendientes, así como promover y asignar fondos para el desarrollo de programas y proyectos de instituciones de ES en colaboración con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, que incluyan la participación y conocimientos de estas comunidades.

Con base en las cifras censales de los respectivos países, a grandes rasgos, en Bolivia la población indígena representa aproximadamente el 50% del total nacional; en Guatemala el 39%; en Chile, México, Panamá y Perú entre el 11% y el 16%; en Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua entre el 4% y el 8%; en Argentina, Costa Rica, Paraguay y Venezuela entre el 1,5% y el 2,5%; en Brasil, el 0,4% y en El Salvador, menos del 0,2%.

En números absolutos, en México corresponde a más de 10 millones de personas; en Bolivia, Perú y Guatemala más de 4 millones en cada uno; en Chile casi 2 millones de personas; en Colombia y Ecuador más de un millón en cada caso; en Argentina es casi 1 millón de personas; en Brasil más de 800 mil y en Honduras, Nicaragua, Panamá y Venezuela entre 400 mil y 600 mil en cada uno. Son datos oficiales, en muchos casos cuestionados por las organizaciones indígenas.

Las experiencias de colaboración intercultural, hasta ahora, pueden clasificarse en cinco modalidades diferentes:

- 1) Los programas de becas y cupos especiales para personas indígenas en universidades u otras IES convencionales. Son programas de inclusión de individuos a través de cupos, becas y programas de apoyo. Experiencias en este sentido se implementan en universidades nacionales argentinas, como las de Salta, Rosario, Mendoza. Otra modalidad es la de los programas de apoyo académico y psicosocial a estudiantes de esos pueblos. Pese a su número, aún resultan insuficientes en comparación con las demandas expresadas por organizaciones y voceros de pueblos indígenas.
- 2) Programas de formación, con obtención de títulos u otras certificaciones, creados por universidades y otras IES convencionales, en diversas modalidades. En algunas se registra escasa colaboración

intercultural, mientras que en otras la participación de organizaciones y comunidades indígenas o afrodescendientes es significativa. En algunos casos se constata, además, una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento.

- 3) Colaboración intercultural entre universidades u otras IES y organizaciones indígenas, en co-ejecuciones orientadas a responder a sus propuestas de formación. Se trata de una modalidad potencialmente muy provechosa para la formación de profesionales y técnicos de los pueblos indígenas, aunque varias iniciativas de este tipo que no han logrado prosperar debido a prejuicios de ambas partes, así como a obstáculos burocráticos de las universidades y de normativas de ES.
- 5) Las universidades interculturales u otros tipos de Instituciones Interculturales de ES (IIES) se caracterizan por integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y, en menor medida, no-indígenas.
- 6) No obstante, en vista del retraso de los Estados latinoamericanos en esta materia, dirigentes y organizaciones indígenas de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. Existen varias universidades de este tipo.

Los logros más significativos que pueden reconocerse a experiencias este tipo son:

- 1) Mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de ES y culminen sus estudios.
- 2) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y subnacionales de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad.
- 3) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada.

- 4) Integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades así como diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento;
- 5) Promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades; contribuyen así a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos;
- 6) Desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible;
- 7) Forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Pero los principales conflictos y problemas que obstaculizan los avances en esta materia giran en torno a tres ejes principales:

- 1- Mecanismos y criterios de evaluación y acreditación y/o reconocimiento que las agencias estatales encargadas de estos asuntos aplican tanto a universidades interculturales y/o indígenas, como a programas especiales de universidades convencionales dirigidos a estos pueblos y/o sus organizaciones y/o desarrollados en colaboración con ellos.
- 2- Dificultades para avanzar en transformaciones de las universidades y otras IES convencionales hacia la incorporación de conocimientos, idiomas, docentes y estudiantes de los pueblos indígenas.
- 3- Finalmente, otro está asociado a los desacuerdos y debates que se dan incluso dentro del campo de quienes reconocen los derechos constitucionales de los pueblos indígenas en materia de ES. Será necesario diseñar instrumentos que tomen en cuenta la especificidad de las respectivas propuestas institucionales, así como la de los contextos en que se desarrollan, así como revisar los criterios de evaluación y acreditación para asegurar que respondan a las peculiaridades de los diversos tipos de Universidades y otros tipos de IES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país. En la actualidad los estilos de evaluación

de los programas, universidades y otros tipos de IES interculturales y/o indígenas suelen ser procesos de carácter punitivo, que aplican instrumentos no consensuados y tienden a transformar en cuestiones de sentido común la medición de la llamada calidad académica en relación con la cantidad de publicaciones en revistas especializadas y otros indicadores que no valoran la vinculación de las universidades con los respectivos contextos, sus necesidades, demandas y propuestas. Es preciso propiciar la utilización de indicadores integrados de calidad, pertinencia y relevancia, en la evaluación de todas las universidades y otros tipos de IES. Ello afecta desfavorablemente las posibilidades de generación de conocimientos, tecnologías e innovaciones sociales y educativas pertinentes.

Además, y en relación con lo anteriormente mencionado:

- 1) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria.
- 2) actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades.
- 3) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos que afectan la ejecución de sus planes y actividades.
- 4) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES convencionales dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación y dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas.
- 5) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural.
- 6) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación.
- 7) insuficiencia de becas.

En el reciente 4° Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, que abordó el tema: “Políticas públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos”, convocado por la Universidad Nacional Tres de Febrero y desarrollado en la Sede de su Rectorado los días 4 y 5 de octubre pasado, se comunicó la creación de la cátedra UNESCO de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de la UNTREF. En esa oportunidad, Francisco Tamarit, coordinador de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018, planteó que, si bien se mejoró en la cobertura, la ES se debate en disputas culturales y económicas entre quienes la consideran un bien-mercancía, y quienes la piensan como un derecho de las personas y una responsabilidad de los Estados. Sostuvo que “es necesario darle el trato de un derecho humano y de un bien social, y en ese sentido avanzar en el tema de la interculturalidad es una de las grandes deudas que tenemos”.

Durante los debates sobre el proyecto de creación de una universidad nacional intercultural para pueblos indígenas (UNUPI) en el NOA, por cierto planteado en términos muy complejos, el referente de la Comunidad del Angosto El Perchel³, de la Quebrada de Humahuaca, nos facilitó un borrador de la perspectiva de su comunidad al respecto, del cual refiero algunos aspectos.

Consideran un deber recuperar y construir conocimiento de las culturas andinas, en tanto organizador de la sociedad colectiva y comunitariamente, integrando aspectos económico, social, cultural, espiritual y filosófico. Pero los valores fundamentales del pensamiento andino deben abrirse al intercambio de aportes con otros pueblos, originarios o no, en tanto provean conocimientos útiles al principio de vivir en armonía con la naturaleza y el universo, orden y equilibrio entre seres que conviven y se complementan oponiéndose (ej. macho-hembra). Esos conocimientos incluyen las dimensiones sensible e intelectual, teórica y práctica, ya que en la cosmovisión andina la producción no es independiente del comportamiento social, cultural, espiritual.

La relación entre los protagonistas del proceso formativo se dará en

³ Su nombre: Brígido Abán, artista plástico.

un plano horizontal-circular, como intercambio de conocimientos y experiencias. El conocimiento se construye observando no solo a humanos, sino también a las plantas, los animales y las múltiples expresiones de la vida. Ello contribuye a la formación de personas inteligentes, reflexivas, creativas, innovadoras, contentas, alegres, articuladoras de sueños y realidades, con un desarrollo personal y comunitario.

Los espacios de aprendizaje deben ser abiertos incluyendo, por ejemplo, centros vecinales, campo, ONGs, etc.

Se propone organizar un modelo educativo-productivo coherente con el medio geográfico y el contexto agroecológico, con el control de la producción a partir de unidades familiares, para dar lugar a un modelo organizativo comunal de poder político. Una educación universitaria debe desarrollarse en función de los recursos naturales de cada región, con un aparato productivo coherente con la cosmovisión andina y sus necesidades. Las respuestas a los problemas deben surgir de las comunidades, implementando a través de la universidad el incentivo a la producción, en base a la formación de unidades de producción autogestionarias, incorporando avances tecnológicos que sean considerados necesarios.

La propuesta de carreras planteadas incluye una amplia variedad, dando idea de las necesidades que se consideran no atendidas: ciencias de la salud, humanidades (entre las que se incluye antropología, lenguas originarias, filosofía, astronomía y otras), artes y cultura (incluye arquitectura no convencional, turismo y todo tipo de lenguaje artístico), medios de comunicación, tratamiento de alimentos, Ciencias agrarias, ingeniería genética, ciencias económicas, medio ambiente. La variedad propuesta abarca diferentes niveles de especialización y de formación, lo que sin duda requeriría análisis, redefiniciones y agrupamientos, pero es importante señalar que en todos los casos se intenta conjugar conocimientos andinos con avances de la investigación académica, y respuestas a necesidades comunitarias interpretadas como problemas regionales, así como teorías y prácticas.

Varias de las carreras mencionadas se implementan en la universidad nacional, pero se trata de un cambio de mirada que las adecue a las perspectivas de las culturas del medio.

Hace unos años presentamos lo que en ese momento era una propuesta de formación intercultural en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, entendiendo que las Universidades, deben involucrarse y aportar a la cuestión, abriéndose a diversas concepciones del saber y de construcción de identidades, asumiéndose como espacio de autorreflexión descolonizadora.

Con un conjunto de académicos universitarios y de nivel superior no universitario comprometidos con las culturas de raíces indígenas de la región, que cuentan con experiencia de trabajo y/o de investigación en zonas rurales; y de referentes de organizaciones indígenas, avanzamos en el diseño de un trayecto formativo que no se constituiría inicialmente en carrera a fin de hacer posible el desarrollo de la propuesta sin pasar desde el inicio por evaluaciones de las agencias oficiales, para poder trabajar con criterios que respondan a las necesidades que surjan y que posibiliten una continua evaluación del proceso.

Los objetivos del proyecto son: abrir un espacio en la Universidad al tratamiento compartido de cuestiones que han atravesado y atraviesan la historia y la actual cotidianidad de la diversidad de poblaciones de culturas indígenas, en diálogo con la sociedad en su conjunto; habilitar un espacio de construcción conjunta de conocimientos teórico-prácticos; brindar formación desde perspectivas interculturales a egresados de distintas carreras de la Universidad, a egresados del nivel medio, a docentes titulados en otras instituciones educativas y a profesionales interesados.

Los seminarios y talleres, que conforman el trayecto están pensados sosteniendo la interculturalidad como eje vertebrador del proceso formativo, y abarcan los siguientes temas, que mencionamos acompañados de comentarios breves:

- 1) Problemáticas actuales en el pensamiento latinoamericano, en relación a las actuales etapas del capitalismo y la globalización. Gestación de pensamientos alternativos. La constitución de los estados nacionales en América Latina como procesos de homogeneización y negación de la diversidad constitutiva de las sociedades de Nuestra América. Procesos de represión e invisibilización de las culturas ori-

ginarias. La construcción histórica de identidades. Diferentes formas de discriminación, de las que el racismo actualmente vigente actúa como soporte.

- 2) Conocimientos y dinámicas propios de los pueblos originarios. Sus luchas por la dignidad: sus derechos, su relación con los territorios, los valores que organizan sus culturas, sus lenguas y cosmovisiones. Diálogos y prácticas que permitan avanzar en la construcción de una trama de relaciones interculturales.
- 3) Procesos educativos. Diferentes concepciones acerca de la construcción de conocimientos, los procesos pedagógicos y los vínculos.
- 4) Impacto de las cosmovisiones y religiones en las relaciones sociales y productivas en las comunidades, en referencia a las influencias ejercidas por las religiones provenientes de Occidente, desde los procesos de conquista hasta el actual avance de iglesias evangélicas y otras que contribuyen a la fragmentación al interior de las comunidades.
- 5) La importancia y vigencia de la oralidad como modalidad comunicativa en la transmisión de saberes y memorias de estos pueblos. Implicancias lingüísticas y cosmovisionales.
- 6) La escritura de narrativas identitarias. Metodologías. Empleo de soportes y tecnologías diversas.

La educación intercultural puede ser facilitadora de la dignificación de la identidad, vinculando el pasado con la comprensión y valoración de la realidad social actual, fortaleciendo la participación y la toma conjunta de decisiones, asumiendo la diversidad incluso al interior de las comunidades, en un complejo proceso de tensiones entre diversas concepciones y prácticas sociales. Ello implica el compromiso participativo con el reconocimiento de derechos de concepciones largamente invisibilizadas que reclaman y emergen con fuerza desde procesos históricos de resistencia.

El proyecto ha sido aprobado por el Concejo Académico este año y es coordinado por un activo militante de la causa de los pueblos originarios, miembro de ellos, egresado de la FHyCS-UNJu como Licenciado en Antropología. En la actualidad se encuentra en proceso de difusión y esperamos comenzar con las actividades en el primer cuatrimestre de 2018.

Bibliografía

- De Sousa Santos, Boaventura (2009). “De lo posmoderno a lo poscolonial. Y más allá de lo uno y de otro”. En: *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- Fornet Betancourt, Raul (2004). “Perspectivas de diálogo y acción mancomunada”. En: *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Grueso, Delfín Ignacio (2007). “La globalización y la justicia hacia las identidades culturales”. En: Hoyos Vásquez, Guillermo, *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mato, Daniel (Coord.) (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, Daniel (Coord.) (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Tubino, Fidel (2004). “La impostergable alteridad. Del conflicto a la convivencia intercultural”. En: Castro Lucic, M. (Ed.) *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Santiago: Universidad de Chile.
- Roig, Arturo (1994), “América Latina y su identidad”. En: *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Vol. I. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Roig, Arturo (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Documentos

- Abán, Brígido (coordinador). Borrador de Proyecto de UNIPI. Comunidad Angosto Ekl Perche. Quebrada de Humahuaca.
- Trayecto formativo intercultural. FHyCS-UNJu.

Tendencias y mutaciones en la década 1990–2000 en la educación superior. Impacto en la universidad argentina y en la Universidad Nacional de Cuyo en particular

Silvia Agustina Sosa de Esteves

Universidad Nacional de Cuyo
silagu1963@hotmail.com

El objetivo de la presentación es señalar las tendencias que atraviesan a la Educación Superior en las décadas del '90 y 2000 en el contexto de la Globalización y su impacto en América Latina en general y en Argentina. En Cuyo su influencia decisiva es a partir de octubre 2006 cuando la Universidad Nacional de Cuyo actúa como anfitriona en el marco del proyecto “6 x 4 UEALC (Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior). Undiálogo universitario” para participar de un programa de armonización curricular con otras instituciones de Educación Superior, iniciándose así su participación en los procesos de internacionalización.

La globalización ha sido un fenómeno que ha afectado a los sistemas de relación político, económico, social de las regiones del mundo realizando importantes cambios en la estructuración de los Estados nacionales a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Un papel importante ha sido el jugado por determinadas actores sociales, individuales y colectivos muchos de ellos, especialistas renombrados en educación en Argentina que llevaron a cabo y asintieron el proceso de reforma. Según Liliana Olmos, catedrática de la Universidad de Córdoba identifica como analistas simbólicos a los que pasaron a constituir los intelectuales reformadores, todos miembros procedentes de instituciones como la Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales (FLACSO) y el Centro de Estudios Laborales (CEDEL) en la Argentina; la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el Uruguay; las fundaciones Carlos Chagas y Getulio Vargas de Brasil, y en Chile, FLACSO, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Con un perfil profesional destacado comparten ciertos modos de encarar y de analizar los procesos de reforma educativa, aunque presenten variantes derivadas de la diversidad de posiciones políticas, teóricas e ideológicas.

Por otra parte, para que se pudieran implementar las reformas educativas en la Argentina de los años noventa, la legislación jugó un papel fundamental al habilitar desde el punto de vista jurídico, los cambios materializados en leyes en el campo educativo, que fueron legitimados por el Congreso de la Nación. A partir de entonces se profundizaron en el discurso de la calidad y la eficiencia invalidando la reflexión pedagógica acerca incluso de qué puede significar estos términos en educación. En este sentido, la política educativa de la administración de Carlos S. Menem cristalizó el rol subsidiario del Estado.

Argentina, al igual que otros países en Latinoamérica afronta desde los '90, en el marco de los procesos de globalización y reformas educativas en el mundo, el desafío de producir importantes cambios en sus universidades. Cambios sustanciales y controvertidos que plantean como factor decisivo concretar transformaciones en las políticas universitarias que implican, entre otras cuestiones modificaciones en el gobierno de la Educación Superior, su organización, administración y el financiamiento de las propias universidades, como resulta de la Ley 24.521 de Educación Superior aprobada en 1995. Los contratos programas, emergentes como dispositivos en esta época, obligan a los diferentes actores universitarios a participar de programas y proyectos en diferentes áreas que no necesariamente se articulan a un planeamiento integral de la institución. Por otra parte, se subsidian por vías de financiamiento directamente dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias y depende del tipo de proyecto como así también del poder de negociación o cercanía al grupo gobernante. En este contexto, cobra fuerza a su vez, la urgencia de generar estrategias e instrumentos efectivos para reorientar el trabajo académico

y por ende el desempeño y la formación docente ante esta coyuntura.

Una de las experiencias más difundidas y mirada con expectativa fue el "Espacio Europeo de Educación Superior" comúnmente conocido como "Proceso de Bolonia", el cual definió claramente compromisos y metas para su construcción en el marco de la consolidación de la Unión Europea 1999. El mismo impulso se trasladó a América Latina y fue encarnado por el Proyecto Tunning 2007, América Latina. Este es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanas como europeas. El proyecto busca iniciar un debate para identificar, intercambiar y mejorar la colaboración en la Educación Superior. Se busca la posibilidad de comparabilidad, compatibilidad y competitividad de la Educación Superior a fin de garantizar titulaciones comunes para lo cual, deberán hacerse ajustes de las carreras universitarias por imperativo del mundo Global.

Los grandes cambios que se sustanciaron y se promovieron fueron particularmente la promoción de las reformas curriculares, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como las necesarias reformas financieras a fin de contribuir a la llamada sociedad del conocimiento. Estas son entendidas como sociedades de aprendizaje en contextos de aprendizaje promovido por las TIC, que dan oportunidades para el desarrollo de los individuos y de los pueblos para el desarrollo de la democracia. En atención a la diversidad de contextos en América Latina quedan importantes dudas sobre el cumplimiento del derecho a la educación y de la justicia curricular cuando desde los años '90, el análisis de las condiciones de pobreza estructural como el incremento de las desigualdades se han profundizado. El conocimiento se transformó para determinados sectores en un factor geoestratégico de crecimiento y de desarrollo cuyo móvil central aparece ligado a la innovación, aunque uno podría plantearse para quién.

Según Marcela Mollis (2009) el curriculum por competencia fue el instrumento del Proceso de Bolonia que América Latina seleccionó como dispositivo más útil para ser importado, junto con el sistema de créditos y el apoyo a la movilidad estudiantil y de profesores. La homologación y la comparabilidad de los títulos traccionó la importancia para ser adoptados.

Estos aspectos han jalonado los cambios introducidos en las dos Facultades de Formación docente en la UNCUYO, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Educación, por ejemplo, lo cual nos ha abierto importantes interrogantes para reflexionar tanto en orden a la profesionalización como al desarrollo de la autonomía profesional dado que las proyecciones que siguen en el presente se articulan más con lógicas globales y escasamente con realidades del contexto.

En los '90, por otra parte, era común una polifonía de discursos provenientes de Organismos Internacionales como los reformadores que actuaron en los diferentes países que sintonizaban discursos referidos a los cambios en la economía mundial donde los países tendrían que orientar su producción principalmente al mercado internacional. Pero es claro que las “ventajas comparativas” que derivan de la mano de obra barata o de la abundancia de recursos naturales que se explotan de modo indiscriminado no son suficientes ni deseables. La continua incorporación de innovaciones tecnológicas exige una permanente reinención competitiva, y para ello se requiere generar lo que hoy es el principal factor productivo: el conocimiento. De allí que sea necesario imponer las reformas educativas.

Las pautas sobre las cuáles se orientaron estas políticas fueron:

- Desarrollo económico basado en el conocimiento y en el manejo de la información.
- Incorporación de las tecnologías digitales en los procesos de formación (TIC).
- Concepción de un perfil profesional (interdisciplinario, colaborativo).
- Promoción del cambio curricular por un curriculum por Competencias.
- Centralidad del estudiante en cuanto constructor de sus aprendizajes.

Este fue el discurso adoptado a lo largo de los años'90, por el Estado Argentino y gran parte de las regiones de América Latina.

Si tomamos como fuente el documento *Educación argentina: una transformación en marcha*, publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1995, decía en su página 5:

... la educación debía convertirse en el eje de las políticas destinadas a elevar tanto los niveles de productividad como los de equidad social [...] se ha dado prioridad a las estrategias destinadas a realizar profundas transformaciones en el sistema educativo para colocarlo a la altura de los nuevos requerimientos de la sociedad.

El nuevo modelo de organización socioeconómico transformó al conocimiento en el principal factor productivo. Correspondió a los sistemas educativos de cada país generar las oportunidades para que la población adquiriera los “códigos de modernidad”, entendidos como “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna”. Tales capacidades “suelen definirse como las requeridas para el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos en grupo” (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 157). Así, estarán en condiciones de incorporar la capacidad para generar y procesar información, y adquirir las destrezas que se requieren ahora para incorporarse creativamente a las nuevas formas de producción, y para participar con racionalidad comunicativa en espacios de negociación y de toma de decisiones.

A tono con la tendencia internacional, en la Argentina se fue consolidando el criterio de establecer sistemas de medición de la calidad de la enseñanza, para evaluar el nivel de educación que se imparte en las aulas. Tales improntas se pueden ver reflejadas en los diferentes sistemas de evaluación implementados en nuestro país, desde 1993 con improntas del Programa PISA y cuya versión, en Argentina es el programa Aprender.

El Programa PISA (Programme for International student Assessment) busca diagnosticar tres aspectos: Comprensión lectora; Alfabetización matemática; Alfabetización científica. Este programa, por otra parte, está promovido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico) que se implica en las decisiones educativas, en particular en el Curriculum a fin de orientar el desarrollo de la región desde la

perspectiva de estos organismos. Por su parte, el Programa APRENDER según el especialista norteamericano Lawrence Wolff, asesor en educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y publicado por PREAL en julio de 1998, sostiene que la Argentina comenzó tardíamente –en 1993– con la aplicación de pruebas de evaluación de la calidad. Considera que el programa argentino está bien concebido y tiene una estrecha relación con la estrategia de descentralización de los servicios educativos y con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Agrega que si bien se perciben logros, aún no se han establecido “objetivos de aprendizaje claros a nivel nacional”. Sólo ahora, al cabo de varios años, se iniciaron “esfuerzos sistemáticos por compatibilizar el currículum, los textos escolares y la pedagogía utilizada en la sala de clases”.

Los operativos de evaluación educativa en la Argentina comenzaron en 1993, con los exámenes de Lengua y Matemática que rindieron alumnos de séptimo grado y quinto año del secundario. Las 38.000 pruebas administradas tuvieron carácter muestral (no incluyó a todos los alumnos, sino a una parte representativa de esos niveles de enseñanza) y reflejaron un promedio de 6,14 en lengua y de 4,63 en matemática entre los que cursaban el último año de la enseñanza media. Se extendieron cada año a más alumnos y a partir de 1997 el examen de finalización del secundario se amplió a todos los estudiantes de ese nivel. Así, unos 280.000 jóvenes rinden anualmente las pruebas de lengua y matemática, cuyos resultados no tienen incidencia en el promedio final del alumno, aunque sirven para conocer el nivel de educación que se imparte en las aulas. Las pruebas nacieron con la intención de promover un certificado nacional de estudios básicos y la pretensión de que sus resultados influyeran en el acceso a la enseñanza superior. Pero tales ideas han sido por ahora dejadas de lado y se delegó en cada jurisdicción provincial.

En medio de esta tendencia ¿dónde queda el lugar de formadora y difusora de conocimiento socialmente necesario de la universidad? ¿Dónde aparece el rol de generadora y transmisora del saber?

Estas tendencias, que al día hoy permanecen, obligan a plantearse algunos interrogantes: ¿de qué docentes hablamos hoy, para qué universidad? y asociado al mismo, ¿qué formación es la necesaria y pertinente?

Frente a este interrogante cobra especial visibilidad en Argentina desde la presente década la preocupación por la Educación Superior. Valga como respuesta, las llamadas I y II Jornadas Internacionales: problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior realizadas en el año 2013 en la Universidad de Villa María y la última en la Universidad de Luján, en el 2015 y ya está en programa la próxima en la Universidad del Sur para el año 2018. Estos espacios han permitido realizar una fuerte interpelación a las prácticas de enseñanza por quienes ejercemos la docencia en las instituciones de Educación Superior. Y ello, entendemos, no es producto del azar.

Los inconmensurables y aceleradísimos cambios en la producción y circulación de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes, las tecnologías han puesto en tensión las formas de acceso y recepción a los saberes requeridos para la investigación y el desempeño profesional en las más diversas facetas de la actividad humana, particularmente cuando se concretan en instituciones cuyo mandato social específico es hacerse cargo de procesos de formación.

Junto a este factor determinante, por la índole de estas prácticas, podrían mencionarse múltiples motivos que complejizan los procesos de transmisión en las universidades.

Entre ellos importa destacar el fenómeno de la masificación que, en muchas universidades y para un número significativo de sus carreras, produce un giro en la configuración de la relación docente–alumno en términos porcentuales. Giro que tiene su expresión objetivable en las cifras indicativas del número de alumnos sobre todo en los primeros años por cargo docente, de indudables connotaciones subjetivas en esta relación por las consecuentes dificultades para llevar adelante mediaciones desde la enseñanza que posibiliten procesos interactivos ricos en aprendizajes en sus trayectos curriculares.

Otra nota saliente, deviene de *la diversidad social y cultural* que se registra en la población que puede acceder a las universidades, más allá de una aparente homogeneidad que declaran ciertos discursos. En esta caracterización es necesario atender a los distintos niveles de formación inicial, a sus diversas expectativas, ya que se trata de estudiantes que tienen,

particularmente, aspiraciones diferentes. En las aulas, cotidianamente, se observan las más variadas formas de manifestación de la segmentación que todavía caracteriza a nuestro sistema educativo, según los territorios y sectores de procedencia del estudiantado, la heterogeneidad en sus trayectorias formativas y de vida. Expresión también de la complejidad de las prácticas en las que el docente interviene, por cuanto reclaman el diseño de propuestas innovadoras para la enseñanza acordes a estas realidades. Y es algo que ocurre en todas las carreras y en la enseñanza de todas las disciplinas. Por esta razón, en este momento es posible afirmar que no es sencillo enfrentar las actividades de enseñanza y que cada vez más es imprescindible recurrir a algún tipo de conocimiento que va más allá de lo puramente disciplinar.

Esta mirada requiere:

- 1) La adquisición, por parte de los docentes, de un bagaje cultural de clara orientación política y social con un fuerte acento humanista;
- 2) El desarrollo de capacidades de reflexión crítica, para desenmascarar la influencia, la ideología dominante en las prácticas cotidianas en el aula, en el currículo, en la organización de la vida en la escuela, en los sistemas de evaluación, en las orientaciones de las políticas públicas educativas;
- 3) El desarrollo de actitudes consonantes con el compromiso del profesor intelectual transformador.

Desde esta posición la intervención del docente en el aula como los programas de formación del profesorado deben enmarcarse en posiciones políticas respecto de la institución educativa y su contexto social. Se hace necesario hacer explícitos estos supuestos, analizarlos y someterlos a crítica y escrutinio público.

El conocimiento superior, el que se enseña en las universidades, está destinado, por otra parte, a formar profesionales. Y formar un profesional implica además no solamente conocer las disciplinas, cada una por separado, sino también tener la capacidad de integrarlas y de poder resolver las situaciones problemáticas que se presentan en el ejercicio profesional,

lo que implica tener amplios conocimientos generales y específicos y saber dónde, cuándo, cómo y por qué utilizarlos. Una formación que se proponga desarrollar el perfil integrado del profesional, necesita responder a un proyecto pedagógico definido en común por las facultades de las universidades argentinas.

En este planteo, no podemos dejar de lado lo que piensan nuestros alumnos respecto a los temas acá desarrollados. Por una parte, respecto a las tendencias que han primado en el proceso de internacionalización del curriculum y por otro en relación con la formación que reciben por ejemplo en el profesorado, que permitan buscar formas diferentes de entender la formación. Para ello, daremos cuenta cómo a través de un dispositivo de formación podemos recoger las experiencias formativas que adquieren los sujetos a partir de propuestas reflexivas. La escritura de las mismas por parte de ellos permite un proceso de reflexión crítica que desafía a pensar sobre lo que efectivamente comprenden. Es una estrategia metacognitiva “es la toma de conciencia acerca de los propios procesos realizados al aprender”. La sola posibilidad del desarrollo autónomo de las propuestas de escritura fueron móviles importantes para estudiantes con iniciativa y entusiasmo para desarrollar estos temas.

Juan, al referirse a un tema del programa vinculado con el proceso de internacionalización del curriculum propuesto por el proyecto *Tunning*, señala:

Está claro que se quiere adaptar la educación a un currículum globalizado, empresa que varios países europeos han llevado adelante y a la que, más recientemente se han integrado países latinoamericanos. Ahora bien, relacionando este proyecto con las aspiraciones políticas de cada estado involucrado en el mismo, asimismo con el papel de los estados latinoamericanos en tanto periferia de las grandes potencias económicas de Europa, cuyo mercado laboral está abarrotado de servicios, de empresas multinacionales, influenciados por el capital transnacional, las preguntas que me hago son: ¿el proyecto sería, finalmente, una sintonización con Europa si ignoramos la desventaja política y económica que nuestro continente mantiene

al respecto? ¿A qué sectores de la sociedad beneficiaría el proyecto? ¿Qué clase de compromiso ético y político mantiene un docente que se desempeña sobre la línea de este proyecto?

Pero exista o no el Proyecto Tunning, ¿y el currículum? ¿No es ya una estandarización? ¿No es ya un *resultado* de construcciones sociales, expresados en una política educativa *particular*? ¿Somos realmente parte, ya sea como estudiantes, ya sea como profesores, de esos actores sociales que intervienen en su elaboración? ¿O asistimos al aprendizaje o a la formación una vez que esos actores sociales han ya pugnado en sus relaciones de poder por seleccionar en qué nos van a formar? Y en ese caso, ¿qué lugar tienen los docentes o estudiantes realmente críticos a la hora de analizar la formación docente? (Juan. Estudiante del profesorado de Filosofía, 2015).

Resulta revelador advertir de qué manera en la narración del estudiante la exposición de un tema es suplantado por los cuestionamientos o simplemente las preguntas que nos interpelan ampliamente respecto de nuestra función y rol como profesores formadores.

Y en relación con la formación recibida una alumna del profesorado de Letras nos dice:

He encontrado que existe un desfasaje entre la formación disciplinar y la práctica, la enseñanza de esos contenidos, el cómo enseñarlos y para qué enseñarlos. Al parecer los motivos de índole de valoración de esos contenidos quedan escondidos. ¿Son importantes estos contenidos para una clase dominante? ¿Son significativos para todos? ¿Son inclusivos? Por ejemplo, se nos enseña una gran cantidad de contenido enciclopédico que si bien creo que el dominio de lo teórico es importante, en las clases generalmente no se explicita desde qué marco epistemológico estamos abordando los temas, cuáles quedan excluidos. Entonces creo que lo que debería mejorarse es la perspectiva de la reflexión sobre qué estamos estudiando y la relevancia de estos contenidos para su enseñanza (Sabrina, estudiante de Letras, 2015).

Interpelar los enfoques de formación en relación con nuevas construcciones identitarias para la docencia en general y, particularmente, para la que se inscribe en las universidades, mueve desde los cimientos las estructuras que los sostienen tanto desde los conocimientos que se producen y circulan como de la formación que termina plasmando. En este sentido, pareciera que todo intento de codificación resulta insuficiente. El estado del debate sobre la cuestión, en diferentes comunidades académicas, resalta la coincidencia en que una pluralidad de conocimientos y saberes son necesarios para el desempeño en esta práctica profesional.

El interrogante, en todo caso, pareciera ser en este sentido, cómo se conjugan los que en cada situación/contexto son seleccionados a la hora de concebir las propuestas de formación. Quizás la idea de mayor fuerza sea la de apuntar a complementariedades creativas entre diferentes saberes y conocimientos, es decir, a pensar una formación que valore las diversas facetas, dimensiones de esta práctica, con conciencia de su complejidad. En esta clave de análisis, no puede desconocerse que el desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción exigen cada vez más profundización sobre contenidos disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios. Las investigaciones también advierten sobre la vacancia en cuanto a la incorporación de saberes y conocimientos relacionados con las principales problemáticas de la contemporaneidad. La asunción de la práctica de manera autónoma y responsable desde la conciencia de las propias acciones y decisiones incide en el pasaje a una formación concebida en dirección al desarrollo profesional como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares y concretas con posibilidad de ajuste flexible y creativo. Desde este enfoque se recupera el concepto de profesionalidad ampliada, tal como lo señala Gloria Edelstein (2011), que concibe al docente como agente curricular significativo; un docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto del qué, cómo, porqué y para qué enseña. Un profesor, orientado a la indagación, que no sólo actúa sino que además es capaz de evaluar las consecuencias de sus acciones y generar cursos alternativos a partir de la ampliación permanente de sus marcos conceptuales. Interpelación de representaciones, modelos, enfoques que

allana el camino para instaurar propuestas sostenidas en nuevas maneras de pensar y hacer en las prácticas docentes universitarias y por ende, en la formación necesaria para su ejercicio. Interpelación que conduce a una reconceptualización del conocimiento que los profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado y a clarificar en qué direcciones lo utilizan para informar sus prácticas. Significa además, asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional, que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente. Por cierto, sobre la base de propiciar al mismo tiempo la oportunidad de desocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente.

Desde este punto de vista se apela a la colaboración entre docencia e investigación en el análisis y reflexión, en la construcción de nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñar. Posicionamiento que reclama la convergencia de docentes en comunidades de indagación y compromete el cuestionamiento de los particulares vínculos que los profesores establecen con el conocimiento en los procesos formativos y el papel que en ellos se les asigna. Pareciera improbable que se produzcan cambios sustantivos en las prácticas docentes universitarias, si no se ponen en tensión los rasgos de los dispositivos de formación que producen efectos en la constitución de sus identidades profesionales.

Este conjunto de redefiniciones que, no se nos escapa, demandarían para su concreción una gramática organizacional de otro tipo, tanto en los ámbitos de trabajo como de formación. Dejar de lado toda pretensión de regulación estandarizada, de formación “por catálogos”, que tipifiquen las culturas del trabajo y perfilen procesos de formación en esta dirección para, desde un cuidadoso análisis, dar lugar a nuevas configuraciones en los diseños de propuestas formativas en clara relación con las manifestaciones de las prácticas docentes en la cotidianidad, según las especificidades del caso. En esta clave de análisis, es importante advertir el papel que la cultura institucional tiene, así como el de quienes ocupan lugares de gestión, en cuanto a generar condiciones de posibilidad para la reflexión crítica sobre el trabajo docente y las prácticas de enseñanza como uno de sus cometidos principales. Ello sólo sería factible en el marco de políticas,

que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significaría, en consecuencia, el fortalecimiento de la posición de los docentes a partir de restituirles una posición pública autorizada.

Bibliografía

- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, Gloria (2013), “¿Qué docente hoy en y para las universidades?”. En: *Dilemas y debates. Intercambios*. Volumen 1. Número 1.
- Franco, Rolando (2002). “Educación y conocimiento: una nueva mirada. La educación y la segunda generación de reformas en América Latina”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* n° 30 Septiembre–Diciembre 2002: OEI–Ediciones.
- Iriarte Alicia y Ana Ferrazzino (2015). “Transnacionalización de la Educación Superior. Un nuevo paradigma”. En: *Universidad latinoamericana: Interpelaciones y Desafíos*. Costa Rica: Revista Alas.
- Olmos, Liliana (2008). Políticas de educación en tiempos de globalización. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 48.
- López Segrera, Francisco (2009). “El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe”. En: Mollis, Marcela, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, Buenos Aires: CLACSO.

El lugar de la filosofía y la salida de la botella cazamoscas

Susana Maidana

Universidad Nacional de Tucumán

susanamaidana.filo@gmail.com

En esta presentación me interesa reflexionar sobre la perdurabilidad del Positivismo, que continúa siendo el paradigma hegemónico en la construcción de modelos de elaboración de políticas educativas, aun cuando hemos atravesado por numerosas transformaciones en nuestro país.

El Positivismo, testigo de las consecuencias de la Revolución Francesa e Industrial, encontró en la doctrina de Comte las formas de reforma social, basadas en las ideas de orden y progreso necesarias para enfrentar el nuevo mapa del mundo, con sus crisis. Se valió del método newtoniano, cuyo éxito en el campo de los fenómenos naturales fue innegable, y concibió a la Sociología como Física Social. En ese marco, la sociedad y todas sus instituciones fueron pensadas como algo natural, como organismos.

Algunos representantes de la generación del 80 en Argentina se apropiaron de estas ideas, admiraron e imitaron los valores extranjeros y desvalorizaron lo hispano y aborígen, considerándolos representantes del atraso, la degeneración, la enfermedad, que eran obstáculos para arribar a la modernidad. Algunos conceptos del *Facundo* de Sarmiento expresaban este ideario.

El Positivismo, según Juan Carballada, centró su mirada en Europa y en EEUU y pretendió insertar a Argentina, como país agroexportador, en la economía mundial. La lucha por la vida y la supervivencia del más apto del sociologismo biologicista se convertirán en las categorías centrales. Cosme Argerich fue uno de los representantes de estas ideas, continuadas

por Ramos Mejía y José Ingenieros, quienes difundieron el higienismo. Lo positivo era sinónimo de progreso, naturalidad y normalidad. Convertir lo social y cultural en natural conllevó a determinar cuáles eran, por ejemplo, las características fisiognómicas del asesino, del violador, del loco, del adicto, que más tarde aplicará el nazismo y el fascismo, entre otros.

El cuerpo se convirtió en objeto de cuidado y de vigilancia. Dice Carballeda:

La higiene pública también dirá cómo deberán construirse las viviendas, los edificios públicos, las escuelas, los cementerios. Es frecuente encontrarse con la mención de una vivienda higiénica dentro de una ciudad sana (Carballeda, 2004: 7).

El discurso bacteriológico fue de la mano de una nueva moral que separaba a la gente por rasgos físicos y por su procedencia social. El cuerpo debía ser tutelado, llegando al extremo de prohibir algunas danzas para evitar el “peligro” que traía el acercamiento corporal. Para el racionalismo de la época el territorio de la sinrazón estaba constituido por la locura, los ritos esotéricos y el libertinaje, culpables de no frenar a las pasiones.

Este trasfondo teórico continúa anidando en la trama de las formas de vida y, en especial, en las instituciones educativas, no obstante los enormes cambios que se han ido sucediendo. La escuela normatiza los cuerpos, casi borrándolos, y evita su expresión. Una concepción racionalista y de corte dualista gravitó en la educación y postuló como ideal el logro de niños quietos, en silencio y repetidores, con el fin de provocar cierta tranquilidad y previsibilidad dentro del aula. El *bullying* se convirtió en un fenómeno global que afectó al primer mundo y a los países latinoamericanos. Se discrimina al gordo y al flaco, al estudioso y al que no estudia, al gay y a la lesbiana, al judío y al musulmán, al negro y al oriental.

Cuerpo y lenguaje se muestran como dos caras de una misma moneda, que signaron la trama de la educación, configurando el cruce entre racionalismo y positivismo. El uso hipostasiador del lenguaje aparece recurrentemente en las definiciones de los manuales y textos escolares, que cristalizan las nociones de “patria”, “nación”, “familia”, “mujer”,

“identidad”, concebidas como categorías a-históricas, atemporales y naturales, olvidando que han sido productos de una construcción socio-lingüística. Uno de los mejores ejemplos de este uso del lenguaje son, pues, las posiciones políticas etnocéntricas, que han llevado a distinguir entre culturas y subculturas, por ejemplo.

En el seno de las sociedades interculturales actuales es imposible pensarse sin los otros en el marco del reconocimiento de que sólo es posible un universalismo precario, que garantice la igualdad en la comunicación y que suponga un consenso democrático en el marco de cada institución en la que se produce el disenso. Debe evitarse la pulsión por las generalizaciones, las clasificaciones, las formulaciones terminantes y los rótulos, precisamente porque la libertad propia de la condición humana es reacia a dejarse apresar.

El lenguaje, entendido como estructurante de las relaciones sociales, es la tierra en la cual germina el poder político que concierne a la acción, al espacio público que se constituye en el seno de la pluralidad. El lenguaje positivista sostuvo que las culturas operan bajo exclusiones: entre razón y sinrazón se excluye a la última; entre enfermedad y salud, se relega a la primera.

Michel Foucault¹ percibió las consecuencias que tenía el biopoder, cuyo interés fundamental fue la utilización de la vida por el poder. El filósofo relata cómo se fue diseñando la biopolítica en la modernidad, que en el siglo XVII se implementó, a través de su concepción del cuerpo como máquina, y en el siglo XVIII se manifestó en el cuerpo entendido como especie, atendiendo a los controles relacionados con los nacimientos, la mortalidad y, en general, con la salud que se usa en colegios, cuarteles, talleres, entre otros. Según Foucault la biopolítica es una categoría clave para analizar las sociedades actuales que consiste en pensar que el Estado es un organismo vivo, encargado de gestionar los procesos biológicos de la población.

1 Cf. Michel Foucault (2008), *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires, Cúspide; Michel Foucault (1967), *El nacimiento de la locura en la época clásica*, México, Fondo de Cultura Económica.

El uso de instrumentos, el control, la medición y los experimentos realizados, en algunos casos, en seres humanos y, en mayor medida, en animales, aspiraban a transformar la educación en una ciencia tan rigurosa como la Física newtoniana, o al menos, así pensaban.

Por su parte, en la actualidad, la biopolítica tiene la misión de tranquilizar al sufriente y de aumentar las arcas de la farmacología en el marco del neoliberalismo. Hoy asistimos a cambios en el mapa conceptual, sin embargo, las neurociencias han ocupado el lugar que en el Siglo XIX tenía el positivismo, reeditando la visión biologicista de lo psíquico y social, y naturalizando lo que es cultural. Esto no significa desconocer los aportes de la neurociencia en el avance del conocimiento del cerebro, en todo caso, alertar a la irrupción de nuevas sustancializaciones.

Según estos discursos que reeditan posiciones positivistas y que reinstalan las imágenes del hombre máquina de la modernidad, es el cerebro quien dicta todos los comportamientos

Si bien en nuestros días los enfoques positivistas han debido retroceder ante el avance de nuevas ciencias y la irrupción de la complejidad, sin embargo sigue calando muy profundamente en algunos discursos.

El enfoque biologicista nos retrotrae a las explicaciones positivistas en la medida en que las disposiciones naturales explican todas las conductas. En este marco se instalan los consejos sobre las formas de alimentación saludable, las condiciones para el sueño reparador y los ejercicios físicos para promover una vida sana. El tutelaje ejercido sobre los cuerpos reedita las normas higienistas del Siglo XIX, vestidas de un nuevo ropaje terminológico. Este modo de explicación se extenderá a todas las dimensiones de la cultura, incluyendo la educación, la psiquiatría, la pedagogía, los modos de gobernar y el conjunto del disciplinamiento social, incluyendo a la moral. Al punto de explicar a las adicciones como un proceso cerebral común.

Esta pulsión positivista se ha adherido de tal forma en el trayecto de todo el sistema educativo que nos ha llevado compulsivamente a evaluar conductas y aprendizajes según un patrón de medida universal. En realidad nuestra subjetividad no *puede* ni tampoco *debe ser medida* según pautas universales. ¿Acaso, esa mirada científicista no nos hace perder de vista

la riqueza y complejidad de nuestro mundo psíquico, que es dinámico, histórico, libre, incierto?

Nadie que se dedique a la educación puede negar el malestar de los jóvenes latinoamericanos, que se manifiesta en la indiferencia, la incomunicación, el aumento de suicidios, la incompreensión hacia la diversidad, el autoritarismo, la falta de trabajo, la ausencia de motivación de la escuela y la dificultad para entender que las instituciones educativas no sólo imparten conocimientos sino que son los espacios en los cuales se construye el proyecto de vida personal, el ámbito del “entre”, ese lugar de encuentro con el otro, donde se va tejiendo una socialización distinta de la familiar. Sobre estos aspectos debe centrarse la reflexión de la escuela, entendida ésta en sentido amplio.

Cuando se habla de violencia, adicciones, *bullying*, robos se levantan las voces de quienes adjudican estas conductas juveniles a su proveniencia de familias no convencionales, es decir, anormales. Nuevamente, se considera que la familia es una institución natural. En consonancia con esta idea se suele afirmar que la elección de formas diferentes de sexualidad obedece a la intoxicación que afecta al juicio y que lleva al sujeto a “comportamientos sociales arriesgados”. Es acaso la homosexualidad, por ejemplo, un comportamiento social arriesgado. Y ¿cuál sería la causa de que las relaciones heterosexuales no sean arriesgadas? Esta posición va de la mano con el higienismo del positivismo en la Argentina decimonónica, al afirmar que hay conductas naturales y normales que contrastan con las enfermas o desviadas.

Otra visión emparentada con la anterior es aquella que considera que hay determinados tipos familiares que son caldo de cultivo de adicciones, como si existieran familias normales que garantizarían que sus integrantes no requieran de sustancias para colmar sus faltas. Nuevamente presentamos la naturalización de una institución cultural como es la familia.

La escuela con sus manuales y textos, las propagandas, las telenovelas reproducen una esencia de familia, un estereotipo de madre o padre, una determinada identidad femenina o masculina, sin investigar cuáles han sido las condiciones de su generación y hacen oídos sordos a las formas alternativas que se han ido configurando. Ser femenino, ser madre, ser

masculino no son roles innatos sino que se aprenden y modifican, con el curso del tiempo.

Ramallo dice:

El positivismo tuvo su principal centro de difusión en la Escuela Normal de Paraná y en las subsiguientes escuelas de esa modalidad diseminadas por el país, en la que se originó una nueva corriente educativa conocida con el nombre de Normalismo (Ramallo, 2002: 5).

El normalismo adhirió a la idea de progreso positivista, a la implementación de la autoridad en la escuela, con un sentido laico y sacralizando los símbolos patrios y un fuerte sentido de autoridad.

A una identidad esencial y sustancial, con una función homogeneizadora, le corresponde un estereotipo de familia ideal o “normal”, que cristaliza y cosifica fenómenos, que son sociales, históricos y culturales.

Según Edgar Morin (1999) vivimos en el seno de la inteligencia ciega, bajo el imperio de la desarticulación entre el alma y el cuerpo; el sujeto y el objeto, la filosofía y la ciencia. Buscamos conocimientos claros y distintos, huimos de la ambigüedad y de la incerteza y nos empeñamos en encerrar los conocimientos en compartimentos estancos separando lo que está unido.

Morin, refiriéndose a los desafíos actuales de la educación afirma:

... la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro (Morin, 1999: 11).

La educación no logra situarse y posicionarse ante las transformaciones de nuestro tiempo, sino que queda adherida a categorías del pasado. Pastrolo explica muy claramente cuando dice:

Hoy, casi nadie se atrevería a afirmar que la escuela o la universidad son los lugares donde las personas encuentran respuesta a sus inquietudes más profundas y donde se descubren como sujetos responsables capaces de responder a las necesidades de su mundo (Pastro, 1998: 152).

Tenemos por delante una gran tarea que es, en términos de Morin, combatir la “inteligencia ciega” racionalista que sólo admite una forma de razón basada en el cálculo, la verificación, la búsqueda de certezas y el reduccionismo que separa mente de cuerpo y sujeto de objeto. Pero también la inteligencia ciega es aquella que no ve la diversidad, que rechaza las diferencias y que sólo busca la tranquilizadora identidad.

Julieta Pastro sostiene que debemos aprender a vivir con los otros, sintiéndonos parte de una historia y de un mundo común.

El lugar de la Filosofía y la salida de la botella cazamoscas

En este apartado nos preguntamos por el papel que le cabe a la filosofía. Para introducirnos en tema nos valemos de una emblemática frase de Wittgenstein en *Investigaciones filosóficas*, en el cual a la pregunta por la misión de la Filosofía responde: “Enseñar a la mosca la salida de la botella cazamoscas” (Wittgenstein, 1989: 309).

Es imprescindible crear nuevas propuestas de trayectos curriculares sobre las temáticas requeridas por la sociedad para evitar que los estudiantes universitarios emigren a otros centros de estudio o que los alumnos del nivel medio se aburran porque la escuela está distanciada de sus intereses. Las escuelas cargan sobre sus espaldas las categorías de la modernidad, que en su tiempo han sido revolucionarias, pero que algunas de ellas han perdido su razón de ser en la actualidad.

Es el momento de producir un cambio esencial en la concepción misma de gestión de los asuntos públicos, a través de una consensuada democratización, en vistas de que sean los verdaderos actores de la comunidad universitaria, quienes construyan nuevos modos de gestión.

Si la meta fundamental de la educación es lograr la inclusión social,

el proceso de articulación entre el nivel superior universitario y el secundario tiene un rol fundamental. Uno de los aires de familia que vincula a ambos niveles del sistema educativo es la dificultad para despojarse de las categorías propias del positivismo, que luchan por su supervivencia y que están arraigadas en las formas de enseñar y de aprender.

La educación es una invitación a pensar y a la pregunta de ¿pensar sobre qué?, la respuesta es sobre lo que ocupa y preocupa a hombres y mujeres, sobre los grandes problemas que tienen que ver con el conocimiento, la verdad, la naturaleza del mundo exterior, la vida, la muerte, la libertad, la razón, el propio yo y los valores éticos y estéticos.

La tarea de enseñar filosofía es comparable a la hazaña de caminar sobre un puente muy delgado, a cuyos costados se encuentran dos precipicios: uno simboliza la oscuridad, el carácter abstracto y críptico del discurso científico, fundamentalmente inútil para cualquier comercio con la vida cotidiana y las prácticas de los hombres. El otro abismo simboliza a la trivialidad cuando, en aras de la claridad, se afirma meras banalidades. Ahora bien, enseñar no implica ni lo uno ni lo otro. Lo que se puede decir, se puede decir con claridad, sin por ello caer en el vacío de lo trivial.

Cuando en los recintos universitarios se discute la problemática de la desertión y la permanencia se recurre a un único factor que influye en el alto número de alumnos que desertan de sus estudios: la escasa formación que “traen” del secundario. Pero esta es una verdad a medias porque no autoreflexiona sobre la propia institución universitaria con los obstáculos que pone al estudiante: falta de horarios de clases nocturnas, materias sumamente largas y la falta de comprensión de las demandas y expectativas juveniles que se sienten insertos en un mundo que no los contiene.

El conocimiento favorece la inclusión social porque tiene una función liberadora de los encierros, y muy especialmente, de los encierros mentales, momento en el cual entra en juego la actividad terapéutica de la filosofía. Simon Blackburn (2001) observa que lo que pensamos influye en lo que hacemos y en cómo actuamos. Vivimos en un estado de pensamiento como en un edificio y si el edificio es estrecho, vivimos estrechamente. El peso de las creencias, de las religiones, de la intolerancia producen monstruos y reflexionar es dar un paso atrás y tomar distancia. La reflexión abre las

avenidas de la crítica y es fundamentalmente un acto de libertad. En muchas ocasiones, la universidad y la escuela pretenden acallar las expresiones creativas, sensibles y sentimentales que se aparten de la racionalidad y, además, aquellas que se aparten del modo occidental de ver el mundo, acallando a quienes profesan formas de vida distintas. Ante los resultados arrojados por el diagnóstico, la pregunta que cabe formularse es ¿cómo efectivizar los cambios? ¿Cómo superar la ruptura entre lo instituido, que permanece adherido al pasado y lo instituyente? Por cierto, replantear los modos en los cuales se transmite el conocimiento que no es un problema ajeno al conocimiento mismo. Sugiero ensayar un salto que vaya de una concepción de educación que prioriza los contenidos y la teoría, a una concepción de educación que privilegia la actividad de conocer; que presenta las ideas y los contenidos en sus respectivos contextos, vinculados con la práctica social, con las restantes disciplinas, con la enciclopedia personal y la vida común de las personas. Una educación que sirva para comprender la realidad y transformarla.

Para lograr una verdadera comunicación es útil partir de los saberes de los estudiantes y preparar cada clase de modo de clarificar el objetivo propuesto en el abordaje de cada tema, siendo consciente de que la cuestión misma no es lo principal sino que ella provoque otras problemáticas y abra nuevos interrogantes.

Ninguno de los temas constituye un compartimiento cerrado, sino que puede verse desde distintos perfiles. Es sumamente importante mostrar la dimensión viva del conocimiento siempre comprometido con las urgencias vitales, que no se reduce a expurgar textos antiguos, sino que está vigente, que tiene enorme resonancia, y que su universalidad reside precisamente en su perdurabilidad y en que sigue dando respuesta a las preguntas que acosan a la condición humana.

El profesor es simplemente un mediador, un guía y no un informante, es quien posibilita y crea las condiciones para que el estudiante realice su propia construcción del objeto de conocimiento. En este sentido, aprender del error es una de las consignas más importantes en la dinámica de la enseñanza aprendizaje, insistiendo en que también el profesor aprende permanentemente, aceptando la propia falibilidad.

A modo de conclusión, podemos afirmar que las categorías del pasado no sirven para enfrentar los grandes desafíos que tenemos por delante. Toda reforma radical que involucre al conocimiento, a la práctica y a la gestión institucional exigen tiempo pero también voluntad política para implementar los cambios que la educación requiere para ser un verdadero factor transformador. La filosofía cumple un rol fundamental porque permite a la mosca la salida de la botella cazamoscas, botella que está constituida por los prejuicios, las discriminaciones, las visiones hegemónicas. El desafío actual es educar en la pluralidad sin intentar integrar al otro en nuestros valores o convicciones, en nuestro mundo y en nuestra verdad sino permitir que el otro elija su camino, que seguramente será diferente al nuestro, pero no peor ni mejor.

Bibliografía

- Blackburn, Simón (2001). *Pensar: Una incitación a la Filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Carballeda, Alfredo (2004). *Del desorden de los cuerpos al orden de la sociedad*. Buenos Aires: Espacio.
- Foucault, Michel (2008). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Cúspide.
- Foucault, Michel (1967). *El nacimiento de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Pastro, Julieta (1998). "Identidades en movimiento". En Cruz, Manuel, *Tolerancia o Barbarie*. Barcelona: Gedisa.
- Ramallo, Jorge (1999). *Las etapas históricas de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia.
- Wittgenstein, Ludwig (1989). *Investigaciones Filosóficas*. México: Crítica.

Cuerpos, deseos, historias:
materialidad de las prácticas educativas

Juana la loca, Juana la insepulta. La Manso

Nora Llaver

IDEGEN-UNCUYO
norallaver@gmail.com

Se dice de mí...

Sobre Juana Manso, pocos datos puedo suministrarle. Pertenece a una familia decente de Buenos Aires. Fue casada con Norohgna (página 2a.). Ha estado en Filadelfia, y fue conocida como Mrs. Norohgna (sic). Había llamado la atención como poetiza (sic), i autora de composiciones de imaginación.

En 1858 la coloqué en una escuela de ambos sexos. Es preciso que V. sepa que en Buenos Ayres, Rivadavia para abrir escuelas públicas de mujeres, creó una sociedad llamada de Beneficencia, que a mas del cuidado de los hospitales de mujeres, tiene la dirección de las escuelas de mujeres.

Esta institución produjo al principio el inestimable resultado de jeneralizar la educación de las mujeres de manera que hoi Buenos, Aires, tanto en la ciudad como en la campaña, tiene igual i a veces mayor número de mujeres que de hombres en las Escuelas; pero sus (3a. página) beneficios no han pasado de ahí.

[...] Juana Manso solicitó de esta sociedad le diesen una escuela; y como el saber es cosa que le ocupa poco a la sociedad, no hicieron caso de su solicitud. Entonces yo creé una escuela de “ambos sexos”, siendo Mitre ministro (página 4a.), para colocarla a ella, a fin de aprovechar de su conocida instrucción y honrar en ella al talento; pues es la única mujer que se consagre a las letras.

[...] Mucho ha sufrido de “desdenes”, tanto a su persona como a su obra; pero va venciéndolo todo.

[...] Ella me escribe lo siguiente: Abril 27. Decididamente las Señoras invaden el salón de Lectura — la moda se introduce, i la mujer será arrancada a su idiotismo colonial. He ganado una batalla, la mas ardua, porque es contra las costumbres; pero con ayuda “de Dios i de mi derecho”, mi triunfo es ya un hecho. Le mando mi discurso inaugural”.

No lo he recibido; pero me escriben que fue excelente. Es la única persona que se ha apasionado por llevar la cruz, sobre sus hombros; i V. ve que con decisión i resignada a (sic) sufrido todo.

Su affmo. amigo SARMIENTO.¹

(Fragmento de una carta dirigida a Mary Mann. Oscawana, Julio 2 de 1866).

Me interesa puntear algunas ideas fuerza y destacar las prácticas osadas de una mujer de otro siglo (1819–1875), que hicieron de Juana Manso, la “loca”, en un tiempo en el que sencillamente pensar estigmatizaba a las mujeres. Una época en la que la fuerza de las costumbres encorsetaba sus cuerpos y sus ideas. ¡Qué decir si además “tomaba el púlpito” y a los gritos pregonaba una educación igualitaria para todos y todas, criticaba a la familia y defendía el laicismo!

Mi especulación es que repasar su figura, considerar su acción, leer sus escritos, examinar sus ideas y seguir toda una vida de luchas, me permitirá trazar una línea sinuosa y frágil quizás, pero capaz de revelar los nudos, nexos y enlaces substanciales para la reflexión sobre la formación docente y nuestras prácticas en la actualidad. En este sentido, recuperar la historia de una mujer “ocre” es un buen ejercicio de la memoria para no sólo poner luz a la opacidad a la que hemos sido destinadas las mujeres², sino fundamentalmente, pensarnos hoy. Y es precisamente Juana

1 Se ha respetado la escritura original.

2 ... las mujeres se nos presentan sólo en clases, razas y culturas diferentes: no existe “la mujer” universal, como tampoco “la experiencia de la mujer”. Lo masculino y lo femenino son siempre categorías que se producen y aplican dentro de una clase,

quien habilitará la idea que busco: la visibilización de las determinaciones de sexo y los efectos políticos de la diferencia sexual, articulados a las especificidades de la clase, la cultura, y todos aquellos otros aspectos que median el *ser docentes*³ acá, en el Sur.

Esto supone, por un lado, conocer los orígenes y características, así como reconocer las condiciones y mecanismos de producción de la docencia para respondernos si hoy favorecemos la reproducción más que el cambio y la transformación de las propias prácticas educativas y de nosotrxs mismxs.

También requiere de una mirada situada. Elegimos asentarnos en el campo de los feminismos nuestroamericanos ya que esta posición reconoce la subyugación que la mirada de occidente despliega y que particularmente las mujeres enfrentan/mos: machismo, racismo, lesbofobia, femicidio, sexismo entre tantas otras violencias. Y así como nadie en nuestros días negaría el carácter internacionalista y solidario del feminismo —aunque para ello sea preciso eliminar “las barreras entre clases y culturas” (Mernissi, F. 2003)— también es cierto que junto a la ideología y la política que el capitalismo neoliberal globalizado segrega, se ha configurado un feminismo transnacional homogeneizador y excluyente (en el norte y en sur) que ningunea a esas otras (con minúsculas y desiguales: pobres, inmigrantes, lesbianas, trans, negras, indias, iletradas), tornada su mirada sobre sí y

una raza y una cultura particulares, en el sentido de que las experiencias, deseos e intereses de mujeres y de hombres difieren en cada clase, raza y cultura. Pero, de la misma manera, clase, raza y cultura son siempre categorías dentro del género, puesto que las experiencias, deseos e intereses de mujeres y hombres difieren precisamente de acuerdo con su clase, raza y cultura” (Harding, Sandra, 1987: 6).

3 *Ser docente*, expresión que utilizo a propósito de la suerte que corre el devenir de la formación docente y la construcción de nuestro quehacer. Una forma de decir—restituir a la formación docente aquella idea fundante que pretende nuestra tarea como vocación. Una concepción esencialista, ahistórica, idealista e inalterable. Como si las contingencias y especificaciones propias de la cultura, el género, el sexo, la clase, los contextos en que nos desempeñamos y las condiciones de trabajo no nos configuraran.

narcisísticamente incapaces de comprender–entender a las Otras.

Así, con un punto de vista asumido, en la re visitación del pasado trataremos de dar con algunas claves–tensiones –que nos sitúen en el presente– acerca de las formas particulares de educar y de trabajar que tenemos las mujeres en un ámbito que con el correr de los años se ha afianzado como nació, un espacio altamente feminizado.

De modo que ensayaré algunos argumentos para pensar algunas de las preguntas que nos planteara como desafío el tema “(re)comienzos para una historia de la docencia con mujeres” que nos convocó en este encuentro.

Tras las huellas del pasado

Se me podría objetar que traer desde un pasado tan remoto –tantos años y cambios habidos en la historia– clausura toda posibilidad de extra-polar ideas y menos aún proyectar alternativas. Sin embargo, me propongo analizar la enorme vigencia y aún más, la praxis adelantada de una mujer de otro tiempo que nos muestra aquello que aún nos queda por hacer. Una tarea que cobra importancia a la luz del presente de lxs docentes en tiempos en que las formas que asume en nuestro país el neoliberalismo impactan en la autonomía del ejercicio de la docencia, las prácticas y hasta en la concepción misma acerca de su quehacer y rol. La reflexión sobre el modo en que en el pasado se plantearon ciertos asuntos puede generar discusiones que contribuyan en esta búsqueda militante el fortalecimiento de estrategias educativas transformadoras.

También porque cuando hablamos de mujeres y de nuestro lugar en la historia, la nuestra se torna una tarea casi arqueológica: Ir tras los pasos borrados, tras la búsqueda de saberes negados y dispersos, escarbar en el pasado aquellas genealogías invisibilizadas, no reconocidas⁴.

4 Para Antonio Gramsci la composición de las clases subalternas a diferencia de los estratos cultos, es múltiple y contradictoria, y se configura en la dinámica de las relaciones sociales y las particularidades ideológicas del proceso histórico por el que atraviesa el conflicto social. De ahí que las prácticas culturales y la construcción de

Porque como dice Alejandra Ciriza (2009):

Las genealogías feministas, las conexiones entre las mujeres, nuestras memorias, los breves momentos de protagonismo en la historia son difíciles de recuperar pues la mayor parte de los acontecimientos que alguna vez hemos protagonizado no forman parte de aquello que, en sociedades marcadas por relaciones de dominación de clase, sexo y raza, se transmite como parte del sentido común compartido por todos y todas. [...] La dificultad con los feminismos es que a menudo la trama de los acontecimientos se deshilvana, se fragmenta en portadores/as individuales, deja de ser asunto público y plural, y –por decirlo de alguna manera– se desvanece en el aire hasta que algo del orden del acto político hace posible la redención de ese pasado, su incorporación en el hilo frágil de la memoria (Zizek, 2004; Benjamin, 1982) (Ciriza, A., 2009)⁵.

Acontecimientos, cotidianidades, discursos, palabras, acciones empolvadas por la historia contada. Estos son los fragmentos con los que intentamos empuñar a la memoria, para que no se nos escape. Trabajo de la memoria que nos permite articular aquello que de otro modo quedaría incompleto, discontinuo para así, arrebatarnos nuestra presencia y nuestras luchas de la oscuridad. Cada puntada enlaza –en un giro ascendente– la memoria histórica, política y social de los y las subalternas silenciada y subalternizada por los relatos hegemónicos. Una porfiada memoria que hace posible otra explicación y otros sentidos para los hechos del pasado y una profunda politización de los espacios de resistencia. Única forma de poner en jaque a esa historia dominante mentirosa y ocultadora.

la memoria colectiva de los sectores populares, bajo condiciones de subalternidad, carecen de sistematicidad y se estructuran de modo fragmentario y discontinuo (Gramsci, Antonio, 1985: 488–489).

5 Ciriza, Alejandra (2009). “Sobre genealogías feministas y memoria: a propósito de la ciudadanía de mujeres”. mitakuyeoyasinn.blogspot.com/.../alejandra-ciriza.html.

Juana la ilustrada

Todos mis esfuerzos serán consagrados a la ilustración de mis compatriotas, y tenderán a un único propósito: emanciparlas de las preocupaciones torpes y añejas que les prohibían hasta hoy hacer uso de su inteligencia, enajenando su libertad y hasta su conciencia, a autoridades arbitrarias, en oposición a la naturaleza misma de las cosas, quiero, y he de probar que la inteligencia de la mujer, lejos de ser un absurdo, o un defecto, un crimen, o un desatino, es su mejor adorno, es la verdadera fuente de su virtud y de la felicidad doméstica, porque Dios no es contradictorio en sus obras, y cuando formó el alma humana, no le dio sexo.

Juana Manso.

Educación y ciudadanía y las relaciones entre sexo y saber serían, sin duda, algunos de los nudos críticos que atravesaron las discusiones de la época y los obstáculos que Juana debió sortear. Para la Ilustración, la educación era la gran vía a través de la cual la humanidad podría devenir autónoma y el género humano constructor de su propio destino. La educación, con su fuerte capacidad modeladora bien podía ser el cimiento para la construcción de un nuevo orden; de ahí la conexión que durante el ‘siglo de las luces’ se estableció entre la manumisión de la autoridad y el poder y la necesidad de formular planes racionales de reforma de la sociedad. De allí también que resultara relevante discutir quiénes serían sujetos de la educación y sobre todo, qué educación sería la adecuada. Fue precisamente en este clima político e intelectual que tuvo lugar la querrela por el derecho de las mujeres a ingresar a la condición ciudadana y al derecho a la educación.

Una de las primeras demandas, que tanto mujeres como varones no sexistas sostuvieron en el inicio de la modernidad, tuvo que ver precisamente con el desarrollo de argumentos a favor del derecho de las mujeres a educarse⁶.

⁶ No todos, sin embargo, compartieron esta posición, y algunos, –con indisimulable

Será una mujer, Mary Wollstonecraft, quien escriba el primer tratado de teoría política feminista, *La Vindicación de los Derechos de la Mujer*, donde expone lo que se dio en llamar el “dilema Wollstonecraft”⁷. Allí plantea lo que para las mujeres representa un obstáculo a superar para su desempeño en el ámbito público, y que no es otra cosa que el ejercicio de la maternidad; se trata del anclaje a la biología, los cuerpos, sobre los

sesgo androcéntrico– como Rousseau, ataron el destino de las mujeres a la maternidad y al marido. En su libro Emilio, dedicado a la educación que debe recibir el varón para constituirse en “ciudadano” en una sociedad nueva, desarrolla un capítulo sobre la educación de las mujeres, donde establece las pautas de educación para Sofia, la compañera de Emilio: “De la buena naturaleza de las madres depende la educación de los hijos; del cuidado de las mujeres, depende la primera educación de los hombres; de las mujeres dependen también sus hábitos, sus pasiones, sus gustos, sus alegrías, su felicidad inclusive. Así pues, toda la educación de las mujeres concierne a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos de grandes, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y suave: he aquí las obligaciones de las mujeres en todo tiempo, y lo que se les debe enseñar desde su infancia. Si no se afirma este principio, se apartará del fin, y todos los preceptos que se les dé no servirán de nada para su felicidad ni para la nuestra”(Rousseau, J. J., 2002: 13, Libro V).

⁷ Si la posibilidad de ingresar como sujeto de derecho al orden social y político implica la abstracción del cuerpo, la renuncia al cuerpo real para ingresar, en calidad de individuo “sin atributos”, como miembro del cuerpo social resulta imposible conjugar maternidad y ciudadanía, por tanto, el derecho de ciudadanía definido por principio como universal, en realidad sólo consagra el derecho de unos pocos: varones, blancos, propietarios. Se trata, de un modelo de ciudadanía que, aunque proclamaba “todos los hombres han nacido iguales”, en el mismo acto excluía a las mujeres sólo en razón de su sexo. Sólo a través de la reclusión de las mujeres en un espacio considerado “natural” y fundado en la biología –el ámbito del cuidado de la prole y de los afectos– sólo así, es viable despolitizar las relaciones de poder entre los sexos (Ciriza, A., 2000). Así, la cuestión inmediata que se impone a la conciencia es ¿Cómo puede un orden social que basa su legitimidad en la igualdad justificar la exclusión femenina?

cuales se construye la desigualdad y se asigna a las mujeres un destino doméstico. Las mujeres en tanto seres privados de racionalidad, se encuentran incapacitadas para adquirir el sentido del deber, los varones en cambio, liberados del destino biológico son ante todo sujetos morales y naturalmente reformables por la educación. Es la diferencia atada a los cuerpos la que se constituye en nudo crítico: única responsable de la división “natural” entre los sexos y al mismo tiempo argumento de la exclusión y subordinación de las mujeres del ámbito de lo público, del saber y de la cultura.

Según Carol Pateman (1995) hay una “escena originaria” –previa al pacto social– que denomina “contrato sexual”, en la que se han cimentado estos roles de exclusión y sometimiento. Y es precisamente por esta escena originaria del contrato sexual, luego velada, que ciudadanía y maternidad –naturalizadas y materializadas en la división entre espacio público y espacio privado– se presentan como una tajante dicotomía.

El contrato original constituye, a la vez, la libertad y la dominación. La libertad de los varones y la sujeción de las mujeres se crea a través del contrato original, y el carácter de la libertad civil sin la mitad despreciada de la historia la cual revela cómo el derecho patriarcal de los hombres sobre las mujeres se establece a partir del contrato (Pateman, C., 1995: 11).

Si bien la ruptura entre estas dos esferas claramente delimitadas y opuestas: una privada, sentimentalizada, natural a las mujeres, y otra pública, politizada, propia del universo masculino, viene a validar la despolitización de las demandas de las mujeres, al mismo tiempo, la exigencia de igualdad formal sobre la que se funda el orden político será el resquicio a través del cual se cuelen los reclamos de las y los desiguales y diferentes. En este sentido el *dilema* consiste en reclamar igualdad, esto es, derechos equivalentes, y a la vez ser consideradas en la especificidad de la diferencia. Se trata de la tensión entre igualdad y diferencia (Ciriza, 2002). A través de la política, como vía correctora de la discriminación sexista y de acceso a la igualdad real, Wollstonecraft vindica la salida de las mujeres del mundo de “las idénticas” para alcanzar el estatus de individuo propio del ámbito

de “los iguales” (Amorós, 1991). (Llaver, 2008: 223–253)⁸.

Juana Manso en el *Jornal das Senhoras* escribe: “Vosotros ricos, ¿por qué no las educáis ilustradas en vez de criarlas para el goce brutal? Y vosotros pobres, ¿por qué les cerráis torpemente la vereda de la industria y el trabajo, y las colocáis entre la alternativa de la prostitución y la miseria?”⁹. A las mujeres, educadas para los sentimientos, la ternura, la sensibilidad –virtudes que no hacen más que reforzar la minoridad y el tutelaje– no les está permitido ejercer y menos aún expresar la crítica. Las mujeres en tanto seres privados de racionalidad, se encuentran incapacitadas para adquirir el sentido del deber, los varones en cambio, liberados del destino biológico son ante todo sujetos morales y naturalmente reformables por la educación. Es la diferencia atada a los cuerpos la que se constituye en nudo crítico: única responsable de la división “natural” entre los sexos y al mismo tiempo argumento de la exclusión y subordinación de las mujeres del ámbito de lo público, del saber y de la cultura.

He ganado una batalla, la más ardua, porque es contra las costumbres

Ilustrada, hija dilecta de la ideas del Movimiento de Mayo¹⁰, contribuyó, mucho antes que el sistema educativo encontrara la forma en la

8 Partes del texto han sido tomadas del capítulo de la autora “El derecho a la educación y el proceso de inclusión de las mujeres en el ejercicio de ciudadanía.” publicado en: *Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, política y memoria. Perspectivas subalternas*, coordinado por Alejandra Ciriza.

9 Manso, Juana. *Jornal das Senhoras*. Río de Janeiro 1952. Citado por: Campo, Irene & Fernández, Elizabeth. “Algunas protagonistas: Juana Manso”. http://www.rimaweb.com.ar/protagonistas/juana_manso.html.

10 El movimiento de Mayo reunió a quienes dieron el primer paso para la independencia del yugo español y la conformación del primer gobierno autónomo “alrededor del cual se articularon ideas de emancipación, republicanism, ilustración, soberanía del pueblo, oposición a la esclavitud y progreso. Junto con otros intelectuales de la época–entre los cuales se destaca Domingo F. Sarmiento– Manso estaba comprometida con el proyecto ilustrado de la educación popular, esto es, con la

que definitivamente afianzaría la instrucción pública, a sostener debates y desafiar ideas que aún hoy –a pesar de haber transcurrido 142 años desde su muerte– tropiezan con una fuerte impugnación en los ámbitos elitistas, conservadores y neoliberales.

La total gratuidad de la educación pública, la aceptación de la educación laica, su compromiso con una educación mixta y no sexista, la difusión de ideas educativas de avanzada, su oposición a la tradicional pedagogía del castigo, su trabajo como traductora, sus textos para introducir en las escuelas y hacer accesible el conocimiento a niñas y jóvenes, su entero sostenimiento de un sistema educativo no discriminatorio por razones de sexo, género, clase, raza, así como la formación y derechos de las y los docentes como plenos trabajadorxs fueron la obsesión de una mujer que supo enfrentar los prejuicios de la época. Una mujer sola, separada de su marido y con hijas a cargo, que desde los estrados públicos, en sus escritos, en su vida y a lo largo de ella sostuvo:

... es necesario en la época presente, marchar de frente, romper con las tradiciones del pasado, porque las creencias de ayer, no son las de hoy y mucho menos pueden ser las de mañana. La juventud que se educa hoy con los principios de ayer, dentro de diez años, al acabar su educación, se encontrará medio siglo atrasada a su época (Manso, “Organización de las escuelas”, Tomo I, Nº 2, Enero, 8 de 1854, p. 17. En: Pagliarulo, pp. 37).

Dice que soy vieja, gorda y fea, y no me extraña

Qué mejor que mostrarme igual a ellos también en su aspecto desangelado y ocre. Ocre, como ha dicho Sarmiento que soy. Y puede que, por esto de emularlos y situarme a sus alturas, Sarmiento haya dicho también que yo, Juana Paula Manso, he sido el único

construcción republicana mediante la educación del conjunto de la ciudadanía. (Southwell, Myriam. (2005). Juana P. Manso (1819–1875). <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/mansos.pdf> (pág 3).

hombre entre cuatro millones y medio de habitantes, entre Chile y la Argentina, capaz de comprender su obra de educación. Así me ha definido Sarmiento, como el único hombre capaz. Además sostiene que, inspirándome en su pensamiento, he puesto el hombro a este edificio siempre a punto de desplomarse. ¿Es que hay otro modo de ver nuestro país? ¿Podríamos haberlo visto de otro modo? ¿Podremos? ¿Cuándo? (Miguens, 2004: 11).

Una mujer que entre sus contemporáneos fue considerada “monstruosa”, “doble siniestro” de Sarmiento” y cercada por el “ridículo”¹¹. Sin embargo, como ninguna Juana Manso, fue maestra, escritora, poeta, periodista, traductora. Una intelectual trabajadora que cruzó todos los límites y mostró, en su tenaz intento por profesionalizar la docencia, que las mujeres y lxs docentes somos capaces de pensar para actuar, escribir para defender nuestras ideas y participar en el cambio político y social para construir otro mundo. Prácticas, muchas de estas, hoy desterradas del ámbito de la educación. La Manso (como la llamaba Sarmiento) se comprometió, luchó y vociferó por la educación de toda la ciudadanía, especialmente de los oprimidos y de las mujeres, calladas y dominadas durante siglos. Su ideal de educación se vinculó con la construcción de un colectivo alfabetizado y su inclusión, para dar real impulso a la educación popular –entendida en aquellos tiempos como construcción republicana

11 “Los periódicos de la época —en los mismos donde, también, publica Juana Manso sus artículos periodísticos— están saturados de poemas satíricos que, ya en sus títulos, exhiben el mecanismo: Burlas de los eruditos de embeleso que enamoran a las feas cultas; o: Ellas quieren ser ellos.

Las “feas cultas” son objeto de escarnio, no sólo entre los hombres sino también entre las mismas mujeres y estos versos circulan, con particular frecuencia, en semanarios femeninos. En esas páginas destinadas sobre todo a las lectoras, entre consejos didácticos y máximas moralistas, puede leerse, por ejemplo: Muy discretas y muy feas, / mala cara y buen lenguaje, / pidan cátedra y no coche, / tengan oyente y no amante. Zucotti, Liliana, Entre la Pose y la Palabra. <http://www.juanamanso.org/entre-la-pose-y-la-palabra-por-liliana-patricia-zucotti/>

para el progreso nacional– (Southwell, Myriam, 2005: p. 3). Para esto debía desaparecer la esclavitud, el racismo, los prejuicios y las discriminaciones a las que estaban sometidas las poblaciones enteras de pobres, negros y negras, indios e indias.

En su lucha antirracista decía:

Cuitadas caras negras, donde es tan raro ver la risa, que el llanto baña tan inútilmente porque el negro no es de carne y hueso, se le puede martirizar hasta verlo expirar, se le puede rasgar el corazón en pedazos sin recelo... mísero esclavo, ¿de qué le sirven los nombres de esposo, de padre, de hijo, de amante, de hermano?...

¡El negro ha nacido para vivir engrillado a los pies del blanco! ha nacido para adorarlo de rodillas como a un Dios.

¡Para renegar de todo cuanto existe de más sagrado para él en la tierra, la libertad, la patria, la familia!

¡Y a esos infelices se les trae encadenados, amontonados en buques infectos, y se les bautiza y se les hace cristianos!

¡Y son cristianos los que cometen tal atrocidad, tal sacrilegio!

¡Y la Iglesia ha permanecido indiferente durante tantos siglos!

Esta patria es de ellos como nuestra. La conquista los esclavizó, los arrojó de sus lares, los despedazó, y nosotros después de la independencia no hemos hecho más que continuar la obra que comenzó la conquista. Para atraerlos a nuestra amistad no hemos tenido otros arbitrios que, o subyugarlos con el hierro mortífero, o halagarles su vanidad con zarandajas, origen de discordia entre ellos, o licores perniciosos con que hemos acabado de viciarlos.

Buenos Aires empieza una nueva era; es necesario que todo elemento de progreso entre en el cuadro de su nueva marcha. (Tomo I. Buenos Aires. Enero 1º de 1854. nº. 1 Álbum de Señoritas. Periódico de literatura, modas, bellas artes y teatros.).

Coherente con sus concepciones a Juana le preocupaba la educación como principio general de acción social. En tal sentido apoyó a los pobres y los/as desclasadas por su condición de indígenas, mestizxs o prostitutas.

Las clases altas y abastadas, con más facilidad sacuden el dominio del error, su ilustración es fácil; más, esa clase pobre, sumida en el barbarismo o la prostitución, esa no arrancará de este estado sino con más trabajo y perseverancia (Juana Manso en Pagliarulo: 36).

¿Qué son esas ideas? Juana la loca...

Acorde a las ideas sarmientinas y de muchxs de aquella generación sostuvo las escuelas públicas y mixtas, y cuando Sarmiento fundó la Escuela Normal Mixta Nº 1, el 7 de abril de 1859, Juana fue nombrada directora de la misma. Puede decirse que fue una iniciadora del movimiento de la educación mixta y de la coeducación como pedagogía no sexista que propicia la igualdad entre varones y mujeres.

La Sociedad de Beneficencia que tenía a su cargo y sostenía las escuelas de niñas, resistió la medida pues consideraba inadmisibles una educación con propuestas pedagógicas tan “liberales”. Rápidamente encontró fuertes detractores y violentos opositores –edificios apedreados, proclamas, notas exigiendo la separación de los varones– entre los sectores más conservadores en una sociedad que aún se movía perezosamente bajo los cánones y costumbres de la época colonial y profesaba una religión dogmática. Finalmente, a causa de las presiones renunció al cargo el 1º de septiembre. Este hecho le hizo pensar que Argentina tenía costumbres de una colonia.

¡Por sus ideas y sus actos Juana pasó a ser llamada la loca!¹²

El 1º de septiembre elevé mi renuncia del cargo de maestra principal de la número 1, que me fue aceptada sin dilación, después de seis años y dos meses de servicios, cuando tan útil podía haber sido aún, a la enseñanza. En la aceptación se me daban las gracias por los servicios prestados. Di tan poca importancia a aquél documento que no sé donde fue a parar, ni el señor Fuentes era juez competente para

12 Lewkowicz, Lidia F. (2000). Juana Paula Manso (1819–1875): Una mujer del Siglo XXI. Buenos Aires: Corregidor.

valorar mis aptitudes ni sus palabras podían cicatrizar la herida que su proceder había abierto en mi corazón. No lo ofendan mis palabras; sabía decir misas y predicar sermones; pero de escuelas no entendía jota. “Las escuelas mixtas llegan hoy a veinte, lo que equivale a decir que la institución está arraigada; sin embargo, no son lo que deberían ser, pues no son escuelas infantiles, sino de mujeres y de niños chiquitos, con un empeño particular de entregarlas a la Sociedad de Beneficencia para no crearles una inspección que traería sus inconvenientes. “Las escuelas deben ser de todas de ambos sexos, no importa la edad; lo que necesitamos son maestros y maestras competentes” (Juana Manso. La Escuela N° 1)¹³.

En los *Anales de la Educación Común*¹⁴ –editada y dirigida por Juana desde 1867 hasta su muerte– publica y desarrolla sus ideas de educación popular, gratuita, metódica, mixta, científica y abierta a todas las clases sociales. También abogó por un aprendizaje que respetara las necesidades y grados de maduración de lxs niñxs, basado en la observación y la reflexión. La Manso, combatió la educación verbalista y dogmática que dominaba en su época; se anticipó a muchas reformas contemporáneas y

13 www.juanamanso.com.ar/educación

14 Fundada por Sarmiento: “El objeto especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación.

Reforma tan radical y de consecuencias tan benéficas no se inicia en las escuelas, sino en la opinión pública. No es el maestro sino el legislador el que ha de producirla; y la ley escrita será letra muerta, si el padre de familia no presta para su ejecución, el calor de sus simpatías. [...] Esta publicación tiene por objeto difundir entre los que se sienten ya amigos de la educación, un cuerpo de doctrina, de hechos, de datos que han de convertirse en leyes, en instituciones, en monumentos, en hábitos y prácticas de la sociedad y es a ellos a quienes se dirigirán las observaciones que estas páginas contengan.” Los Anales de la Educación Común. Por Domingo Faustino Sarmiento. Buenos Aires, 1 de noviembre de 1858. <http://juanamanso1819.blogspot.com.ar/2010/06/los-anales-de-la-educacion-comun.html>

bregó por una enseñanza a partir de la libre actividad de la infancia, sus intereses y necesidades.

En el colmo de osadía cruzó el límite de una sociedad pacata y costumbrista al proponer la acción de lxs maestrxs como guía y sugerencia en la educación de lxs alumnxs antes que limitarlos y traumarlos con las pautas rigurosas y los modelos disciplinantes de la época.

Juana supo ser una intelectual que manifestó en cada una de sus acciones la estrecha vinculación entre el pensar y el hacer, lo individual y lo colectivo. El ancho mundo que pudo expresar con sus ideas no la dejó quieta ni indiferente a ningún aspecto que tuviera que ver con el desarrollo de posibilidades, el principio de una educación integral y con pensar una sociedad asentada en la justicia.

La Manso, también se preocupó de la formación y de la profesionalización de maestrxs. La indignaban las condiciones de humillación a las que eran sometidxs, por eso fundó la Asociación de Maestras con la finalidad de convertir a esa institución en un centro de intercambio de información y de materiales didácticos. Su defensa de lxs docentes como trabajadorxs la situó en los comienzos del sindicalismo:

Es preciso no perder de vista el estudio que encierra las siguientes proposiciones: –¿Qué condiciones son necesarias para hacer feliz al maestro de escuela? –¿Qué condiciones necesita la escuela para hacerse agradable al niño, deseada por él? Resolver estos dos problemas importaría la mejora radical de la educación; así como meditar detenidamente el estado en que ambos se encuentran –el maestro, la escuela–patentizarían todos los males que pesan sobre ramo tan vital. El sueldo insuficiente, el saber muchas veces escaso y la moralidad dudosa, he ahí el tipo general de aquél que está llamado a formar el corazón y la mente de toda una generación. Y la escuela es, como sabemos, cualquier casucho viejo, sucio, blanqueado una vez cada diez años, recibe, donde caben treinta, cien o ciento cincuenta niños. Árida la enseñanza, pesado el método, malo el aire, ímproba la tarea, el niño no ama su escuela, –tampoco tiene motivos para amarla– porque es un lugar de penitencia, es el presidio de sus tiernos años; so

pretexto de educarlo, allí lo condenan al suplicio de la inmovilidad, sin volver la cabeza, sin chistar. (Manso, Juana P. (1866): El Maestro y la escuela. (Abreviado)¹⁵

Baje usted la voz¹⁶

Esta mujer, “desbordada”, “excedida” para su tiempo (y hoy también), fue la primera conferencista que con un impulso y una fuerza no vistas en estas tierras se lanzó a una labor intensa en favor de la educación, los derechos de las mujeres y la cultura popular. Anticlerical furiosa, fue combatida y repudiada.

La polémica –al igual que la conferencia– es, en rigor, un género reservado a los hombres. Incurrir en ella despoja a Manso de toda la moderación que se reserva, por lo menos en público, para otras escritoras (Zucotti, Liliana, 2017)¹⁷.

La tribuna, la lectura pública, el debate, la conferencia, formas y maneras –diferentes e impropias para las mujeres de la época– a las que apelaba para difundir ideas, hacer oír su voz, hacer pensar con sus palabras

15 Manso, Juana P. (1866): El Maestro y la escuela. (Abreviado). <http://www.juanamanso.org/2011/01/antologia-pedagogica>. En Pagliarulo, E. Juana Paula Manso (1819–1875). Presencia femenina indiscutible en la educación y en la cultura argentina del siglo XIX, con proyección americana. Revista Historia de la Educación Latinoamericana <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86922615002>

16 “Tanto para Alberdi como para Sarmiento, “la lectura femenina debe ser *controlada* y sobre todo *encausada* hacia el establecimiento de una moral republicana, básicamente formadora de madres buenas, trabajadoras y con sensibilidad cívica” (Batticuore, Graciela, en Palacio, Marta, 2008). Si bien ambos autores representan una generación progresista e iluminada no se apartan totalmente del ideal dominante de la época de la mujer–esposa–madre, propio de la tradición liberal patriarcal.

17 Entre la Pose y la Palabra. <http://www.juanamanso.org/entre-la-pose-y-la-palabra-por-liliana-patricia-zucotti/>

y embestir contra los cánones sociales establecidos. Esta transgresión no le sería perdonada, osaba tomar para sí y sus análogas el lugar hasta ahora reservado a los hombres. El púlpito–pedestal–estrado–cátedra sería para Juana trinchera. Al saltar al espacio público, allana la noción de “sujeto del contrato social” (arbitrario y del cual además nunca participamos las mujeres) y resquebraja la soldadura entre ontología y política que tan bien Celia Amorós (1987) describe. La sociedad discrimina a los individuos según su sexo y solo se sostiene en la razón patriarcal, supuesto nunca explicitado en la construcción político–social.

Las mujeres se saben objeto de una desigualdad originaria que rebasa las redes del derecho y se ancla en lo ontológico. Toda otra desigualdad sigue de aquella. El problema tiene sus raíces en la relación que existe entre principio de individuación, poder y mediación representativa. La individualidad se configura como tal en el grupo al que se reconoce el carácter de “sujetos del contrato social”: este es, por ello, el espacio de los iguales en el que se reconoce y promociona la individualidad dentro del espacio público. Por contraposición, el espacio privado aparece como el del ser social negado, no hay discernimiento de individuos ni sujetos. Se trata, pues, del espacio de las idénticas, espacio no esencial sino aquel en el que lo accidental se convierte en “esencia”. El gobierno es, en consecuencia, el espacio de los iguales, pero no el de las idénticas que por su propia naturaleza colectiva no acceden al juego del contrato político. La hegemonía política del varón se apoya en la superioridad ontológica que le confiere su situación de “individuo” y, desde el ejercicio del poder político real, se reafirma la transmisión asimétrica de los ámbitos de lo femenino y lo masculino (María Luisa Femenías sobre Celia Amorós)¹⁸.

La conferencia –forma extrema de expresar ideas por una mujer– en

18 Femenías, María Luisa. Reseña: Celia Amorós, “Espacio de los Iguales, espacio de las idénticas. Nota sobre poder y principio de individuación”, Arbor, CXXVIII, 1987, pp. 113–127. <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/>.

aquellos tiempos constituye una transgresión. ¿Por qué? Porque configura la versión laica del sermón religioso, reservado con exclusividad a los curas. ¿Quiénes podían tomar la palabra en público? Solo los curas y, desde la tribuna los políticos. ¡Quién era esta mujer para hacerlo!

En medio de un debate sesudo acerca de los derechos de propiedad de la Iglesia sobre el convento de San Lorenzo, por ejemplo, Manso irrumpe en “representación” de las “mujeres pensadoras de Sudamérica” y arroja su propio eje en el debate: La Iglesia lo que ha hecho es remachar nuestras cadenas por la dirección espiritual que nos coloca entre dos dueños –el de la conciencia lo es el confesor y el del cuerpo que lo es el marido–: resultando de este estado de cosas una monstruosidad espantosa. [...] Pero todavía más irritación produce el trajín de discutir en público, nada menos que “con una mujer”, interpretaciones del derecho, la historia, la reforma religiosa, los proyectos educativos, la representatividad republicana o el candidato más calificado para ser presidente (Zucotti, Liliana, 2017)¹⁹.

La Manso hace uso de su palabra sin restricciones, y avanza, condena, denuncia, desvela, critica, sacude, argumenta, justifica... pero nada de lo que sus palabras expresen se puede considerar el “buen decir”.

La injuria, (“saca la cadera/Da. Baldomera/saca el espinazo/ Da. Juana Manso”), los apelativos, (“madama Juana”, “ña Juana”), la forma en que su nombre circula en la correspondencia privada (Juana la loca, en la correspondencia de Frías) denuncian que un límite ha sido quebrado, que una regla no ha sido acatada (Zucotti, Liliana s/f)²⁰.

19 “El mismo Sarmiento le recomienda con tono didáctico aplicar el método que, entre los niños, emplean los maestros para ser escuchados: Baje Ud., pues, la voz en sus discursos y en sus escritos”. Zucotti, Liliana. Entre la Pose y la Palabra. <http://www.juanamanso.org/entre-la-pose-y-la-palabra-por-liliana-patricia-zucotti/>

20 Zucotti, Liliana, <http://juanamanso1819.blogspot.com.ar/2011/02/gorriti-manso.html>

En cada intervención pública, toda vez que polemiza, Manso resulta descalificada como interlocutora por ser mujer. La patologizan, la incriminan y la amenazan. Pero La Manso no se calla. No se llama a silencio. ¡Replica y grita cada vez más fuerte!

De ahí los epítetos con los que fue tratada quien fuera la más radicalizada militante de la educación y de los derechos de las mujeres. ¡La loca!

Sus conferencias terminan con un petitorio elevado al Departamento de Escuelas en el que se solicita la suspensión de las mismas. ¡Imperdonable! El derecho a la palabra, más cuando esta es pública, ejerce una transformación profunda, en quien la pronuncia y en quienes la escuchan. Su poder transformador es tal porque se ejerce en un ámbito, el espacio público, donde nunca pudo ser pronunciada, un espacio exclusivo de y para los varones.

La carta ofensiva que le fuera enviada por de Santa Olalla²¹ para “terminar” con ella, la trata de loca, enferma, histérica.

En su primer párrafo dice:

Hace algún tiempo que inspiran temores entre sus amigos las muestras visibles de desorganización cerebral que tan gravemente afectan sus facultades intelectuales, y parece que ha llegado el caso de poner algún remedio a tan triste dolencia. Créame, Da. Juanita, sería muy sensible para las personas que la estiman el ver un día en la Residencia a la “mas preciosa joya” de la Nación Argentina –Tome señora, tome por Dios algunos calmantes... (Zucotti, Liliana, 2011).

Juana Manso, tuvo que luchar denodadamente para llevar a cabo su labor, para levantar su voz. Su figura producía controversias, disputas, polémicas, rechazo. Ella no callaba. La ridiculizaban, la combatían,

21 Carta, violenta y agravante, publicada el 29 de agosto de 1866, firmada por Enrique M. de Santa Olalla (maestro español que ejerció diferentes cargos en el Departamento de Escuelas). Zucotti, Liliana, <http://juanamanso1819.blogspot.com.ar/2011/02/gorriti-manso.html>

apedreaban sus conferencias, le tiraban asafétidas. No le perdonaban ser mujer pensante²².

De ahí el escarnio y la condena. Juana, la loca, otra, como tantas mujeres en la historia.

Sin corsé

*Una mujer pensadora es un escándalo.
Y usted ha escandalizado a toda la raza.*

DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO

Juana, precursora del feminismo en las tierras del Plata y más allá. Hija de exiliados y ella misma –como decía– desterrada, vivió en muchas ciudades: Montevideo, Río de Janeiro, Filadelfia, Cuba, pero nació y murió en la Santa María de los Buenos Aires.

Mujeres, me pregunto desde entonces, ¿por qué se condena su inteligencia a la noche densa y perpetua de la ignorancia? ¿por qué se ahoga la conciencia de su individualismo, de su dignidad como ser que piensa y siente? ¿Por qué reducirla al estado de hembra cuya única misión es perpetuar la raza? Sin embargo, no todas estábamos de acuerdo en la Santa María de los Buenos Aires ni en otras tantas aldeas, nada importan tiempo ni lugar. Muy distintas eran nuestras inquietudes y aún lo son. Juana Paula Manso (Miguens, 2004: 12).

Los resabios de la tradición colonial hispana, el orden cultural de la época, la concepción respecto de la diferencia sexual operan para que las mujeres queden subordinadas a un modelo familiar sujeto al sometimiento masculino, su palabra observada sin acceso al saber y la educación. Pero La Manso –feminista confesa– denuncia las imposiciones que repercuten en la situación de las mujeres al interior de la familia. Por experiencia

²² Zucotti, Liliana. Entre la Pose y la Palabra. <http://www.juanamanso.org/entre-la-pose-y-la-palabra-por-liliana-patricia-zucotti/>

propia sabe que la mujer puede integrarse al mundo de la educación y defiende el fortalecimiento de la individualidad femenina que es lo que habilita nuevas formas de convivencia.

Con un tutor perpetuo que a veces es lleno de vicios y de estupidez, la mujer tiene con todo que bajar la cabeza sin murmurar, decirle a su pensamiento que no piense, a su corazón no sangres, a sus ojos no llores y a sus labios reprimid las quejas.

¿Por qué se ahoga en su corazón desde los más tiernos años la conciencia de su individualismo, de su dignidad como ser que piensa y siente, repitiéndole: no te perteneces a ti misma, eres cosa y no mujer? Juana Paula Manso (Miguens: 41).

Las luchas que encaró. Los poderes que enfrentó

Escriba, combata, resista, y agite las olas del mar muerto²³.

Su lucha, enfocada en denunciar los límites que la diferencia sexual impone a las mujeres y a sus posibilidades de educarse y de participar de la vida pública y la reflexión política, enseña que es la conciencia de la propia capacidad intelectual la que puede conferir a las mujeres una plena autonomía moral.

La emancipación moral de la mujer es considerada por la vulgaridad como el Apocalipsis del siglo; los primeros corren al diccionario y ciñéndose al espíritu de la letra exclaman:

¡Ya no hay autoridad paterna! ¡Adiós al despotismo marital! ¡Emanicipar a la mujer! ¡Cómo! Pues ese trasto de salón o de cocina, esa máquina procreativa, ese cerdo dorado, ese frívolo juguete, esa muñeca de las modas, ¿será un ser racional? ¿Emanicipar a la mujer? ¿Y qué viene a ser eso? ¿Concederle el libre ejercicio del libre albedrío? Pero

²³ En Cartas de Sarmiento a Juana Manso. Tomado de Anales de Educación Común. Vol. IV. Buenos Aires, Agosto 31 DE 1866, n° 38, págs. 18 a 23. <http://www.juanamanso.com.ar/cartas-de-sarmiento/>

si reconocemos en ella que Dios le dio una voluntad, que la hizo libre como a nosotros, los hombres; que le dio una alma compuesta de las mismas facultades morales e intelectuales que a nosotros, hombres, entonces la habremos hecho bonita! De ese modo la mujer se tornará un ente racional, que dejará de ser un valor nulo! Y ¡qué trastorno social!, ¡qué caos!... ¡Cómo, dicen los empecinados, después de tratar a la mujer como nuestra propiedad tendríamos que reconocer en ella nuestro igual ¡Habíamos de ser justos, respetuosos y comedidos con ellas? ¡No, no puede ser! Y con todo llegará un día en que el código de los pueblos garantizará a la mujer los derechos de su libertad y de su inteligencia. Juana Paula Manso (Silvia Miguens, 2004: 23).

En *O Journal das Senhoras. Modas, Litteratura, Bellas Artes, Theatros e Critica* (primer periódico feminista latinoamericano fundado en Brasil y publicado entre 1852 y 1854), escribe una serie de notas tituladas “Emancipación moral de la mujer”, donde muestra a las mujeres no como víctimas sino con posibilidades de llevar adelante acciones y tomar decisiones.

El *Álbum de Señoritas. Periódico de Literatura, Modas, Bellas Artes y Teatros*, publicado en Buenos Aires, en enero de 1854 con su nombre impreso en la tapa, ya que era su propietaria y directora. Hay artículos sobre diversos temas: relatos de viajes por América, la educación popular, filosofía, homeopatía, notas sobre avances científicos, ataques a la iglesia y comentarios en tono irónico sobre modas. Sobre la emancipación de las mujeres propone la necesidad de acceder a sus propios espacios y prolongar los espacios de participación. Juana considera que la conciencia de su capacidad intelectual puede llevar a las mujeres a una plena autonomía moral y que la exclusión de la política y del ámbito público radica en la diferencia sexual, cuando “Dios no es contradictorio en sus obras, y cuando formó el alma humana, no le dio sexo”:

“La Redacción” No. 1 (1 enero 1854): 1–2

Todos mis esfuerzos serán consagrados a la ilustración de mis compatriotas, y tenderán a un único propósito: emanciparlas de las preocupaciones torpes y añejas que les prohibían hasta hoy hacer

uso de su inteligencia, enajenando su libertad y hasta su conciencia, a autoridades arbitrarias, en oposición a la naturaleza misma de las cosas, quiero, y he de probar que la inteligencia de la mujer, lejos de ser un absurdo, o un defecto, un crimen, o un desatino, es su mejor adorno, es la verdadera fuente de su virtud y de la felicidad doméstica, porque Dios no es contradictorio en sus obras, y cuando formó el alma humana, no le dio sexo. Nota introductoria del “Álbum de Señoritas”, que inicia su publicación el 1º de enero de 1854 (Manso, Juana. (1851): “La Redacción”, Tomo I, N° 1, enero, 1, p. 1. 21)²⁴.

La reacción de la sociedad porteña no se hace esperar y después de ocho semanas el diario deja de publicarse.

¡Qué! Después de veinte años de una dictadura de hierro; después de veinte años de una inquisición política, ¿estaríamos condenados a ver la Iglesia Católica desarrollar su estandarte negro sembrado de huesos y de cráneos?

¿Qué es esto, marchamos de frente a los autos de fe y las torturas de la inquisición, o estamos en un país libre donde la libertad de conciencia no es una palabra vana y sin sentido filosófico?

¡Como! ¡Señores católicos, pretendéis resucitar el fantasma pavoroso de la herejía! ¿Creéis que todos los tiempos son unos?...

En su lucha contra el dogmatismo, la rigidez y el oscurantismo que la religión (sobre todo la católica) ha extendido sobre “esta desgraciada tierra” (¡Ayer como hoy!) publica un artículo que llevaba el título de “Libertad de conciencia” en el que Juana sostiene que no desea más controversias entre las distintas religiones de Buenos Aires y hace una defensa encendida de la libertad de conciencia:

Hace días que una polémica religiosa entre católicos que gimen y protestantes que dogmatizan (según dicen), ha aparecido en los

24 En Ideas feministas de Nuestra América. Rosario Galo Moya. <https://ideasfem.wordpress.com/textos/d/d0/>

periódicos de Buenos Aires, haciendo sobre los espíritus ilustrados en la materia, el mismo efecto que haría un muerto que saliese de su sepultura y pasease su desnudo esqueleto por entre los vivos.

¡No provoquéis la lucha, porque seréis vencidos! [...] porque ya no hay más Santa Alianza de papas, cardenales y reyes, ¡delincuentes todos!

Hay santa alianza de los pueblos contra los tiranos vestidos de púrpura o de negro, de corona o de tiara; hay cruzadas de libertad o cruzadas de especuladores, que en vez de ir a derramar sangre inocente, van a explotar regiones auríferas y tierras desconocidas.

Nunca ha sido el exceso de la libertad el que ha causado los males a los pueblos, por eso, un gobierno que proclame entre otras libertades la libertad de conciencia, nunca debe declamar una religión de Estado para no cometer absurdo y no estar en contradicción consigo mismo! Aquí no hay término medio. ¡Es necesario optar entre una cosa o la otra!²⁵.

La insepulta

Dos motivaciones llevaron a quienes podían decidir, no enterrar a Juana: La ira desatada porque una mujer, ocre, se hubiese permitido hasta el final, ser libre pensadora. La otra, ofender con sus ácidas críticas la ideología reinante, un catolicismo ultramontano y decante. Así, la sociedad verdugo y juez –como solo una sociedad machista y patriarcal lo puede ser– la condenó a permanecer insepulta por no haber accedido a que un sacerdote católico le diera la extremaunción. Durante dos días el cuerpo frío, sin la ardorosa vida de Juana, quedó insepulto. Los cementerios católicos de Chacarita y Recoleta se lo negaron. Más tarde en la historia, otra mujer sería objeto de afrentas, injurias y vejámenes, aún en su muerte. Esa mujer, Evita que fue amada por el pueblo y supo plantarse ante la triple condena social de la época: ser mujer pobre, hija natural y “puta”.

Juana murió a los 55 años, el 24 de abril de 1875. La poeta Juana

²⁵ Juana Manso. Libertad de conciencia. <http://www.juanamanso.com.ar/periodismo/>

Manuela Gorriti despidió sus restos con estas palabras:

Juana Manso gloria de la educación, sin ella nosotros seríamos sumisas, analfabetas, postergadas, desairadas. Ella es el ejemplo, la virtud y el honor que ensalsa la valentía de la mujer, ella es, sin duda, una mujer.

Juana la insepulta, murió pobre, y su cuerpo debió esperar para ser enterrado.

Recién en 1915, cuando la escuela pública se imponga como el instrumento adecuado para nacionalizar a las masas inmigrantes, los restos de Juana Manso son trasladados al panteón de maestras de la Chacarita. Desde entonces, su nombre bautizará algunas escuelas y aparecerá episódicamente registrado en las historias de la educación argentina (Zuccotti, Liliana, 2011)²⁶.

En la actualidad sus restos descansan en el Panteón del Magisterio en el Cementerio de la Chacarita. Ayer como hoy: mujeres, trabajadoras, deslucidas, no reconocidas que sufren aún después de muertas el escarnio social.

La matriz de la docencia decimonónica

La educación y todos los empleos que se relacionan con ella, necesitan ante todo del don de sí mismo. Y este don de sí mismo, ¿a dónde encontrarlo más grande y más completo que en la mujer? La mujer se sacrifica por naturaleza, ha nacido para sacrificarse. Es lo que hace su fuerza al mismo tiempo que su gracia, es el secreto de su felicidad (Monitor, 1889–1890).

En el proyecto liberal conservador impuesto luego de Caseros, en el cual la educación popular impulsada y controlada por el Estado, es un

²⁶ Zuccotti, Liliana. Gorriti, Manso: De las Veladas literarias a “Las conferencias de maestra”. <http://juanamanso1819.blogspot.com.ar/2011/02/gorriti-manso.html>

factor relevante para el cambio estructural de la sociedad hispano criolla y para la unificación de la Nación, Sarmiento y Avellaneda proponen la alternativa normalista para la formación de los y las docentes en un contexto de elevado analfabetismo, maestras/os sin capacitación, inestabilidad política y el comienzo de la inmigración masiva. El joven Estado nacional comenzó a tomar con particular atención la prioridad de educar al pueblo, para asegurar el éxito de la transformación de la Argentina moderna y su inserción en el mercado internacional. La realidad arrojaba datos y cifras que imponían el avance de una decidida política educativa. Esta se materializó, con la creación de la Escuela Normal en Paraná en 1870, iniciativa mediante la cual se formaría el “ejército de profesionales”, con el objeto de ampliar el alcance de la alfabetización (Lionetti, Lucía, 2005: 198).

Este hecho marca formalmente el inicio de un proceso de institucionalización de una política educativa nacional para llevar adelante las ideas pedagógicas acerca de la enseñanza primaria y cumplir de este modo con las nuevas funciones requeridas por la escuela moderna: el desarrollo de la educación pública, común y la democratización de la enseñanza.

La Escuela Normal de Paraná tuvo como modelo las escuelas normales de Estados Unidos y de alguna manera, la Escuela de Boston fue trasplantada a América del Sur. Este proceso se realizó con maestras norteamericanas, con textos traducidos del inglés y en algunos casos del francés y con doctrinas y procedimientos norteamericanos, pues se requería de maestros y maestras especialmente preparados/as (Martínez Paz, Fernando, 1980: 35, 36 en Llaver, Nora: 2006b).

Bucear en la historia nos permite dar con aquellas ideas que matizaron fuertemente –en los orígenes del sistema educativo nacional y hasta su consolidación– el magisterio. Bien es sabido también que estas huellas –aunque desdibujadas– reaparecen, pues se trata de modelos de carácter histórico-social internalizados producidos y reproducidos por sujetos concretos que han estructurado un pasado escolar difícil de remover y cuyas trazas pueden ser reveladas en la práctica. Se trata de biografías/trayectorias individuales ensambladas en un pasado colectivo del magisterio en tanto institución social. La permanencia de muchas de estos rasgos tiene que ver con el desconocimiento de esta historia, del pasado, con el sentido

común (Alliaud, A., Duschatzky, L., 1991). Se trata de saberes implícitos que en la práctica escolar reaparecen bajo la forma de *habitus*, disposiciones durables –formas inconscientes de mirar el mundo y de representarse el propio lugar– para percibir, actuar y reflexionar que varían según la clase social, el género, la raza, las creencias religiosas, la educación, los espacios a los que se pertenezca, el tipo de experiencias y la posición ocupada en los distintos ámbitos sociales transitados. Pierre Bourdieu, aporta el concepto de *capital cultural*, este existe bajo tres formas, de las cuales nos interesa una: como estado incorporado: “es decir, bajo la forma de disposiciones durables” interiorizadas por los individuos a partir de sus condiciones objetivas de existencia y que funcionan entonces como principios inconscientes de acción, de percepción y de reflexión”. (Accardo y Corcuff, 1986: 229 en Gutiérrez, Alicia, 1997). La historia incorporada, un sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción. Por esto hay que bucear en sus/nuestras propias historias, fijándose en la “historia sedimentada” fruto de la relación dialéctica entre experiencia e historia.

¿Quiénes eran estas mujeres?

Sarmiento, Ministro Plenipotenciario de Argentina en Estados Unidos, forjó en ese país y en la amistad e intercambio de ideas con Horacio Mann y su esposa Mary, la organización de un sistema educativo que, con fuerte hincapié en la formación de docentes, permitiera desarrollar el proyecto de educar a toda la población. Para ello pensó en traer a la Argentina algunas maestras norteamericanas, idea que a partir de 1868, ya Sarmiento presidente, comenzará a concretarse.

La historia comienza en la Escuela Normal de Paraná. Llegaron entre 1869 y el fin de siglo, y enseñaron casi hasta la década del ‘30. Sesenta y cinco docentes –sesenta y una mujeres y cuatro hombres– fueron, la mayoría, maestras norteamericanas, mujeres que pusieron el fundamento del normalismo argentino, iniciando o dirigiendo veinte escuelas. De todas/os ellas, 5 murieron en los primeros años, principalmente de fiebre amarilla y

cólera, 16 regresaron a su país una vez terminado el contrato que duraba tres años desde que salían de su país, 36 enseñaron durante 13 años en Argentina y 20 se radicaron y murieron en nuestras tierras. Al menos cinco se casaron en Argentina, pero no con argentinos.

La primera en llegar fue Mary Elizabeth Gorman en 1869 a quien Sarmiento destinó a crear la primera Escuela Normal en el país que habría de ser en San Juan, aunque desistió ante la inestabilidad en la provincia. Gorman igualmente se quedó y enseñó, vivió 55 años en la Argentina y murió en Buenos Aires en 1924, después de haberse casado y radicado en Pigüé, provincia de Buenos Aires. Mary Graham, Florence y Sarah Atkinson, Clara Gillies, Sarah Harrison, Cora Hill, Amy Wade, Martha Graham, Charles Dudley y Clara Armstrong eran docentes cuyos nombres desconocemos que vivieron entre uno y ocho años en San Juan, en distintos periodos entre 1879 y 1893, y muchas otras dispersas en el país, a las que deberíamos recordar. Clara J. Armstrong, egresada en 1868 de la Escuela Normal de Oswego, centro clave en la fundamentación teórica del normalismo argentino, fue creadora y directora de la Escuela Normal de Catamarca que hoy lleva su nombre. Todas sin embargo debieron atravesar enormes dificultades que la época imponía. El largo viaje –primero a Liverpool en Inglaterra, luego a Buenos Aires– para llegar por barco a Paraná, donde permanecían por unos meses –4 meses– para aprender el idioma y habituarse con las costumbres de un país tan diferente del suyo. Sus destinos fueron San Juan, Catamarca, Jujuy, Tucumán, Paraná, Córdoba, Mendoza y otras provincias.

Estas mujeres, venidas en diferentes momentos debieron enfrentar muchos obstáculos. Sobre todo “la actitud recelosa de las maestras locales que recibían una remuneración mucho menor”. Las condiciones de vida, las viviendas precarias, una cultura prejuiciosa pero fundamentalmente la intolerancia religiosa ya que la mayoría de ellas era protestante y: “en algunas ciudades como Catamarca y Córdoba tuvieron que lidiar contra los prejuicios de familias que no querían mandar a sus hijos a educarse con herejes, actitud que en muchos casos estaba avalada por obispos y sacerdotes”. (Yoret, Cecilia, 2018). La autora señala que hicieron importantes aportes al sistema de enseñanza y al desempeño de la tarea docente:

... el desarrollo artístico, el sentido de la responsabilidad, la puntualidad, la asistencia a pesar de las inclemencias del tiempo, el aseo personal y el orden, el trabajo manual, la gimnasia, cuadernos de trabajos, deberes escritos, bibliotecas escolares, exposiciones de historia natural y excursiones educativas. Suprimieron los exámenes públicos, a la vez que desalentaron el aprendizaje de memoria²⁷.

De lo que no cabe duda, más allá de los cuestionamientos que hoy podemos hacer, es que fueron estas mujeres las que forjaron un fuerte matriz respecto de la formación docente y los modos de enseñar, ellas inauguraron la entrada formal al trabajo remunerado y la posibilidad de profesionalización de las mujeres.

Desde su misma constitución, el sistema educativo le otorgó a la pedagogía un lugar central. Nadie dudaba de la existencia de métodos y conocimientos que favorecían el aprendizaje y que ellos debían ser aplicados en las aulas. Por eso, la temática pedagógica tuvo un lugar destacado en los debates, definiciones y políticas de la época.

La expansión de la educación es parte de las profundas transformaciones socio-culturales y económicas que comienzan en el país. La escuela contribuye a consolidar este proceso, al resolver parcialmente uno de los problemas educativos más graves, la falta de docentes capacitados/as. Otro impacto que produce en la estructura social, es el ingreso de la mujer al ámbito público. La feminización de la docencia es una constante: desde la primera escuela normal en 30 años, 85% son mujeres, actualmente el 91% (Morgade, Graciela (1997).

El *normalismo* se configura a partir de este momento histórico como un movimiento ideológico liberal, progresista, democrático y laico fundado en una filosofía de rasgos naturalistas, positivistas y cientificistas. Desde el punto de vista político significó una ruptura con el orden y el pensamiento tradicionales. En esta concepción “los maestros, serían los apóstoles de

27 Yornet, Cecilia (2018). La historia de las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento. Trabajos de Investigación, Historia de San Juan. <http://www.sanjuanalmundo.org/articulo.php?id=17010>

la nueva ideología, del nuevo espíritu y de la nueva actitud y protectores de la República y de la educación común y libre”. (Domingo Faustino Sarmiento, en Martínez Paz, Fernando, 1980)²⁸.

Lucía Lionetti (2005) en los dos últimos capítulos de *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700–1943*, analiza el siglo XIX en nuestro país y explica cómo a partir de la necesidad de organizar una nación y formar ciudadanos con valores propicios a la configuración del Estado nacional a través de las políticas públicas, el ámbito educativo constituyó el principal factor para el ingreso de las mujeres a la esfera pública y el ejercicio de una ciudadanía activa. La educación, aunque concebida como continuación lógica de las labores femeninas en el hogar, funcionará como vía de entrada de las mujeres al ámbito público –hasta entonces enteramente masculino– y aunque el objetivo era simplemente educarlas para educar reforzando el rol de madres, junto al deber, se les otorgaba el derecho de acceder al saber (Llaver, Nora, 2008:238).

Graciela Morgade en “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos” (1997: 67–114) hace una caracterización de la actividad docente y de las docentes cuyas cualidades “las hacían sujetas indicadas para el ejercicio del magisterio en el marco de un proyecto político–pedagógico con el fin de homogeneizar y moralizar, significaciones de género hegemónicas que mantienen su supervivencia en la actualidad. Educadoras “naturales”, aseguraban “dulcificación de la enseñanza”, eran también consideradas como menores, los hombres “reconocían” su desconocimiento del mundo infantil su vinculación con el mundo de la docencia había sido a partir de la violencia física o la amenaza de su uso. Se produce el “descubrimiento de la mujer” como educadora/ejecutora y de la categoría social niño con identidad propia.

La mujer, para ser institutriz, no necesita salir de sus atribuciones naturales; le basta con extender su esfera de acción, mientras que el hombre, para ser maestro, tiene que entrar en un orden de ideas y ocupaciones que no son interesantes a su sexo (Monitor, 1910).

28 Llaver, Nora. (2006b).

En un contexto de clases sociales en ascenso, las mujeres en búsqueda de un espacio en el mundo público encontraron en el proyecto político de la época una oportunidad histórica, aunque fueron trabajadoras baratas, en condiciones laborales precarias y por un trabajo mal remunerado. Las mujeres daban con el ideal femenino de la época: maternales, afectividad y altruismo que portaban naturalmente del mundo doméstico al ejercicio de la docencia en el espacio público. Y dado que “la soltería era un estado lamentable y temido”, quienes no alcanzan el cometido del matrimonio podían volcarse a las actividades caritativas y fundamentalmente la docencia como opción privilegiada: “Las mujeres no representaban entonces ni el conocimiento científico ni el saber filosófico, sino una inteligencia dominada por el corazón”.

En la actualidad variadas investigaciones analizan aspectos de la formación docente y los rasgos en las representaciones sociales que persisten:

... la idea del profesor como apóstol de la enseñanza, como trabajador al servicio del Estado y como profesional poseedor de un corpus conceptual especializado para producir aprendizajes en los estudiantes a través de los procesos de enseñanza. A final de cuentas estos tres aspectos constitutivos de la función docente nos hablan de construcciones sociales y de sentido que pueden haber experimentado cambios al pasar de los siglos pero que, de alguna manera, en algunos puntos muy específicos, perviven como parte importante del habitus actual de los maestros²⁹.

Gustavo Fischman (2007)³⁰ analiza el proceso de feminización de la profesión docente en Argentina. En su artículo presenta tres modelos institucionales históricos de la formación docente: la “Escuela Normal”,

29 Arbesú, María Isabel y Juan Manuel Piña, “Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior”, Revista Observar, junio de 2009.

30 Fischman, Gustavo (2007). Entre segundas madres y trabajadoras “ajustadas”: Cambios, ambivalencias y yuxtaposiciones en las representaciones sociales acerca de las maestras en la Argentina. <https://www.researchgate.net/publication/242750967>.

el “Profesorado”, y “el modelo normalizado de formación docente”. Luego muestra las representaciones sociales acerca de la enseñanza impulsadas por los tres modelos para discutir finalmente algunas relaciones establecidas entre distintas situaciones y condiciones –salarios históricamente bajos, variaciones en el status social de las mujeres– que han contribuido al establecimiento de patrones profesionales de feminización entre las/os docentes argentinos. Entre estas destaca especialmente “la noción de la maestra como segunda madre, y la representación de las maestras como figuras dedicadas con gran vocación a la provisión de guía emocional e intelectual a los niños.” Sin embargo, en el marco de la crisis educativao-trxs docentes sostienen la necesidad de llevar adelante acciones políticas y pedagógicas para enfrentar la pérdida de valor simbólico, social y material de su profesión, no sólo en tanto docentes sino en cuanto mujeres. Esto, dice el autor, pone de manifiesto que un eje agudo del conflicto entre el estado y los/las docentes y al interior mismo del grupo de docentes, se articula en torno a cuestiones de género. La pregunta que surge –continúa– es si es posible en este contexto conservar esta significación de la “buena enseñanza” entendida como dedicación y cariño asociados a la figura de la “maestra-madre”, con el objetivo de alcanzar un mayor reconocimiento social y material. Concluye que “estos elementos han configurado la preeminencia de dos equivalencias semánticas que refuerzan el régimen de género de los programas de formación docente: mujeres–docente–dedicación y hombres–docente–disciplina.”, y propone continuar con la investigación de los patrones de género –relacionados con marcas de clase, etnia, religiosidad– que prevalecieron/prevalen en la formación docente.

Conclusiones para repensar la docencia en clave feminista

¿Acaso fue inútil la obra de Juana?

Las mujeres aportan a la educación sus dones maternos y las tendencias de su espíritu, desarrolladas por las condiciones de su vida y el carácter de los intereses que las han solicitado. Este espíritu

es más práctico que especulativo, ellas no ha sido a lo menos hasta ahora, las teóricas de la educación (Monitor, 1915).

¿Qué podemos traer a nuestros días de una experiencia tan poderosa y a la vez “solitaria” como fue la de Juana Manso que permita recrear nuestras prácticas y repensar–nos como docentes desde una perspectiva feminista?

A casi un siglo y medio, sus ideas y su praxis nos iluminan, porque como bien dijo:

Hay dos clases de triunfos en el mundo: uno presente y transitorio debido a la posición del individuo, a sus relaciones y a su empeño.

El otro triunfo, que desafía el sufrimiento y el tiempo, es haber tenido el coraje de decir la verdad, toda la verdad. Juana Paula Manso (Silvia Miguens: 266).

Sus verdades, sus convicciones nos compelen a la acción y fundan la necesidad de intervenir fuertemente en la sociedad –en una praxis que traspase el exclusivo ámbito del aula– como lo hizo Juana, en tanto conferencista, polemista, periodista, educadora; dimensiones un tanto ¿abandonadas? en la actualidad en el ejercicio de la docencia. Un planteo que supone recuperar la condición de trabajadorxs intelectuales, como Gramsci lo definiera y dejar de lado la racionalidad técnico–instrumental que las políticas neoliberales nos imponen.

En este sentido, La Manso ejerció plenamente el papel de intelectual porque en relación a cada una de las actividades que desplegó en vida fue una gran organizadora y reformadora social, creando cultura, haciendo política, interviniendo y transformando–se.

“Transformar al mundo externo –escribe, en efecto–, las relaciones generales, significa potenciarse a sí mismo, desarrollarse a sí mismo. Que el ‘mejoramiento’ ético sea puramente individual es una ilusión y un error: la síntesis de los elementos constitutivos de la individualidad es ‘individual’, pero no se realiza ni se desarrolla sin una

actividad hacia lo externo, modificadora de las relaciones exteriores, desde aquellos hacia la naturaleza hasta los que tienen que ver con los demás hombres en diversos grados, en las diferentes formaciones sociales en las que se vive, hasta la relación máxima, que abarca a todo el género humano. Por lo mismo, se puede decir que el hombre es esencialmente ‘político’, pues la actividad para transformar y dirigir conscientemente a los demás hombres realiza su ‘humanidad’, su ‘naturaleza humana’ (Gramsci, Antonio en Córdova, A., 2014).

Para Gramsci, todos los aspectos de la vida social tienen su lado intelectual y la vida en sociedad es, en gran parte, vida intelectual, de la misma manera que todos y todas en diversos grados, somos intelectuales, y nos manifestamos a través de las relaciones con los/as otros. En este sentido, nuestra ocupación es transformar/nos en conciencia, afirmar nuestra acción en la vida social y ampliar horizontes. (Antonio en Córdova, A., 2014).³¹ Se trata de recuperar la dimensión política y social de la educación, más aún en un contexto histórico como el actual, de marcadas desigualdades económicas, sociales, culturales y de género.

Juana y su legado nos invitan a cuestionarnos el lugar que ocupamos en la trama educativa ya que la educación y los/as educadorxs podemos actuar como una poderosa fuerza disciplinadora o como impulso para la construcción de ciudadanía y autonomía bajo el supuesto, claro, de desafiar resistencias, enfrentar conflictos, desmontar prejuicios y disputar espacios de poder y de saber. Podemos contribuir a fortalecer en nuestras prácticas la reproducción, o generar con otros y otras, espacios de resistencia y creación cultural, una suerte de oportunidad para el despliegue de una praxis en la que podamos desbordar los límites que imponen los estereotipos dominantes, alcanzar la propia autonomía –aún en contra de la educación recibida– y de encarnar nuestro quehacer en un sentido emancipatorio.

La historia y la genealogía de mujeres –de ahí la necesidad del rescate de Juana– nos permite reflexionar y plantearnos nuevas maneras de

educarnos y nuevas maneras de construir un sentido de comunidad y una nueva conciencia, otro *ethos*, comunitario y político. Mujeres en la historia, las excepcionales y las Otras: nuestras Madres y Abuelas, las Juanas (soldaderas), las docentes, las trabajadoras, que alteraron los tradicionales estereotipos de las mujeres –fuertemente anclados y reforzados en nuestra sociedad– y que con sus luchas y acciones nos interpelan. Ser constructoras de un nuevo *ethos*, contracara del disciplinamiento y de la *Pedagogía de la Crueldad*, “en torno a la cual gravita todo el edificio del capitalismo” “cuya función consiste en el acto patriarcal de ejercer conjuntamente el poder sobre otro cuerpo”³². Rita Segato plantea que en la historia de la humanidad coexisten dos proyectos opuestos: el de las cosas que produce individualismo, y el de los vínculos que produce comunidades. En nuestra cotidianidad participamos de ambos mundos, pero existe una tendencia a nivel global donde el mundo de las cosas cobra cada vez mayor importancia. Las cosas son más importantes que las personas y tratamos a las personas como cosas:

De forma algo esquemática, es posible tipificar lo funcional y lo disfuncional al capital en el mundo hoy en términos de dos proyectos históricos divergentes: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión y en última instancia incompatibles (Segato, Rita, 2016: 21).

La pedagogía masculina y su mandato se transforman en pedagogía de la crueldad, funcional a la codicia expropiadora, porque la repetición de la escena violenta produce un efecto de normalización de un pasaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora –como Andy Warhol alguna vez dijo en una de sus célebres citas: the more you look at the same exact thing, the more the meaning goes away, and the better and emptier you feel (cuanto más miras

31 Córdova, Arnaldo. Antonio Gramsci: la cultura y los intelectuales. Domingo 19 de enero de 2014 N°: 985. <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/19/sem-arnaldo.html>

32 Segato, Rita Laura. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

exactamente lo mismo, más se va el significado, y mejor y más vacío te sientes)–. La crueldad habitual es directamente proporcional al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensitización.

Una comunidad, para serlo, necesita de dos condiciones: densidad simbólica, que generalmente es provista por un cosmos propio o sistema religioso; y una autopercepción por parte de sus miembros de que vienen de una historia común, no desprovista de conflictos internos sino al contrario, y que se dirigen a un futuro en común. Es decir, una comunidad es tal porque comparte una historia. En efecto, el referente de una comunidad o un pueblo no es un patrimonio de costumbres enyesadas, sino el proyecto de darle continuidad a la existencia en común como sujeto colectivo (Segato 2015d y 2015e).

El deseo de un estar en conjunción, en interlocución, es lo que hace a una comunidad, además de la permanente obligación de reciprocidad que hace fluir diferentes tipos de recursos entre sus miembros.

[...] Retejer comunidad significa alistarse en un proyecto histórico que se dirige a metas divergentes con relación al proyecto histórico del capital (Segato, R., 2016: 27–28).

Esto significa construir comunidad, tejer lazos, cambiar los modelos hasta ahora aprendidos y enseñados. De ahí nuestra obsesión con la historia y la recuperación de nuestras genealogías, la insistencia en la reconstrucción de otras formas de sociabilidad con recursos que no sean aquellos que la experiencia andro–falo–euro–céntrica nos inoculó. Si mujeres y niñas son/somos socializadas desde muy temprana edad en la subalternidad, la escuela no hace otra cosa que sancionar y reproducir las pautas culturales, creencias, valoraciones y concepciones tanto en relación a la naturalización de la división del trabajo por sexo como a las características, actitudes y conductas consideradas apropiadas y esperadas para varones y mujeres. Como ha señalado Joan Scott (1999), las diferencias entre los sexos son un elemento constitutivo de las relaciones sociales y una manera primaria de significar las relaciones de poder.

Así, en la configuración de nuestra tarea y en las relaciones que sostenemos con los y las otras, se trata de despartarnos de ese sujeto de la esfera pública establecido desde ópticas androcéntricas: hombres blancos, occidentales, burgueses, heterosexuales.

Sandra Harding, en *Ciencia y Feminismo* (1987) sostiene que las críticas feministas sobre la producción del conocimiento desde paradigmas androcéntricos son esenciales para la búsqueda de una ciencia con fines emancipadores, que cuestione los fundamentos intelectuales y sociales del pensamiento científico hegemónico, por esto propone establecer el fundamento de una ciencia basada en valores participativos, antirracistas, anticlasistas y antisexistas.

Las epistemologías tradicionales excluyen sistemáticamente la posibilidad de que las mujeres sean sujetos o agentes del conocimiento; sostienen que la voz de la ciencia es masculina y que la historia se ha escrito desde el punto de vista de los hombres (de los que pertenecen a la clase o a la raza dominante).

La ciencia social tradicional, para su análisis, parte de las experiencias de los hombres. Es decir, formula únicamente preguntas sobre la vida social que plantean problemas desde la perspectiva de las experiencias sociales de los hombres (por supuesto, de los blancos, occidentales y burgueses) (Harding, 1987: 3 y 5).

Reconocer la importancia de las experiencias femeninas como recurso para el análisis social tiene implicaciones evidentes para la estructuración de las instituciones sociales, de la educación, de los laboratorios, las publicaciones, la difusión cultural y el establecimiento de agencias de servicio; en suma, para la estructuración de la vida social en su totalidad. Por ello, debe enfatizarse que son las mujeres quienes deben revelar por vez primera cuáles son y han sido las experiencias femeninas. (Harding, 1987: 5–6).

Educarnos en clave feminista, construir “una política en clave femenina” y desarrollar una pedagogía feminista implica recurrir a nuestra

experiencia como fuente de conocimiento, ser nosotras mismas quienes (la/nos) investiguemos. En términos de Hill Collins (1998) existe un privilegio epistémico substancial a tener en cuenta en la producción del conocimiento, y eso significa pasar de ser objetos a sujetos (Curiel, Ochy, 2016: 55).

En el naufragio social la escuela –a condición de ponerla y ponernos en cuestión– es simbolizada como un ámbito que permite sostener cierto lazo social, y tal vez, una forma de conjurar la dispersión. Este argumento nos autoriza a enfatizar la importancia de la educación como mecanismo de inscripción social y de fortalecimiento democrático en sociedades fragmentadas. En este sentido, la educación se aparta del destino irreversible de la reproducción del sistema dominante, y tal como sostiene Pablo Freire puede constituirse en una experiencia portadora de posibilidades emancipatorias para las y los sujetos. Los y las educadorxs podemos producir experiencias de socialización de reciprocidad y de ciudadanía plenas que hagan posible reconfigurar eficazmente las fronteras y los significados entre las esferas pública y privada, impugnar la subordinación y resignificar los lugares que en ellos ocupamos.

Podemos habilitar un proceso de transformaciones en términos culturales, una nueva manera de experimentar la condición de las mujeres para contribuir efectivamente a la redefinición de las relaciones entre los géneros y las identidades femeninas, aunque para ello, precisemos incorporar una perspectiva feminista y descolonial que permita hacer visibles las tramas invisibilizadas de la subalternización de las mujeres y las formas de subordinación ligadas a la vida cotidiana que nos impiden proyectarnos autónomamente en nuestra vida. Como bien lo señala Claudia Korol (2007), necesitamos construir una pedagogía feminista que se levante sobre el eje de la memoria: “memoria de las opresiones pero también memoria de resistencias”. (Korol, 2007: 19), que reúna en su qué–hacer el diálogo, el encuentro de prácticas, que escuche la voz de las mujeres, que permita el encuentro de los cuerpos, el abrazo, la escucha y la comprensión.

Bibliografía

- Alliaud, A. Y Duschatzky, L. (1991). “Introducción” en VVAA, *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Amorós, Celia (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Arbesú, María Isabel y Juan Manuel Piña (2009). “Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior”. En *Revista Observar* [en línea], junio de 2009.
- Ciriza, Alejandra (1999). “Democracia y ciudadanía de mujeres. Encrucijadas teóricas y políticas”. En: Borón, Atilio (comp.). *Teoría y Filosofía Política. La Tradición Clásica y las Nuevas Fronteras*. Buenos Aires: EUDEBA–CLACSO.
- Ciriza, Alejandra (2000). “A propósito de Jean Jacques Rousseau. Contrato, educación y subjetividad”. En: *La filosofía política moderna. De Hobbes a Marx*. Buenos Aires: CLACSO–EUDEBA.
- Ciriza, Alejandra (2001). “Los dilemas de las feministas ante la herencia liberal: individuo y autonomía, dos nociones en la encrucijada”. En: Rubinelli, María Luisa (comp.) *Sujetos sociales y educación en argentina hoy*. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Ciriza, Alejandra (2002). “Pasado y presente. El dilema Wollstonecraft como herencia teórica y política”. En: *Teoría y filosofía política: la recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO–USPI.
- Curiel Pichardo, Ochy (2014): I. Epistemologías y metodologías feministas. Capítulo 2. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En: Mendia Azkue, Irantzu y otras, *Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Guipúzcoa: Diputación Foral de Gipúzkoa.
- Femenías, María Luisa. Amorós, Reseña Celia, “Espacio de los Iguales, espacio de las idénticas. Nota sobre poder y principio de individuación”, *Arbor*, CXXVIII, 1987, pp. 113–127. www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/
- Fischman, Gustavo (2007). “Entre segundas madres y trabajadoras “ajustadas”: Cambios, ambivalencias y yuxtaposiciones en las representaciones sociales acerca de las maestras”. En: *Cadernos de Educação | FaE/*

- PPGE/UFPel | Pelotas [28]: 41–83, janeiro/junho 2007. https://www.researchgate.net/publication/242750967_Entre_segundas_madres_y_trabajadoras_ajustadas_Cambios_ambivalencias_y_yuxtaposiciones_en_las_representaciones_sociales_acerca_de_las_maestras?enrichId=rgreq67f9e97fd844d67759fbd69b5600fd8XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI0Mjc1MDk2NztBUzo5OTg1ODI3NDg0ODc3NkAxNDAwODE5NDc2NTM0&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Freire, Paulo (1977). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI.
- Gargallo, Francesca. *Ideas feministas de Nuestra América*: portal de creación colectiva impulsado por Francesca Gargallo. En: <http://ideasfem.wordpress.com/textos/d/d0/>
- Gramsci, Antonio (1985). *Antología*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, Alicia (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba. Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones.
- Haraway, Donna. J. (1995): Cap. 7. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: Haraway, Donna, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid: Cátedra.
- Harding, Sandra (1987): ¿Existe un método feminista? Traducción de Gloria Elena Bernal. Is There a Feminist Method? en Sandra Harding (Ed.). *Feminism and Methodology*, Bloomington: Indiana University Press.
- Juana Manso. http://es.wikipedia.org/wiki/Juana_Manso
- Kant, I. (1964). “Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?”. En: *Filosofía de la Historia*, Buenos Aires: Nova.
- Korol, Claudia (Coord., Ed.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Llaver, Nora. (2008). “El derecho a la educación y el proceso de inclusión de las mujeres en el ejercicio de ciudadanía”. En: Alejandra Ciriza. (Coord.) *Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, política y memoria. Perspectivas subalternas*, pp. 223–253. Buenos Aires. Feminaria Editora.
- Llaver, Nora. (2006a). “Construir la autonomía, devenir ciudadanas. La educación de adultas/os como motor de cambio en la vida de las mujeres de sectores populares”. Ponencia. VIII Jornadas Nacionales de Historia de

- las Mujeres y III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Villa Giardino, Córdoba, Argentina, 25 al 28 de octubre de 2006.
- Llaver, Nora. (2006b). La formación docente en Argentina. Pasado y presente. “Evolución histórica de la formación de docentes para la Educación Básica obligatoria”. Documento elaborado para las Jornadas de Evaluación de la Formación Docente, Instituto Maipú de Educación, noviembre de 2006, Mendoza.
- Manso, Juana. <http://www.juanamanso.org>
- Manso, Juana. Tomo I. Buenos Aires. Enero 1° de 1854 n° 1 álbum de señoritas. Periódico de literatura, modas, bellas artes y teatros.
- Miguens, Silvia (2004). *Cómo se atreve. Una vida de Juana Paula Manso*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Morgade, Graciela (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En: Graciela Morgade (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870–1930*, Pp. 67–114. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pagliarulo, Elisabetta (2011). “Juana Paula Manso (1819–1875). Presencia femenina indiscutible en la educación y en la cultura argentina del siglo XIX, con proyección americana”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 13 (17), pp. 17–42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86922615002>
- Palacio, Marta (2008). “Orígenes del feminismo en Argentina: La escritura emancipatoria ilustrada y crítica de Juana Manso”. En: Gustavo Ortíz y Nelson Specchia (Eds.) *Ilustración y Emancipación en América Latina*. Córdoba: EDUCC pp. 159–205. https://www.academia.edu/6908397/_Or%C3%ADgenes_del_feminismo_en_Argentina_La_escritura_emancipatoria_ilustrada_y_cr%C3%ADtica_de_Juana_Manso_en_Gustavo_Ort%C3%ADz_Nelson_Specchia_Eds._Ilustraci%C3%B3n_y_Emancipaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina_EDUCC_C%C3%B3rdoba_2008_pp._159-205._ISBN_978-987-626-023-7
- Pateman, Carol (1988). *El Contrato Sexual*. (1995). Barcelona: Anthropos.
- Rousseau, Jean-Jacques (2002). “Émile ou de l’Éducation”, Livre V. Edición electrónica realizada por Jean-Marie Tremblay, Chicoutimi: Universidad de Québec.

- Sarmiento, D. F. (1866). Cartas de Sarmiento a Juana Manso. Carta de Sarmiento a Mary Mann, Oscawana, Julio 2 de 1866. Juana Manso. <http://www.juanamanso.org/blog/>
- Scott, Joan (1993). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En: Cangiano, María Celia y Dubois, Lindsay (Estudio Preliminar y selección de textos). *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Segato, Rita Laura. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf
- Southwell, Myriam (2005). Juana P. Manso (1819–1875). Se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXV, n° 1, marzo 2005. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/mansos.pdf>
- Wollstoncraft, Mary. (1998) *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Debate Editorial.
- Yornet, Cecilia (2018). *La historia de las maestras norteamericanas que trajeron Sarmiento*. Trabajos de Investigación, Historia de San Juan. <http://www.sanjuanalmundo.org/articulo.php?id=17010>
- Zuccotti, Liliana. *Gorriti, Manso: De las Veladas literarias a “Las conferencias de maestra”*. <http://juanamanso1819.blogspot.com.ar/2011/02/gorriti-manso.html>

No desearas al director de tu escuela: la maestra, el director y la carta, Argentina 1920–1928

Paula Caldo

Universidad Nacional de Rosario – ISHIR – CONICET
paulacaldo@gmail.com

Presentación

Artículo 4 – inciso N: “Es prohibido a los Directores, sub-directores y ayudantes de escuela”: “besar al personal de la escuela o a los alumnos que concurrieren a la misma”
(DIGESTO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, 1920, 381–382).

El fragmento que oficia de epígrafe fue tomado del *Digesto de Instrucción Primaria*. En ese documento, que data del año 1920 con reformulaciones en 1932/35, entre los muchísimos aspectos que se reglamentaban, quedaba establecida una serie de prohibiciones, entre ellas la posibilidad de demostraciones afectivas entre los agentes escolarizados (sean maestros, directivos, ayudantes o los mismos alumnos). En estas páginas, lejos de estudiar la normativa, reflexionaremos sobre cómo gravitaron esos impedimentos en las prácticas de los varones y mujeres que poblaron las escuelas. Entendemos que una pesquisa de esta naturaleza es posible al amparo de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), que data del año 2006 (Morgade, 2016)¹. Precisamente, este instrumento legal

¹ La investigación responde al proyecto personal de Carrera de Investigador Científico radicado en CONICET. El proyecto se titula: “El Estado y las prescripciones escolares

comunica que los cuerpos habitantes del día a día escolar están dotados de sexo y, en esa clave, de deseos, pasiones y sentimientos meritorios de discusión, cuidados y espacios responsables y comprometidos de expresión. La palabra *integral* es la que permite abrir el concepto de “sexualidad” más allá de las consabidas y añejas explicaciones ancladas exclusivamente en la genitalidad. Si bien la Ley es una realidad, su aplicación tramita sobre un territorio no sin resistencias, en tanto la escuela, muchas veces, sigue entendiéndose como una maquinaria de sociabilización que trabaja con sujetos epistémicos despojados de sexualidad. En otras palabras, el discurso pedagógico y las prácticas escolares son reticentes a incorporar proyecciones de género, de sexualidades y de cuerpos con deseos.

Pese a ello, en el presente artículo, acudiendo a la historia cultural en perspectiva de género, nos proponemos auscultar, a partir de un ejemplo concreto, cómo los actores del sistema educativo tramitaron la normativa llevándola a límites tensos. Partimos del supuesto que nos invita a pensar que la formación docente realizó sobre sus aspirantes una operación implícita con la cual las manifestaciones de deseo sexual quedaron sepultadas. La maestra, cual réplica de la virgen María, era una madre sin contraparte masculina. Esto daba por resultado a una mujer–maestra despojada de la coquetería comúnmente asociada a lo femenino heteronormativo pero también del erotismo. Así, enfundada en su guardapolvo blanco, las mujeres del magisterio debían perseguir el cometido de educar a los niños y niñas sin demostraciones de afecto para con ellos e incluso en los entornos laborales generales: no besaras a tus colegas, mucho menos si es varón (Fernández, 1992; Caldo, 2014). Sin embargo, esas prohibiciones explícitas no tuvieron descanso en tanto los actores del sistema educativo con frecuencia las transgredían. Esto es, la prohibición de besarse en las escuelas, no alcanzaba para que los varones y mujeres de la educación se inhabilitaran a ello. Por lo tanto, así como existe una historia de la educación que estudia procesos de alfabetización, de formación docentes, de creación de escuelas, de planes de estudios y de disputas entre las políticas educativas, entre otros temas, nos debemos la escritura de otra

en el proceso de construcción de la identidad femenina (1890–1940)”.

alusiva al deseo sexual prohibido pero siempre puesto en práctica en las escuelas. Oportunamente, el artículo que aquí presentamos, se encamina en esta dirección. Sin embargo, asumir el desafío de hacer una historia de la educación con mujeres, género y deseos nos enfrenta al problema de los archivos y de las fuentes (Vassallo, de Paz Trueba y Caldo, 2016).

Ya sea por causa de los procesos selectivos propios de la conformación de los archivos escolares oficiales o de la autocensura de los docentes, encontrar huellas de las manifestaciones del deseo sexual no resulta un ejercicio sencillo. Partimos de un supuesto: la pregunta por las maestras y el amor de pareja nos lleva a buscar fuentes de uso no frecuente en la historia de la educación. Los archivos oficiales conservan huellas que evidencian itinerarios “públicos”, dejando en las márgenes las marcas sensibles propias de las prácticas íntimas, cotidianas, amorosas, etc. Pero, la escritura epistolar suele capturar huellas tangibles de las experiencias sensibles. Por lo cual, presentaremos un ejercicio del uso las cartas como insumo principal de la operación histórica. En realidad, vamos a reflexionar alrededor de una carta enviada por un director a una de las maestras de la escuela que tenía a cargo. Esa docente no era cualquiera, era la mujer con quien mantenía una relación amorosa. Una sola carta, hallada azarosamente en medio de un Sumario. Pero, es justamente ese encuentro azaroso, lo que atrapó nuestra atención invitándonos a pensar en cartas, maestras y deseos.

Si nos remontamos a las primeras décadas del siglo XX, las maestras son presas fáciles de la historia por su capacidad de dejar marcas escritas, son mujeres alfabetizadas (Caldo, 2017). Ellas no solo fueron objeto de escritura de pedagogos, psicólogos y educacionistas en general, sino que supieron dejar sus propios trazos. Fueron autoras de libros y artículos didácticos, literarios, de crítica cultural, pero también de numerosos manuscritos entre los que listamos cartas formales, oficiales, amistosas, familiares y otras de amor. Nos permitimos una cita que dialoga con nuestras preocupaciones:

La exploración de la intimidad es una tarea difícil: el amor no deja fósiles, y a menudo borra las huellas de sus pasos, solo sub-

sisten ilusiones, evocaciones fugitivas, veladas, disfrazadas... Las grandes crónicas lo ignoran, ya que prefieren las hazañas guerreras. Las actas notariales y las estadísticas del estado civil los bastardean en contabilidades infames. Quedan el arte y la literatura: cartas y diarios íntimos, poemas, cuadros, dibujos, esculturas... (Simonnet, 2003: 8).

¿Quién borra las huellas del amor?, el carácter histórico del sentimiento y, por ende, sus transformaciones o las políticas de memoria. Pregunta de difícil resolución. El amor se expresa a partir de un discurso fragmentario, atiborrado de puntos suspensivos y gestos que no llegan a cristalizar en palabras concretas (Barthes, 2006), representándose en “un estar juntos”, miradas, suspiros, gestos. Así, las mismas expresiones amorosas contienen un plus que lo vuelve intangible. Pero, a su vez, las políticas de memoria y de construcción de archivos, en sus juegos de aceptables y no aceptables, quitan de la mirada pública las manifestaciones de la sensibilidad y del afecto íntimo. Por lo cual, nuestra pesquisa desafía ese mandato y propone encontrar a las maestras pronunciadas en términos amorosos, siendo el resultado no cuantioso en números, pero palpable en la conjunción de huellas probatorias. Así, trabajaremos una experiencia, la de la señorita M y el señor director D². Lo haremos a partir de una carta hallada en medio del expediente cuya resolución determinó la cesantía de ella y la suspensión de él. Ese conflicto extendido entre 1919 y 1928, tuvo como prueba contundente: una carta de amor. Sobre estos datos habilitamos nuestras reflexiones.

Una carta de amor que dice y describe

Con fecha 12 de julio de 1920, un sujeto enamorado escribió la siguiente carta:

2 El Expediente aquí tratado fue encontrado en el Archivo Intermedio de la Nación, por tratarse de datos sensibles optamos por mantener en el anonimato los nombres de los protagonistas del caso narrado.

Sta. M

Mi querida y distinguida señorita:

Que no te puedo mirar
sin sentir dentro de mí
con delirio y frenesí
mi corazón palpitar.

Los modestos versos que anteceden reflejan toda una verdad, pues cuando tengo la dicha de verla y contemplarla experimento emociones grandes y conmovedoras que me llevan al extremo de forjarme ilusiones halagüeñas ¡Ya se imaginará usted cuáles serán esas ilusiones! Le estoy intensamente agradecido a las exquisitas atenciones y deferencias que me ha dispensado y sigue dispensándome.

Cada vez que recuerdo de los besos que le he dado y el toque de piernitas como el de su también linda papadita, me entusiasmo en forma tal que ud. no se puede imaginar. Bien debe comprender mi querida, que no es necesidad de mujer la que me hace hablar sino un amor de verdad que es el que le profesó. Si usted me corresponde y usted verá lo bien que sé amar.

Desearía me contestara algo y al pie de la presente. Si ya me honró con la lectura de mi pobrecito discurso, estimaré me lo mande. No iré hoy porque es imposible. Hago votos porque se mejore pronto y que una vez arreglada la quebradura mensual.

¡Ah! La respuesta me la da verbal o bien por escrito, pero entregándomela personalmente. La beso y abrazo, D³.

Esta misiva al tiempo que comunica la suspensión de una cita, argumenta los motivos y pide respuesta y continuidad en la relación. Las frases escritas trazan un puente entre un varón y una mujer (señorita) que se frecuentan. Ante la imposibilidad de acudir al encuentro: “la lejanía da comienzo a la carta [...] en el origen del amor está la distancia, la separación que solo sutura la escritura” (Quiceno Castrillón, 2007: 217). Algo separa a estos amantes, por eso acuden a la graña, por medio de la cual el

3 Archivo Intermedio de la Nación (en adelante AIN), Expediente 13032, Folio VI.

varón manifiesta hacia su amada una explícita atracción que se actualiza al recordar los momentos compartidos.

Es aquí donde los papeles de amor, la carta de amor, cobran protagonismo y no solo como gesto cada vez más cotidiano dentro de una cultura de la comunicación, sino también como código simbólico de gran peso en el ritual del amor (De La Pascua Sánchez, 2014: 90).

La carta entre los amantes, más allá de su contenido, es un gesto que actualiza el amor. La carta transcrita posee una solicitud expresada por medio de un giro discursivo: “no es necesidad de mujer sino un verdadero amor, el que me lleva a pretenderla, el que me entusiasma”, “acépteme, y verá lo bien que sé amar”. Esas frases aluden a una petición de permisos para experimentar una mayor intimidad. En última instancia, él quiere tener relaciones sexuales con la joven, pero no lo enuncia en esos términos, sino que despliega las estrategias del discurso amoroso. Entonces se concentra en dejar explícito que es amor lo que siente y no una simple atracción sexual. Ella lo encanta por su singularidad y su belleza física, pero también por sus “exquisitas atenciones y deferencias”. A los fines de componer los antecedentes de una pasión construida y compartida, el enamorado se vale de una miscelánea discursiva, donde poesía, deseos, sentimientos y recuerdos concretos se mixturán. Por lo tanto, su pedido avanza sobre la sexualidad como parte de una relación amorosa y no del deseo meramente físico. Asimismo, y como clave de la escritura epistolar reglamentada en los manuales de urbanidad (Navarro Bonilla, 2009), el caballero solicita la respuesta de su amada en la misma carta: “Desearía me contestara algo y al pie de la presente.” La señal mandada vuelve como un bumerán al emisor, quien la conserva como prueba y garantía de la respuesta (Caldo, 2014).

Ahora bien, a partir del análisis de esta carta referenciamos las formas de escribir sobre el amor y de pedir favores al respecto en la década de 1920; pero poco podemos decir acerca de los sujetos involucrados en la trama. Por lo cual, en términos metodológicos, es importante poner el texto en contexto. Esta carta fue encontrada como prueba irrefutable en

un Sumario cuyo corolario fue la cesantía definitiva de una maestra y la exoneración por ocho años de un director de escuela⁴. La carta está allí indicando el grado de realidad de una relación amorosa cuyo final no fue feliz. Por el contrario, no solo la pareja fue erosionada en el devenir del Sumario, sino que ambos perdieron sus trabajos (ella en forma definida, él temporariamente). Al transitar por las fojas van cobrando voz, identidad y sentimientos los personajes que la carta vinculaba. Veamos quiénes son.

Ella era una maestra soltera, designada en una escuela de una ciudad del sur de la Argentina para ejercer su oficio⁵. Asumir ese trabajo implicó

4 Aclaremos que los Expedientes de los Sumarios confeccionados por el Consejo Nacional de Educación para el caso de las maestras y maestros que efectivamente fueron dejados cesantes, se encuentran conservados en el Archivo Intermedio de la Nación Argentina. Quien ha estudiado este corpus documental es la historiadora Flavia Fiorucci (2012; 2013). Sus trabajos recuperan los sumarios no solo para arrojar luz sobre procesos históricos, sino que realizan una descripción de la materialidad de estos documentos. Fiorucci abordó fundamentalmente el período comprendido por el peronismo (1945–1955). Sus trabajos reconstruyen con solvencia el modo de operar de las autoridades del sistema educativo. Sabido es que a partir del año 1884 con la sanción de la Ley 1420 se organiza formalmente el sistema educativo argentino y, como corolario, el Consejo Nacional de Educación se erige como el órgano ordenador, de control y también de gestión y creación de líneas educativas. En el año 1889 aparece la figura de los Inspectores. Estos tenían a su cargo la supervisión y el control de las escuelas. Su potestad implicaba también la posibilidad de labrar sumarios a aquellas personas que incumplieran reglas. En el marco del proceso de sumario se sostenía una minuciosa labor que encadenaba el saber de la figura del visitador de escuelas (quien llevaba adelante la investigación), los testigos y los involucrados directos. La carta tratada aquí fue encontrada en un expediente desencadenado por la denuncia de un familiar de la parte afectada, presentado ante el Inspector general de escuelas de las colonias de Territorios Nacionales.

5 Es importante explicitar que, por entonces, las ciudades situadas en el sur de la Argentina formaban parte de los territorios nacionales (regidos por la Ley N° 1532, promulgada en octubre de 1884), por lo cual no poseían las mismas condiciones de autonomía que las provincias (Bandieri, 2005). Concretamente, las escuelas

el traslado de la muchacha a un espacio urbano desconocido⁶. Mientras duró el trabajo, su lugar de residencia fue una habitación de hotel, que compartió con su hermano (también docente) y con su madre. La presencia familiar era importante como garantía de los cuidados morales y del decoro de la maestra. Cabe citar a Dora Barrancos cuando describe los avatares de la vida cotidiana de las educacionistas:

El problema, en todo caso, era alejarse de las familias siendo todavía solteras para ir a trabajar a otras localidades. La maledicencia solía rodear a estas jóvenes... Tener novio y recibirlo en casa sola era motivo central de habladurías que terminaban minando el apostolado. Y no fueron pocas las veces en que las cosas llegaron al límite y fueron sancionadas con traslados (2000: 207).

El suceso analizado llega al límite y lo supera, porque la señorita M no volvió a ejercer la docencia después de lo ocurrido. En cambio, él era el director de la escuela, un señor sin título habilitante, pero con el oficio y las relaciones necesarias para ejercer las funciones. Él era casado y padre de familia. Su esposa trabajaba en el mismo establecimiento educativo.

Como se advierte, estas breves notas biográficas revelan una historia

situadas en los territorios nacionales dependían del Consejo Nacional de Educación y la proyección que las inspecciones nacionales realizaban estaban mediadas por la Inspección General de Escuela de los Territorios y Colonias Nacionales. Por otra parte, y como recurso metodológico, mantenemos en reserva por tratarse de datos sensibles, por lo cual solo decimos que era una ciudad perteneciente a la por entonces gobernación del Chubut.

6 Gracias a los trabajos de María José Billorou (2016) comenzamos a pensar las trayectorias laborales de las maestras en las primeras décadas del siglo XX y en ciudades del interior del país. La historiadora sostiene que las maestras estuvieron sujetos a una serie de traslados que las remitía a vivir en diferentes ciudades, cambiando los vínculos familiares y asumiendo prácticas que eran necesarias para crecer en la carrera docente pero que tensionaban ciertas prácticas y proceder socialmente esperados para las mujeres.

de amor clandestina y de infidelidad. Es importante aclarar que la misma toma conocimiento público cuando el hermano de la señorita en cuestión denuncia lo acontecido ante el Inspector de Escuelas de los Territorios de Colonias Nacionales. Es el varón de la familia quien, al conocer la incómoda situación atravesada por su hermana, decide hacer tal presentación. Resolver el conflicto por vía masculina, en cierto sentido, recupera una clave de época que ubicaba a las mujeres en un lugar de pureza tal que las apartaba de conocer los sentidos últimos de las prácticas (Fiorucci, 2013). Así, el maestro y hermano de la Srta. M. expresa los hechos:

El Director de la escuela mencionada, D, casado y padre de numerosa familia y con 48 años de edad, impulsado por sus instintos perversos, por repetidas veces ha intentado contra, él muy inmoral, el honor de la Sta. mencionada⁷.

La denuncia avanza en detalles y es acompañada con una prueba de tales actos: la carta de amor citada. Misiva que las autoridades encargadas de llevar adelante el Sumario tomaron como prueba contundente de la relación entre los involucrados. Por lo cual, esa epístola que comenzó siendo parte de la relación íntima y secreta entre los amantes, cobró carácter público para ser, por un lado, elemento probatorio de la situación afectiva, pero, por otro, para erosionar el vínculo amoroso que alguna vez pretendió sostener. Es interesante seguir cómo a lo largo de las 108 fojas, que tiene el Expediente, los términos amorosos puestos en carta se pierden en beneficio del resentimiento que denota la ruptura del vínculo. La investigación requerida por el sumario implicó la llegada del visitador a la escuela como así también las entrevistas a los testigos y a los mismos involucrados⁸. Tanto la maestra como el director, al momento de defenderse

7 AIN, Expediente 13032, Folio I, 27/10/1920 (el subrayado consta en el original).

8 A grandes rasgos describimos los pasos del sumario. La denuncia fue presentada el 27/10/1920 y ratificada por falta de acciones el 28/3/1921, en abril entra en oficios del Inspector General, quien ordena la investigación sumaria. En julio de ese año se instala el visitador en la localidad iniciando las prácticas de rutina (entrevistas a

se posicionaron en los arquetipos asignados por la sociedad patriarcal en relación a la pareja heterosexual. Ella apeló a la figura de la deshonra, en tanto era una mujer soltera dedicada a su oficio y al cuidado de su madre enferma⁹; mientras que él acudió a la figura de la mujer de baja moral, solterona (solterona treintañera), desesperada por atrapar a un caballero que, en este caso él, seduce, aprovechándose de la vulnerabilidad masculina con respecto a los favores del sexo. La mujer lo describió como un sujeto autoritario que abusó de su poder para usufructuar favores sexuales; en tanto el varón la descalificó primero en términos intelectuales (es mala maestra), pero luego como mujer, escasos principios morales, fabuladora y de figura poco atractiva.

Ahora bien, a lo largo de las declaraciones que encadena la investigación sumaria, los amantes en conflicto reflexionan sobre la carta. Con fecha 28 de marzo de 1921 la maestra se dirige al Inspector General de Escuelas Nacionales de los Territorios y Colonias en los siguientes términos:

El D que como no habrá escapado a su observación durante su visita hecha a X es un ebrio consuetudinario y es bajo la acción del alcohol que de meses a esta parte viene molestando a mis sentimientos de mujer honesta. Con groseras insinuaciones primero, luego con gestos de actitudes poco caballerescas y después por medio de una carta de su puño y letra y firma auténtica tuvo el señor D la audacia y la amoralidad de declararme su amor.

Director de una Escuela Nacional, padre de numerosos hijos ha hecho tabla raza (sic) con su cargo y con su situación dentro de la

testigos e involucrados directos). En agosto se obtiene por resultado dejar cesante a la maestra y exonerar al director. En septiembre el director pide revisar el caso. El resultado parece inamovible, empero ambos continúan pidiendo que se revise el caso. Recién en el año 1928 habrá una re significación favorable para él, no para ella (quien no vuelve a ejercer la docencia).

9 En instancias del sumario, ella alegará que el director comienza a frecuentarla en su hotel “fingiendo ir a ofrecerme ayuda” con los cuidados de la madre enferma. Así, irá a visitarla. AIN, Expediente 13032, Folio X, 30/7/1921.

sociedad y la familia para lanzarse, permanentemente alcoholizado, a cometer actos que repugnan a los más delicados sentimientos y a los más elevados conceptos de hombría y caballerosidad... Hay aún más Sr. Inspector: *aprovecharse villanamente de su condición de Director no pierde ocasión de molestarme con observaciones injustas al desempeño de mi tarea cotidiana, porque yo no he accedido a sus requerimientos y si estas observaciones se me hicieran en la dirección serían perdonadas por mí, pero ellas se me hacen en el aula, delante de los niños y ello es intolerable, poco edificante*¹⁰.

La mujer acomete contra el director en dos direcciones: una personal y la otra escolar. En términos personales la acosa, la deshonra y además lo hace bajo los efectos del alcohol, vicio que el sujeto fomenta en su vida privada extendiéndolo a la escuela. A su vez, esas diferencias de la vida íntima son trasladadas al aula en observaciones malintencionadas que ponen en tensión la autoridad de la mujer ante sus alumnos. Las palabras de la maestra aluden a un sujeto con tal nivel de degradación emocional, que no puede separar la vida privada de la escolar. En esa confusión, las prácticas se enrarecen obligando a la afectada a expresar sus quejas. No obstante los reclamos de la educacionista, el sujeto denunciado expone sus argumentos partiendo de la carta por él enviada:

Es exacta, en la parte en que dicen he intentado contra el honor de la señorita aludida. La carta cuya transcripción textual tengo a la vista, es idéntica a la que él declarante le escribiera con fecha 12 de julio del año 1920 a la señorita M. Igualmente reconozco que es una carta propia de muchachería, si que por moderación y cortesía no cité algunos otros detalles, detalles que por decencia y que por los respetos a la superioridad omito y que me sirvieran para comprobar la verdad de lo que paso a exponer: Todas las inmoralidades que cito en la referida carta, son verídicas y han tenido lugar en el cuarto que la señorita M, juntamente con la autora de sus días

10 AIN, Expediente 13032, Folio VII y VIII, 28/3/1921 (el resaltado consta en el original).

ocupaba en el hotel... fuera de ese cuarto no han salido ni se han traslucido las relaciones impúdicas que la señorita M me brindara con sus incitaciones. Escribí esa carta e inmediatamente reflexioné e inmediatamente y sin pedir ni esperar respuesta a ella, me retiré despreciando disimuladamente a las tales relaciones, para continuar con la amistad desinteresada de antes... fue desde entonces que iba al alojamiento de esta señorita de tarde en tarde. Jamás sospeché que la señorita M me iba a iniciar un juicio sobre las referidas insanas relaciones, por cuanto mismo ella fue la promotora como dejo dicho en otro lugar, y que supo aceptar esas acciones con frecuencia y con una manera tal que el mismo declarante se ruborizaba y dudaba de la pulcritud de la señorita M, máxime cuando esta señorita posee un carácter irritable y violento¹¹.

El Sr. D. reconoce la autoría de la carta, una epístola que escribió bajo los efectos de seducción (entre los muros del cuarto de hotel) de la maestra. Ella lo provocaba y él flaqueó, pero, en lugar de actuar, escribió una carta. Es justamente un rasgo de la escritura epistolar el que hace reflexionar al sujeto. Precisamente el carácter diferido de las emociones puestas en carta (Bouvet, 2006), le permitió mensurar la magnitud de su error, que intentó revertir. Pero, la mujer herida, actuó en despecho, y sorprendió con una denuncia que obligó al caballero a poner en conocimiento público los términos de la relación. Ruborizado, pero también estafado, no encontró otra alternativa que dudar de la moral de aquella mujer. En el trasfondo de este relato, él supone que la masculinidad posee un componente natural que no resiste a los encantos del sexo opuesto, así si la mujer seduce, el varón procederá inevitablemente. Esta arenga deja entrever la astucia y premeditación de la maestra que hacen del director seducido, su víctima.

En consecuencia, la descripción de los involucrados va construyendo dos figuras ambivalentes: por un lado, la deshonrada y el varón que abusa de su poder, por el otro, la seductora y el varón víctima de su natural

vulnerabilidad a los encantos del sexo. No obstante, ambas explicaciones encuentran razón de ser dentro del discurso patriarcal. Los otrora amantes, ahora situados en veredas opuestas habilitan un juego de víctimas y victimarios que torna irreversible el vínculo amoroso.

Más allá de lo dicho por los afectados, las autoridades educativas con claras: quedan fuera del juego educativo los dos, por haber dejado traslucir en la vida escolar las miserias de lo privado. La carta es prueba irrefutable de la relación pasional. Luego, con el paso del tiempo, él es restituido en su cargo por ser padre de familia (necesitaba trabajar), no así ella (soltera y sin hijos), quien no retornará a las aulas.

Finalmente

A modo de cierre nos permitimos tres reflexiones sobre: la carta, la mujer que escribe y el amor/deseo.

Primero, algunas consideraciones sobre el valor de la carta. La singularidad de este caso, está trazada por la materialidad de esa epístola que irrumpe como prueba tangible e irrefutable de una situación deshonrosa en el orden escolar. La veracidad de ese texto escrito reside en la letra y la firma. Ahora: ¿Qué es una carta?, Mijail Bajtin (2002) las incluyó dentro de los géneros discursivos primarios. En esta línea, las misivas se vuelven parte de la comunicación directa, cotidiana, espontánea y coloquial que, la escritura, torna tangible y duradera. Por el carácter de texto escrito, las reglas de la urbanidad, que rigieron sobre las pautas de la conversación, incluyeron con suma dedicación a la carta (Caldo, 2014). La mirada vigilante y atenta del control social reposó sobre la palabra escrita a los efectos de cuidar la moral y las buenas maneras de los autores, más aún si se trataba de mujeres (solteras y decentes) (Navarro Bonilla, 2009). A diferencia de la palabra oral efímera y situacional, la escritura es marca duradera, condición que hace de la carta un producto estético y siempre pautado por reglas ortográficas, sintácticas, de estilo, etc. (Bouvet, 2006). No basta con saber hablar y con sentir para poder redactar una misiva. Además de las herramientas de la alfabetización se necesitan elementos materiales: papel, lápiz, sobres, recursos postales e incluso sellos, aromas,

11 AIN, Expediente 13032, Folio XXI, 2/8/1921.

etc. A su vez, como los tiempos y espacios del par emisor/receptor están en diferido e incluso el encuentro entre ambos puede correr por caminos impensados, los cuidados en la redacción deben extremarse. Recordemos que la carta recibida por las manos equivocadas suele estar enquistada en el centro de historias de desencuentros complejos. La escritura epistolar, aunque pertenezca a los niveles de la comunicación cotidiana, no es libre y en cierto sentido siempre es un acto público. El caso tratado da cuenta de ello. Esa carta que iba a quedar anclada en lo más íntimo de la relación sentimental, puesta en manos de las autoridades escolares se vuelve prueba irrefutable y ocaso del vínculo amatorio.

En segundo lugar, la mujer que escribe. Ella es una señorita que ejerce el magisterio sin título habilitante, pero con pruebas de idoneidad. Sobre las educacionistas reposó una mirada social que las situó en lugar de modelos de conducta, en tanto educadoras y referentes de la formación de las infancias. Así, la vida sentimental y sexual de las maestras fue velada bajo el calificativo: señorita, el guardapolvo blanco y la austeridad en el aspecto. No obstante, ellas, permanentemente, fueron tensando esos límites. Justamente, para ser maestra había que estudiar y luego trabajar, ambas situaciones que, muchas veces, representaban traslados. Por lo cual, si oficialmente la maestra fue proyectada con los rasgos de la mujer doméstica (altruista y abnegada), las condiciones de formación y trabajo, le asignaron, casi de contrabando, la posibilidad advenir al espacio público, pero también al de la intimidad (Murillo, 1996). Esto último permitió no solo pensar, escribir y trazar una militancia política, sino también enamorarse, amar y advenir al placer sexual. El caso de la señorita M da cuenta de ello, aunque queda entrampado en las condiciones de posibilidad de época. Por lo cual, los estereotipos de género cristalizan: ella se asume como la joven ingenua abusada por el varón dominador, en tanto él la describe como una mujer pervertida que lo seduce. En la pulseada la carta viene a ser la prueba que los expone. Así, los amantes quedan fuera del juego escolar, aunque él volverá a su cargo en vista de su condición de padre de familia.

Por último, si nos preguntamos ¿cuál fue la falta cometida por esta maestra?, la respuesta es: desear a su director y hacer público ese

sentimiento por medio de un sumario. En esta perspectiva la forma escolar acepta el amor de pareja salvaguardado por el contrato matrimonial (el director era casado con una maestra) o, su contracara, las relaciones clandestinas. Pero, lo que sanciona y castiga es el amor clandestino transformado en acontecimiento escolar. Ella lo hizo público y eso trasuntó en un escándalo meritorio de reparación. Así, él, como varón padre de familia, volvió a las aulas, ella, mujer soltera y sin hijos, no. Sabido es que la relación de la escuela con el amor, los afectos y el deseo fue compleja y, en la pulseada entre permitir y condenar, primó un ascetismo que convirtió el deseo en una pieza prohibida pero siempre objeto preciado del contrabando escolar.

Finalmente, actualizar estas historias de censuras y amores prohibidos es una entrada posible para empezar a deconstruir las tradiciones que obturan e impiden la aplicación plena de una *educación sexual integral* para todas, todos y todes en las escuelas argentinas.

Bibliografía

- Bajtín, M. (2002). *La estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bandieri, S. (2005). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Barrancos, D. (2000). "Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de la entreguerras". En Devoto, F. y Madero, M. (coordinadores), *Historia de la vida privada en Argentina. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad*. Buenos Aires: Tauros, pp. 198–225.
- Barthes, R. (2006). *Fragments de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bouillorou, M. J. (2016). "Mujeres que enseñan no solo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX". En revista *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 17. N.º 2.
- Bouvet, N. (2006). *La escritura epistolar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Caldo, Paula (2014). "No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920–1930". En revista *Historia y Sociedad*, 26, pp. 237–265.

- Consejo Nacional de Educación. (1920). *Digesto de instrucción primaria*. Buenos Aires: Imprenta Mercatelli.
- De La Pascua Sánchez, M. (2014). “La escritura privada y la representación de las emociones”. En Bolufer, M. Blutrach, C. y Gomis, J (editores) *Educación los sentimientos y las costumbres. Una mirada desde la historia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fiorucci, F. (2013). “Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo”. En revista *Secuencia*, 85, pp. 45–66.
- Fiorucci, F. (2012). “El campo escolar bajo el peronismo 1946–1955”. En *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (18), pp. 139–154.
- Navarro Bonilla, D. (2009). “Sentir por escrito hacia 1650. Cartas, billetes y lugares de memoria”. En Tausiet, M. y J. S. Amelang (editoras), *Accidentes del alma. Las emociones en la edad moderna*. Madrid: Abada editores, pp. 229–254.
- Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral en Perspectiva de Género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homosapiens.
- Morillo, S. (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI.
- Quiceno Castrillón, H. (2007). *Epistemología de la pedagogía*. Bogotá: Ediciones educación y pedagogía.
- Simonnet, D. (2003). *La más bella historia del amor*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vassallo, J. de Paz Trueba, Y. y Caldo, P. (2016). *Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos*. Córdoba: Editorial Brujas.

Resistir e insistir en la escuela: trayectorias alternativas de mujeres

Paula Ripamonti <https://orcid.org/0000-0003-0187-1273>
Facultad de Filosofía y Letras UNCUYO
paulafil70@gmail.com

Patricia Lizana <https://orcid.org/0000-0001-6493-4978>
Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001 Gral. José de San Martín
meierpato@yahoo.com.ar

Trayectorias escolares de mujeres como problema de investigación

Presentamos aquí el desarrollo y la discusión de resultados de una investigación educativa llevada a cabo durante los años 2016 a 2018, que tuvo como interés recuperar relatos biográficos escolares de diferentes mujeres acerca de sus itinerarios educativos en el nivel secundario, luego de haber vivido interrupciones en su escolaridad¹. La investigación buscó abrir otros caminos para la comprensión de estas trayectorias a fin de visibilizar modos de resistencia en la intersección de género y tramas socio-culturales y económicas.

Desde estas preocupaciones nos preguntamos: ¿Cuáles son los significados que diferentes mujeres otorgan a sus propias trayectorias escolares? ¿Desde cuáles experiencias narradas las configuran? ¿De qué modo

¹ El referido proyecto de investigación se desarrolló en el marco del área de investigación del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-001. Fue avalado y aprobado por la Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza. El equipo de investigación estuvo integrado por las autoras del presente capítulo y las Profesoras Patricia Amodeo y Patricia Yori y los estudiantes Sr. Sergio Egea y Srta. Cecilia Gómez.

operan aperturas que les permiten resistir constricciones sociales, culturales, económicas e institucionales y afirmarse o negarse en sus diferencias en la mencionada intersección? ¿Qué papel juegan los condicionamientos, mandatos sociales y estereotipos de género en su curso de vida escolar? ¿Cómo aparece vivido el tiempo escolar que constituye la experiencia? ¿Cuáles son, desde sus perspectivas, los espacios abiertos o cerrados, reales o posibles, en los diferentes recorridos, incluidos los alternativos?

A través de las experiencias escolares narradas reconstruimos la dimensión subjetiva de las trayectorias desde su complejidad e historicidad, interpelando el tiempo cronológico de los recorridos teóricos y resignificando, en situación, los reales, desde las singularidades vitales y los incidentes críticos desde los que se articularon; además de identificar continuidades y tensiones entre las trayectorias teóricas postuladas por los programas alternativos transitados y las trayectorias singulares configuradas desde los propios relatos.

Partimos del supuesto de que las trayectorias escolares se definen desde discursos oficiales (de carácter político y curricular) que atienden escasamente la dimensión subjetiva y social que se trama desde condicionamientos sociales, económicos, culturales y de género. Desde nuestra investigación estimamos fundamental indagar acerca de las sinuosidades propias de los recorridos reales y que desde la mirada del sistema han ameritado propuestas alternativas. Estas últimas se inscriben dentro de los discursos oficiales que traducen en términos estadísticos su efectividad y con categorías binarias definen grupos que alcanzan o no la terminalidad, muchas veces de modo indiferente a las condiciones de género. Sin embargo, estas estadísticas y categorías ocultan una diversidad de experiencias vinculadas a formas de resistencia e insistencia, de significaciones y mandatos tensionados en prácticas concretas que consideramos valioso documentar, visibilizar y dar voz.

En términos generales, la noción de “trayectoria escolar” se define como el itinerario que las/os estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural, la propuesta curricular de la institución y expectativas implicadas en el

diseño de tal sistema. El estudio de las trayectorias constituye una opción metodológica que intenta relevar la temporalidad de la experiencia, permitiendo referenciar las múltiples formas de atravesar la vida escolar, conocer los recorridos académicos que las/os diferentes sujetos realizan, no sólo respecto del tiempo que les toma transitar la propuesta formativa, sino también en relación con las razones y/o los motivos por los cuales la formación se extiende o se desarrolla en el tiempo previsto.

Flavia Terigi (2007, 2009) contrapone las categorías de “trayectorias teóricas” y “trayectorias reales”. Reserva la primera para referirse a la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una periodización estándar para transitar la escolaridad y la segunda, para señalar a aquellos alumnos/as que se salen del cauce esperado y que rompen con la “gramática escolar” prevista. En este último caso, las/os jóvenes transitan su escolarización de modo heterogéneo, variable y contingente, obligando al sistema e instituciones a revisar supuestos pedagógicos y didácticos, tales como: la organización del sistema escolar (crosistema), la descontextualización de los saberes, la presencialidad como factor determinante para el logro de aprendizajes escolares y el principio de aprendizaje monocrónico. La autora muestra como rasgos especialmente relevantes de la estructuración de las trayectorias: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción (2015). Las trayectorias reales, entonces, pueden no ser coincidentes con las trayectorias teóricas. Las estudiantes transitan la formación de modos diversos, heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo, dado que las mujeres se encuentran ligadas a dimensiones biográficas y socio educativas, curriculares e institucionales, no siempre considerados.

Asumimos el planteo de Pinkasz (2015) referido a la importancia de abordar el estudio de las trayectorias escolares tanto desde la dimensión objetiva como subjetiva. La primera “supone asumir una lectura de conjunto de los rótulos con los que la administración educativa señala la historia escolar de las/os estudiantes y los lee no como atribuciones

individuales sino como producto de categorías administrativas escolares” mientras que la segunda dimensión “realiza una lectura asentada en los sujetos que se esfuerza por trascender las fronteras de los niveles educativos –y de los sistemas educativos... porque piensa en trayectorias reales, productos de la escolarización en lugar de trayectorias ideales” (Pinkasz, 2015, p. 8). Desde la dimensión subjetiva, cualitativa, consideramos con Nicastro y Greco (2012) a la trayectoria como “itinerario en situación” cuya historicidad y significación se despliega en la posibilidad de ser narrada por el propio sujeto, en nuestro caso mujeres, que la transita: “una trayectoria en el marco de una historia, de una situación determinada, no podrá anticiparse totalmente y siempre tendrá sentidos que requieren de reinención y de construcción cada vez. Y estos sentidos propios y necesarios para entender una trayectoria dependen de la posibilidad de ser narrados...” (Nicastro et al., 2012, p. 26). Poner énfasis en los relatos implica un modo de abordar la significación de las trayectorias reales, personales y sus relaciones con el colectivo. Si bien esta dimensión nos sitúa en el análisis de la trayectoria real, es posible leer en ella el modo como se tensiona con la trayectoria ideal que regula a las organizaciones formativas en situaciones singulares. “La noción de ‘experiencia escolar’ puede relacionarse con la existencia de un corpus importante de trabajos... que se orienta a la comprensión de la escolaridad desde la perspectiva de los sujetos ya sea para dar cuenta de sus márgenes de acción, como para comprender a la escuela como espacio de sociabilidad”, lo cual supone “el reconocimiento de un numeroso espectro de mediaciones entre lo estructural y lo subjetivo que abre un conjunto de preguntas en torno de la acción pedagógica efectiva y posible de la escuela” (Pinkasz, 2015, p. 9). Estamos entonces en un espacio de agenciamiento y entrecruzamientos de estructuras cristalizadas en normas, franjas etáreas, periodizaciones, etc. y las diversas experiencias de las/los sujetos, desde las cuales se forjan futuros, y la escuela es jaqueada en su función de promover modos de inclusión social.

La noción de “trayectoria escolar” se vincula con la tematización del “modelo de escolarización” y se caracteriza por tres rasgos (Pinkasz, 2015): en primer lugar, la trayectoria puede considerarse como un recorrido cuyo

tránsito está predefinido por una serie de reglas inscriptas en el modelo de escolarización; en segundo término, pone de manifiesto el carácter normativo en la conceptualización del tiempo en el que transcurre la trayectoria y finalmente, desplaza la mirada de las estructuras educativas hacia las/los sujetos que las transitan. Así el estudio y análisis de la trayectoria puede abordarse desde distintos rasgos que ponen énfasis en las estructuras que pautan el recorrido o en los sujetos que las transitan.

Sin embargo, las miradas de las mujeres, mediada a través de su propia reconstrucción biográfica narrativa, nos sitúa en una perspectiva abierta a la singularidad y diversidad de las experiencias, es decir, en otra forma de concebir las trayectorias, esta vez, en su situada dimensión subjetiva. En y desde ellas, es posible visibilizar modos de resistencia en la intersección del género con tramas socio-culturales y económicas y estructuras institucionales escolares.

Nuestra decisión de focalizar el trabajo con trayectorias escolares en la reconstrucción biográfico narrativo realizada por mujeres supone un posicionamiento teórico en relación a un campo complejo y problemático como lo constituyen en la actualidad los estudios de género. Esto exige en primer lugar entender el género como uno de los componentes de la identidad sexual, la que entendemos como la percepción que tenemos sobre nosotras mismas y nuestro cuerpo, que puede o no corresponder con el sexo asignado de modo genital al nacer (hombre–mujer/femenino–masculino /varón–hembra). Esta identidad sexual se compone por tres elementos: la identidad de género (percepción subjetiva de cada quien respecto de su propio género independientemente de los caracteres fenotípicos), la orientación sexual (patrón de atracción sexual–erótica–emocional y amorosa a un grupo de personas definidas por su sexo de modo que se constituyen en heterosexuales–sexo opuesto–, homosexuales –mismo sexo– o bisexual –mismo sexo y el opuesto–) y el rol de género (conjunto de prescripciones y representaciones culturales esperables o percibida como apropiadas para un sexo determinado, expresión pública de la identidad de género). Una deriva de esta clasificación es la que visibiliza que el binarismo de género y sexo es una construcción categorial socio-cultural e histórica. Por ello quienes no se identifican con estas clasificaciones duales se adscriben a

una categoría alternativa que puede recibir los nombres de transgénero, género no binario o tercer género, entre otros.

En el contexto de los estudios de género Judith Butler señala que “no basta con investigar de qué forma las mujeres pueden estar representadas de manera más precisa en el lenguaje y la política. La crítica feminista también debería comprender que las mismas estructuras de poder mediante las cuales se pretende la emancipación, crean y limitan la categoría de “las mujeres”, sujeto del feminismo” (Butler, J. 2007: 48). Esta feminista acuña la noción de “performatividad del género” con la que discute la concepción del género como sustantivo al que pertenecen un conjunto de atributos estables clasificables de forma convenientemente distinguibles (hombre-mujer), y que por lo tanto, podría designar una unidad articulada de experiencias de sexo, género y deseo. Por el contrario, el género es el efecto de diversas prácticas (hacer-actuar) productivas de diferentes relaciones dentro (y no fuera) de las cuales él se configura. De este modo, las prácticas pueden redefinir constantemente los binarismos impuestos al constituirse en modos de intervención y desplazamiento de regímenes de verdad y de poder y de reproducción cultural de identidades (heterosexuales y falocéntricas). “Afirmar que el género está construido no significa que sea ilusorio o artificial entendiendo estos términos dentro de una relación binaria que opone lo real y lo auténtico. Como una genealogía de la ontología del género, esta explicación tiene como objeto entender la producción discursiva que hace aceptable esa relación binaria y demostrar que algunas configuraciones culturales del género ocupan el lugar de lo real y refuerzan e incrementan su hegemonía a través de esa feliz autonaturalización”. Butler busca “demostrar que el conocimiento naturalizado del género actúa como una circunscripción con derecho preferente y violenta de la realidad” estableciendo “el campo ontológico en el que se puede atribuir a los cuerpos expresión legítima” (Butler, J. 2007: 28-29).

La intención de nuestro trabajo de hacer foco en “trayectorias alternativas de mujeres” no es utilizar el término “mujeres” como una mera categoría teórico-analítica, sino como expresión de una decisión epistémico política de dar un espacio de resonancia a formas de vida inscriptas en roles de género que jugaron de diferente forma las insistencias y resistencias en

el espacio escolar normalizado, tanto en su versión heteronormada como en la disidente. De este modo lejos de naturalizar o reificar el género o sexo “mujer” sustentado en una tradición hegemónica, buscamos problematizar e interpelar, desde las narrativas biográficas escolares, el espacio tiempo del itinerario escolar que responde a esas lógicas binarias.

Narrativas biográficas escolares como abordaje metodológico

Desarrollamos la investigación desde una metodología de carácter cualitativo, en particular un estudio biográfico-narrativo (Bolívar, 2002), desde la recuperación de relatos orales en situación de entrevista. Esto a fin de profundizar en la dimensión histórica, subjetiva y narrativa de los saberes y las prácticas educativas en perspectiva. Partimos del supuesto teórico-metodológico de que los relatos de carácter biográfico nos posibilitan acceder a los significados y experiencias educativas de mujeres, que constituyen nuestras unidades de estudio. A través del análisis, interpelamos la realidad educativa para problematizar y desnaturalizar las miradas institucionalizadas. Dentro de un enfoque interpretativo de investigación educativa, relevamos relatos orales no sólo por su capacidad para develar los complejos procesos de construcción de la experiencia, sino también por habilitar espacios y dar lugar a las diferentes voces de quienes actúan, intervienen, hacen, producen, resisten, interpelan, padecen, sufren, etc. Los relatos describen densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, las/os sujetos que los habitan y las hacen, y las significaciones que producen y proponen.

Las diferentes historias orales brindan modelos de mundo y al revés, estos encarnan en ellas. El relato se imbrica con la vida de la cultura y en el caso que nos interesa, con la vida escolar, con las prácticas, con las vivencias, con las trayectorias educativas, sus operaciones de in/exclusión, sus marcas, sus pulsiones, etc.

Esta propuesta metodológica la configuramos desde los aportes de las modalidades y orientaciones de trabajo investigativo propias de las historias de vida y la historia oral. Pujadas define como “historia de vida” al relato autobiográfico obtenido por el investigador mediante entrevistas

con el objetivo de mostrar el testimonio de una persona en la que se expresan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia (Pujadas, 1992). En tal sentido, entendemos testimonio como voces que expresan experiencias en primera persona a través de relatos identitarios, que siempre son reconstrucciones sobre la propia historia, situados en instancias de divergencia entre recuerdos y olvidos, lo testimoniable (decible) y lo (im)posible de testimoniar (indecible). Un rasgo característico de los testimonios es el de la condición de superviviente de quien habla. Al respecto, desde la historia y la filosofía hay abundante literatura, basta citar por ejemplo los desarrollos de Giorgio Agamben acerca del testigo y el archivo en campos de concentración (Agamben, 2009). Aquí esta condición de superviviente es un supuesto metodológico dado que trabajamos con mujeres que han interrumpido sus trayectorias escolares y luego reingresado al sistema. Al respecto, el sociólogo italiano Franco Ferrarotti destaca que las historias de vida se sostienen desde la relación significativa entre el investigador y el “objeto” (sujeto) de indagación, es decir, desde una “auténtica interacción” en la que se busca la comprensión profunda (Ferrarotti, 2007, p. 17). El gran desafío es evitar la asimetría de quien porta, recorta e interpreta la voz del otro (aquí de mujeres), en este caso las investigadoras. Por esto reclama de estas escucha y atenta lectura dado que la vida se presenta como un texto que no puede leerse desde la ajenidad de quien trabaja con meros datos, “es necesario habitarlo”, dice Ferrarotti (2007, p. 28).

Por su parte, lo que se denomina “historia oral” es una forma de producción de conocimiento que contribuye a recuperar el sentido que los sujetos le atribuyen a sus experiencias del pasado y su inscripción en el horizonte cultural y simbólico de las instituciones. Los métodos de la historia oral apuntan a producir información sobre la memoria de las actoras para poner en tensión el significado que ellas otorgan a su experiencia con la dinámica de los acontecimientos históricos. En este sentido, la historia oral constituye un “procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos” (Benadiba, 2007: 18). En ambos casos, historias

de vida e historia oral, cobran relevancia epistemológica el testimonio y la entrevista en profundidad como técnica de trabajo para recuperar los recuerdos y constituirlos en las fuentes de información, como documento. Cada relato se imbrica con la vida cotidiana y escolar, con las prácticas, con las vivencias, con las trayectorias educativas en el marco de un espacio de diálogo y participación activa entre investigador/a–testimoniante.

En este contexto nos detenemos en la entrevista dado que no la proponemos de un modo instrumental para acceder al universo de experiencias sin más. Las situaciones de entrevista las pensamos y las habitamos como espacios de escucha habilitados de forma sustantiva no sólo por el problema de investigación que planteamos sino también por el supuesto epistemológico que asume la legitimidad de las voces de quienes transitan las instituciones escolares, como documento para producir saberes, interpelar prácticas e intervenir críticamente las políticas que las condicionaron y condicionan. Desde la disciplina etnográfica, la entrevista ha sido revisada como mera técnica y reconceptualizada como “una situación cara–a–cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber: 76), posible, entre otros aspectos, por la co–pertenencia de los participantes a aquella institucionalidad escolar que nos marca biográficamente tanto a unos/as como a otros/as. Cada entrevista se configura, entonces desde una reciprocidad dialógica que pacta con dos instancias: una de quiebre de ajenidad y de distancia y otra de desnaturalización y problematización de las miradas institucionalizadas, normalizadas y naturalizadas.

Los ensayos de la antropóloga y feminista argentina Rita Segato nos aportan una mirada diferente en términos de la tarea investigativa del campo social. Refiriéndose a la antropología, señala que su tarea no es la que se inscribe en la búsqueda de una mirada gnoseológica que, desde determinada extranjería, busca conocer a otro, sino en la posibilidad que nos conozcamos en su mirada y permitamos que su mirada nos alcance, lo cual requiere, nos dice, “un cambio radical en la práctica”, que el “objeto” de estudio, “nos interpele, nos diga quién somos y qué espera de nosotros y nos demande el uso de nuestra ‘caja de herramientas’ para responder sus preguntas y contribuir con su proyecto histórico” (Segato,

2013, p. 13–14). Aquí hacemos extensiva esta apreciación a nuestra investigación educativa, para situarnos desde esta mirada antropológica, en un quehacer por demanda, interpelado, solicitado, un quehacer que invierte la caja de herramientas. Catherine Walsh lo expresa, siguiendo a Stuart Hall, en los términos de una “práctica de teorización que emerge y empieza a tomar forma en las luchas por la transformación social, política y cultural, luchas concretas atadas al contexto de su articulación” y como “movimientos teóricos que surgen, llaman y provocan” (Walsh, 2015: 23–24). En el campo educativo específico, Valeria Sardi lo dice así: se “... trata de mirar la práctica para encontrar nuevos significados, nuevos sentidos a eso que hacen lxs sujetxs, para asignar carnadura teórica a las racionalidades, saberes, valores, representaciones, habitus que ponen en juego lxs sujetxs en el contexto de las prácticas situadas” (Sardi, 2013, p. 14).

El universo de la investigación estuvo constituido por mujeres que, luego de interrupciones escolares en su educación secundaria, transitaron recorridos alternativos para alcanzar la terminalidad de sus estudios. Las unidades de análisis fueron 7 (siete) mujeres cursantes o egresadas de diferentes CENS o CCT de la zona Este de la provincia de Mendoza², a saber: Susana (55 años, cursante), Colo (41 años, egresada), Mayra (37 años, cursante), Noelia (34 años, cursante), Yasmin (28 años, cursante), Julieta (27 años, egresada) y Lourdes (26 años, cursante). Se trató de una muestra intencional por conveniencia, conformada por mujeres que accedieron a dar testimonio de su experiencia escolar, por haber quebrado patrones comunes de recorrido y/o modos homogéneos de habitar lo escolar. Por ejemplo, vinculados a diferentes cronologías de aprendizaje, a procesos identitarios (étnicos, sociales, culturales, de identidad sexual, etc.) y a incidentes críticos (situaciones y/o personas que determinaron transformaciones o cambios en la vida escolar, como por ejemplo, la maternidad, el matrimonio, el trabajo, familia a cargo, patrones culturales hegemónicos) que provocaron instancias de reflexión, de toma de posición epistémica respecto de la propia trayectoria y de autocrítica. En los casos de Colo y

² CENS es la sigla de “Centros Educativos de Nivel Secundario” y CCT de “Centro de Capacitación para el Trabajo”.

Juli, la elección se realizó en virtud de su identidad de género trans (es decir, de su percepción subjetiva como mujeres, no coincidente con el sexo y género asignados al nacer).

Un análisis desde la escucha como desafío de comprensión

A partir de las entrevistas realizadas desarrollamos un trabajo analítico de varios órdenes e instancias, a saber:

- De orden recursivo: instancias de escucha y escritura.
- De orden categorial: determinación de dimensiones de análisis e identificación de categorías teóricas en tensión con voces biográficas identitarias.
- De orden crítico–comprensivo: (re)escritura en términos de significación de los recorridos escolares y de interpelación al sistema educativo.

Desde las instancias de escucha y escritura configuramos dimensiones de análisis las que a su vez subsumen categorizaciones de mayor concreción y cercanía a las voces. Las dimensiones nos permitieron comprender de qué modo esas historias se presentan como experiencias de insistencia y resistencia que habitan las instituciones, más allá de los mandatos homogeneizadores. A través de ellas estructuramos nuestro trabajo analítico y crítico–comprensivo:

- Tensión experiencias de vida / experiencias escolares
- Prácticas institucionales y estrategias de resistencia
- Sentido de la escuela y significación de los recorridos alternativos.
- Marcas de género.

El eje que atraviesa las dimensiones es el de los momentos referidos a las situaciones que provocaron las interrupciones y las insistencias, características de su contexto, descripción de las situaciones de abandono inicial y de reinicio actual.

Tensión experiencias de vida / experiencias escolares

Se trata de las íntimas relaciones existentes entre el recorrido vital y los modos de estar y hacer en la escuela, entre la vida familiar y social y las circunstancias que determinan la interrupción y continuidad de los estudios. Esta dimensión muestra el carácter sincrónico de las experiencias del recorrido escolar con la vida cotidiana. Específicamente notamos que los discursos se desplazan sin rupturas, en una suerte de continuidad entre las experiencias escolares y las familiares o de índole personal. Esto conlleva a que haya un alto grado de correlación entre los acontecimientos familiares y las decisiones, los comportamientos, las actitudes ante el estudio y el establecimiento de vínculos en la escuela. Tal como podemos verlo en cada historia.

Susana

En la historia de Susana acontecen interrupciones escolares por tiempo prolongado. Su relato se va anudando alrededor de las experiencias que marcaron un antes y un después. Ella es una mujer adulta de 55 años, que dobla en edad a sus compañeros. A lo largo de la entrevista, da cuenta de que siente haber cumplido con un mandato social que se le asignó, y que se encuentra en el momento de poder concretar su deseo de realización personal, que es terminar su educación primaria y secundaria. Expresa que el hecho de tener un marido, un hijo y una nuera docentes la estimulan a completar sus estudios. De acuerdo con su relato, desde el entorno familiar, Susana sufre aún hoy descalificación continua por su formación incompleta a través de violencia verbal y psicológica. La culminación de sus estudios funciona, entonces, como una defensa contra esa agresión intrafamiliar y como respuesta también a una niñez atravesada por la explotación infantil y abusos por parte de su padrastro.

A sus 8 años de edad, interrumpió sus estudios porque su padrastro, que consideraba tan innecesaria su educación como necesaria la entrada extra de dinero en una familia numerosa, la sacó de la escuela y la puso a trabajar como vendedora ambulante en las calles. A partir de ahí, los maltratos y los abusos que sufrió la empujaron a refugiarse primero en la

religión, hasta planeó ser monja y después en el matrimonio, como formas de escapar a un destino de marginalidad, hacinamiento y violencia. A los 13 años murió su padrastro y los 15 se casó. Desde ese momento se dedicó a llevar adelante un hogar humilde y la crianza de cuatro hijos, uno de ellos esquizofrénico, por lo cual continuó postergando sus estudios y metas personales durante los siguientes casi 40 años:

Pero después con el tiempo digo yo: ¿por qué no... ?. Y [fue] una cosa que me propuse yo, y dije bueno, lo voy a intentar, y me anoté y acá estoy. Nunca me he llevado nada, tengo muy buenas... (Susana).

Desde ese “¿por qué no?” Susana ingresó primero en un CEBJA³ y luego en el CENS en que se encuentra cuando la entrevistamos. Aduce en reiteradas ocasiones que se siente muy bien a pesar de que en el fluir de la entrevista queda claro que no está integrada al grupo por una cuestión generacional e insiste que el problema es de “valores” y por diferentes modos de encarar las responsabilidades ante el estudio diario.

Mayra

Mayra es una mujer de 37 años, que se encuentra cursando 2° año en un CENS. Es hija única y fue criada por su madre quien a su vez estaba al cuidado de su mamá ciega que residía con ellas. Las tres vivían de un alquiler y de la jubilación de la anciana. Actualmente Mayra es mamá de 3 hijas a las que cría sola después de dos separaciones. En su narración nos cuenta que transitó su escuela primaria sin dificultades pero al finalizarla, su mamá creyó mejor enviarla a un secundario privado, a pesar de su resistencia, lo que significó que nunca pudiera adaptarse:

... se le puso a ella que yo tenía que ir a una escuela privada porque era mejor escuela y que se yo y yo no quería...

3 Sigla de “Centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos” En estos centros se ofrecen los servicios educativos para obtención de certificados de Educación Primaria y de primer y segundo años de Educación Secundaria.

... los chicos mismos de la primaria [la escuela privada tiene los 3 niveles] estaban en esa escuela, eran más avanzados, yo iba con un nivel medio de la escuela B... medio para abajo me [consideraría] yo a comparación de los otros niños. Entonces... me sentí siempre mal... (Mayra).

En este contexto repitió 2° año (“... directamente no quise estudiar...”) y su mamá decidió trasladarla con pase a una escuela secundaria estatal de la zona en donde según sus propias palabras: “... es como que ya ahí agarré el ritmo de la escuela, me empezó a gustar, no me costó nunca estudiar...”. En esta nueva institución cursó 2° año y parte de 3° ya que tuvo que abandonar para salir a ayudar económicamente a su mamá después del fallecimiento de su abuela, pues ya no contaban con su jubilación y el ingreso del alquiler resultaba poco. Esta situación de abandono siempre le significó una “frustración” según ella misma lo refiere. A los 18 años Mayra se casó con su primera pareja y el papá de sus dos primeras hijas del que se separó, formando al tiempo otra pareja (actualmente separada) y con el que tuvo a su tercera hija. Concomitante con esto Mayra intenta en algunas ocasiones retomar los estudios pero es desalentada por su primera pareja aludiendo a que tenía las niñas chicas. De todas maneras va realizando cursos de arte en distintas instituciones hasta llegar a la actual escuela en la que cursa (ubicada en la esquina de su casa) para realizar dos cursos más, uno de vitrofusión y otro de cerámica. Allí observó la posibilidad de continuar sus estudios secundarios alentada principalmente por la profesora de los cursos. Este recomienzo la encuentra con algunas incertidumbres asociadas a su edad (“... me sentía muy grande para comenzar...”) por lo que decide, a pesar de poder iniciar desde 2° año su trayectoria en el CENS, hacerlo desde primero para adaptarse mejor al ritmo de estudio que ella sentía había perdido. Refiere que este reinicio le costó por los 20 años que pasaron entre su abandono (16 años) y su ingreso al CENS (36 años) pero que actualmente se siente muy bien, contenida tanto por profesores como por sus compañeros, en donde comparten no solo espacios escolares sino también familiares (“... siempre nos juntamos a comer en mi casa porque soy la que estoy más

cerca...” [profesores y compañeros]). También relata sentirse en un espacio de personas “como uno” haciendo alusión, por ejemplo, a docentes que han estudiado de grandes igual que ella y a los que llama sus “referentes” por sentir que han estado en situaciones de vida similares a las suyas y sin embargo han podido llegar a ser docentes tal cual es su deseo.

En el análisis de sus posibilidades de continuar su formación escolar en una Tecnicatura en Arte (ya que es lo que siempre le gustó, cuenta con formación en el rubro y hasta con equipamiento en su casa para instalarse una fábrica de cerámica) aparece como obstáculo su segunda separación, su hija de 5 años y la distancia de la escuela donde debería cursar así como el horario, aunque sostiene que lo va a hacer una vez que obtenga su título secundario.

Noelia

Noelia es una mujer de 34 años que está retomando sus estudios, después de muchos años de haber abandonado en 4° año de la secundaria. Su trayectoria por la escuela estuvo atravesada por una niñez y adolescencia en un marco de extrema pobreza y violencia intrafamiliar. Es la mayor de sus hermanos y junto a ellos fue testigo de la violencia y abuso ejercida por su padre tanto con su madre como con su abuela materna. Ella también fue golpeada por su padre. A su vez su madre ejerció abandono y falta de cariño y cuidado para con ella. A pesar de eso fue abanderada en la primaria. Su testimonio es conmovedor al respecto:

Yo, empecé mi primaria en la escuela, P., bue, sali abanderada gracias a Dios, pero, un montón de ponchazos en la vida, por la situación económica, por la violencia que había en mi familia, mi papá era muy agresivo, en realidad, termine la primaria yéndome de mi casa, o sea en realidad, mi papá hizo, como mi abuela no sabe ni leer ni escribir que mi abuela vendiera la casa [...] así que terminamos viviendo en una villa, allá en Alto Salvador, donde no tenía luz, no tenía agua, no tenía puerta. [...] tenía 13 años estaba terminando séptimo, yo ya salí abanderada cuando me sucedió eso, yo en ese momento iba caminando desde Alto Salvador hasta la P. para poder

terminar la primaria y bueno siempre la situación económica, pasaba hambre, frío, yo tenía a mis compañeros (Noelia).

Inició su secundario con una beca en una escuela de la zona por ser abanderada de primaria. Ella afirma que eligió esa escuela porque, de acuerdo a su imaginario, era la más económica. Su madre cobraba la beca y no utilizaba ese dinero para garantizarle sus condiciones y materiales de estudio. Fueron múltiples las estrategias que Noelia puso en juego para no abandonar la escuela, desde borrar con migas de pan hasta hacerse cargo del cuidado y atención de su abuela y sus hermanos (“yo iba a la escuela y... yo usaba la miga de pan para borrar, y así mismo yo fui abanderada de la escuela. Por eso yo ahora les enseño a mis hijos que muchas veces tener mucho no sirve, es preferible lo justo y lo necesario”). También se puso de novia y quedó embarazada. Sin embargo, la situación crítica que la llevó a interrumpir su escolaridad acontece a raíz de un homicidio que cometió su padre, en el que involucra a su hermano menor de edad (quien queda en el COSE). Si bien su padre, se escapó de la provincia, abandonándolos, familiares de la persona asesinada acudían a la misma escuela que Noelia y ella sintió que la vida de su bebé podía correr peligro.

... bueno yo ya por querer salir de ese ambiente, eeh, bueno me pongo de novia que se yo, me quedo embarazada de mi hijo más grande y tuve que dejar la escuela, pero no por estar embarazada..., yo estaba embarazada y me hacía cargo, de mis cinco hermanos, de mi abuela postrada en una cama, mi papá se había ido...

... cuando paso eso con este chico que lo mataron y qué se yo, iban parientes de él a mi escuela, yo tenía miedo por mi hijo, porque lamentablemente la gente no divide, no separa, mete a todos en una misma bolsa, en muchos casos, yo tenía miedo que le hicieran algo a mi hijo, no a mí, si yo no me hubiera quedado embarazada hubiera seguido igual, pero era por mi bebe, entonces ahí deje, bueno (Noelia).

Noelia se fue de su casa con su pareja lo que no hizo más que

profundizar las condiciones de vulnerabilidad en las que vivía. Tuvo dos hijos más en la completa pobreza. Según sus palabras sintió que volvía “a repetirse la historia”, sin embargo otra vez pone en marcha estrategias, buscó trabajo, dejó al padre sus hijos y se mudó con ellos.

La escuela primaria y la secundaria significaron una línea de fuga que le permitía huir de una realidad terrorífica. Recuerda que los libros le abrían ventanas hacia otros mundos y por eso, la escuela siempre fue un espacio que la cobijaba, le brindaba contención y le mostraba otras formas posibles de vida. A pesar de las graves problemáticas que vivió, Noelia demostró poseer criterios firmes de distanciamiento de la conducta de sus padres y capacidad de resiliencia: “como yo me había encerrado era como una cosa diferente a mi familia, la enseñanza de mis padres era siempre ir a robar, la vida fácil y demás, yo no quería eso para mi vida”.

En la actualidad, Noelia tiene un compañero de vida con quien tuvo una hija y comparte la crianza de todos sus hijos. Ella expresa que reinicia su escolaridad en el CENS gracias a su estímulo y apoyo. Él siempre le decía que siguiera estudiando pero ella no lo hacía porque sentía que debía hacerse cargo de sus hijos. No pocos fueron los temores, tenía incertidumbre y se preguntaba si podría recordar lo aprendido, si le costaría retomar los estudios pero sabía que tampoco había estado totalmente desconectada porque ayudaba a sus hijos en las tareas. Así, una vez más la escuela aunque indirectamente, a través de sus hijos, la había mantenido vinculada con un mundo más allá de su realidad cotidiana.

Yasmín

Yasmín tiene 28 años y está cursando actualmente en un CENS. Su recorrido escolar, tanto primaria como secundaria, lo transitó por varias escuelas. Le gusta estudiar y nunca le resultó difícil, sin embargo, tuvo varias interrupciones debido a diferentes situaciones que atravesaron su decisión de abandono, postergación y reinicio de sus estudios para lograr la terminalidad del secundario. Realizó su primaria en dos escuelas. De la primera, los recuerdos la llevan a un jardincito y un primer grado en los que fue víctima de discriminación por parte de sus maestras y compañeros/as.

Todo lo empezaban las maestras y después seguían mis compañeros, porque quizás si ellas no hubieran hecho esa situación mis compañeros nunca se hubieran prendido

Yo después de tener tanto rechazo en 1° grado, en jardincito, y luchar y luchar porque quizás con los compañeros, bueno, uno lo supera, pero como a mí me atacaban las maestras entonces eso era lo que yo no entendía... porque imagínate, tener 5 años en jardín y que la maestra venga y te maltrate o te haga sentir mal, yo nunca lo entendí... (Yasmín).

Aunque esta situación no la afectó en su rendimiento académico posterior, sí lo hizo en dos órdenes, uno en que repitió primer grado, por causa de la maestra y otro en sus modos de socialización, porque Yasmín estima que sus dificultades de vinculación con mujeres comenzó en ese primer grado tan terrible. Cuando conversamos acerca de las posibles razones de esa discriminación, ella expresa no entender los motivos en el caso de las docentes y supone, entonces, razones sociales, “yo era menos”, físicas, “era alta y los otros chiquitos” o raciales “por el color de la piel”. El relato de Yasmín va mostrando las sucesivas tensiones que articulan su recorrido escolar: “Era sagrado ir a la escuela, a mí me encantaba ir a la escuela... por lo que aprendía. Pero fuera de eso para mí era una tortura. Pero nunca dejé de ir a la escuela”. Por otra parte, en la segunda escuela en la que le gustaba mucho aprender, no pudo ser abanderada por haber sido repitente en aquél primer grado. Ella se volvió una persona retraída, “en la vida, en mi vida”, es más siente que “nunca descubrí la persona que podría haber sido”, “nunca supe cómo soy”.

Su trayectoria por la escuela secundaria común como por los CENS tuvo interrupciones no por problemas de rendimiento académico sino por situaciones y decisiones personales. A los 16 años quedó embarazada de su primer hijo y su novio, quien quería que no siguiera el embarazo, no se hizo cargo. Decidió abandonar la escuela para evitar que el padre de su hijo la molestara y para trabajar porque sus padres no podían ayudarla, “... yo tenía que encontrar una solución...” A los 18 años retomó en un CENS y conoció a su actual esposo y quedó nuevamente embarazada.

Otra vez decidió abandonar al considerar que debía hacerse cargo de la crianza de sus hijos:

... entonces yo me quedé en mi casa, la crie hasta los 4 años y por mala suerte vengo a quedar embarazada del tercero. Entonces ahí tuve que seguir criando y todo, pero no me gusta dejarlos abandonados entonces yo prefiero postergar lo mío y criarlos a ellos hasta el día de hoy (Yasmín).

En Yasmín la interrupción se produce esta vez, como quiebre entre la escuela como meta personal y el cuidado de sus hijos como mandato social. Sólo una vez que sus hijos están todos escolarizados ella considera que puede retomar sus estudios en otro CENS cercano a su casa. Este recorrido alternativo es muy valorado ya que le brinda la posibilidad de revincularse con sus objetivos, con esa mujer “que podría haber sido” y sobre todo terminar la secundaria para luego tener una profesión.

... aparte que también hay mucho positivo porque yo vivía muy encerrada en mi casa. Casi no tenía amistades ni nada por el estilo; en cambio hoy en día sí. Y, porque yo quiero tener mi profesión. Siempre fue mi idea, nunca pensé estar sin un título en la vida (Yasmín).

Lourdes

Lourdes es una mujer de 26 años. Realizó su escuela primaria en una escuela urbano-marginal de Palmira y luego de varias interrupciones comenzó la secundaria en un CENS. Cuando terminó la primaria su madre la puso a trabajar temporariamente en la cosecha y hasta el momento sigue haciendo ese tipo de trabajos en la Cooperativa *Argentina Trabaja* que forma parte de un programa gubernamental.

Ella vive en el barrio urbano marginal, aldeaño a la escuela y tiene dos hijos, uno de 5 y otro de 8 años, por los cuales recibe salario familiar. Además, hasta los 25 años recibió una beca del plan *Progresar*. Comenzó el secundario a los 24 años en el CENS que funciona en la escuela del barrio pero abandonó y a los 26 años retomó en otro.

Sí, en la escuela hay un CENS y ahí hice octavo y noveno en un año. Antes lo había hecho pero lo abandoné varias veces... Después se me dio por estudiar, viste?, porque había hecho un curso pero no me daban el diploma porque no tenía octavo y noveno, entonces digo “lo voy a terminar” y ahora estoy terminando el secundario (Lourdes).

Lourdes tiene dificultades para expresarse y es reservada con los detalles de su vida personal. Sin embargo, advertimos que el contexto de vulnerabilidad la llevó a buscar una escuela fuera de su barrio.

S —El ambiente... No era algo de la escuela...

—No, no era un ambiente que nosotras... Por ejemplo yo, que vine con mi prima y otra chica nos trae (sic) algo tranquilo, viste? Por lo menos acá nos ha tocado cursos muy tranquilos, pibes educados. Yo vengo con mi prima que es grande, viste?, y yo también soy... nos gustan así, porque podés estudiar. No me gustan esos cursos que no se puede estudiar, así que... por lo menos... Nos ha tocado cursos lindos.

S —Había tanto “lío”, digamos, que eso te llevó a cambiar...

—Es que nosotros en la escuela, allá, eh... habían, viste? Chicos que tienen problemas y van a drogarse no más a la escuela, viste?, o no hacían tareas, o faltaban el respeto, viste?

S —¿Y los preceptores de esa escuela, qué onda...? ¿No hacían nada, no reaccionaban...?

—No, si hacen, ayudaban un montón a los pibes, pero viste... ¿cómo te puedo decir...? Son pibes grandes, de 18 años, que les vas a decir, no les hacen caso a la madre, menos a...

Quizá los motivos por los cuales ella decide seguir estudiando es por acceder a las becas de estudio, pero luego, por el incentivo de conseguir algún trabajo mejor.

—No, yo porque quería estudiar algo, porque quiero, como madre, quiero tener otro trabajo, conseguir algo estable, porque por ahí si

no tenés un estudio... No porque vas a ser mejor persona por un estudio, pero por el tema laboral, viste? (Lourdes).

Colo

Colo, con Julieta son dos hermanas transgénero que transitan su escolaridad tanto primaria como secundaria de modo concomitante con sus procesos de definición de identidad sexual. Ambas lo viven y lo narran de distinta manera. Colo, la tercera de 6 hermanos, destaca en su relato, tanto en el ámbito familiar como escolar, la pelea y la rebeldía como estrategia necesaria de reafirmación constante de su condición de mujer transexual, tal como ella se define. Al respecto dice:

... te tenías que portar mal, ser más rebelde, porque si no era rebelde y peleaba me llevaban por delante... (Colo).

En su narración da cuenta de un recorrido de vida y escolar plagado de actitudes de rechazo y discriminación por parte de los adultos, inclusive de su propia familia y de sus pares, tanto compañeros de escuela como miembros de la comunidad gay, agravado por la situación de desamparo legal que reinaba en esos tiempos:

... mi mamá no terminaba de entender de que yo era lo que era me entendés? nunca lo pudo terminar de entender...

... yo ya sabía lo que era desde los 5 años estee los maestros los ví que se reñan, que hicieron acotaciones...

... nos discriminaban mucho, nos aislaban mucho por ahí, los compañeros los profesores...

... eran malas las maricas (risas), eran malas, en ese tiempo eran mucho más malas y se ensañaban más con la gente más chica, con las trans y como yo siempre me gustaba vestirme de mujer...

... no podíamos pelear nosotras, no teníamos derechos, nosotros éramos unos, hablando vulgarmente unos putos de mierda que lo único que nos merecíamos era vivir en la mierda, porque ese el concepto que tenían hacia nuestra persona... (Colo).

Esta situación de rechazo que Colo vivió en su familia y en su primaria también se repite en la secundaria. Ella intenta cursar 1° año en dos escuelas de la zona pero termina abandonando a los 15 años aproximadamente por las constantes actitudes de discriminación sufridas por su condición de trans.

... quiero ser una persona normal como es el resto y quiero que me traten, no porque sea trans que me estén agobiando, eso te mata, y eso fue una de las cosas por la cual dejé estudiar, y después no me dieron más ganas, obvio totalmente... (Colo)

Por mucho tiempo esto le quitó las ganas de seguir estudiando y la llevó a ausentarse por tiempos de su casa y a relacionarse más con la comunidad gay y trans, hasta que decidió definitivamente no vivir más con su familia para poder travestirse y ser tal cual lo sentía.

... porque yo me metí al ambiente de muy chica, doce trece años...

... eeeh no porque yo me fui de mi casa... es una historia muy larga yo me fui... a los 12 o 13 años empecé a irme de mi casa y tenía momentos que me iba, iba y venía... (Colo).

Con el paso de los años, y ya más definida y segura con su identidad sexual (“... yo le dije a mi mamá... mira mami yo quiero venir a pasar con vos pero yo quiero venir como tal como lo que yo soy...”), a los 19 ingresó a un CCT para estudiar peluquería, siendo según ella misma lo expresa, una de las pocas posibilidades de inserción laboral habilitada socialmente para personas trans, junto a la prostitución o la enfermería.

En este ingreso al CCT relata en primer lugar las resistencias que la Directora puso en sus comienzos para habilitarle estudiar ahí, aludiendo que podía verse afectada la imagen institucional por su condición de trans, o simplemente por vestirse como mujer. Sin embargo, y a partir de su aceptación como estudiante, esta institución se constituyó en un espacio en donde encontró contención docente, sobre todo de uno de

sus profesores, y la posibilidad de realización personal cuando puede recibirse. El título de peluquera es lo que actualmente le permite vivir de sus propios ingresos, no tener que prostituirse como tuvo que hacerlo en algún momento de su adolescencia; y ser junto a Julieta las únicas de sus hermanos que terminaron la secundaria u obtuvieron un título.

... y sentí orgullo de mí misma, en realidad yo más que nada era por mi mamá, porque mis hermanos ninguno terminó la secundaria y los únicos que tuvimos la oportunidad en su momento fui yo de tener un título y Julieta que terminó, porque los otros ninguno terminó (duda)

... hoy por hoy mi base es la peluquería me entendés?

En su reflexión sobre el papel de las instituciones escolares en su vida, si bien hay una valorización muy importante de la educación como instancia de posibilidad para el desarrollo personal y laboral, sostiene que su tránsito por ellas le ha dejado dolor. Son estas instituciones las que trabaron su continuidad en ellas y la empujaron a abandonar con una sensación de que no podía, de fracaso.

... la educación es primordial para todos... creo particularmente, para toda persona que es primordial, seas lo que seas... informarte, instruirte...”

... te dejan con esa idea de que no podes, lo que pasa es que también crean personas que se sienten fracasadas... ¿me entendés?...

Aunque reconoce que los tiempos actuales son diferentes y hay una mayor apertura frente a la inclusión de homosexuales y/o trans y sobre todo por el reconocimiento de sus derechos, insiste en que aún cuesta la aceptación de personas con su condición, y esto reafirmado por la poca preparación de los docentes en el tema. Colo tiene claridad respecto de cómo las instituciones configuran subjetividades que expresan la matriz heteronormada y las tramas socio-valorativas del éxito y del fracaso.

... ha cambiado más la aceptación hacia nosotras pero cuesta aceptar de un chico (gay/trans)...

... los profesores no tienen educación hacia una persona trans, hacia una persona gay, no saben cómo tratarlo (Colo).

Julietta

En el caso de Julieta, hermana de Colo y la menor de los 6 hermanos, nos relata haber realizado su primaria en una única escuela, mientras que el nivel secundario lo terminó en un CENS después de haber sido expulsada de una institución secundaria común en la que cursó hasta 9° año. En el desarrollo de su trayectoria escolar Julieta describe una primaria muy difícil, sobre todo en los últimos dos años, vinculados a sus procesos de definición de su identidad sexual:

... yyy en sexto séptimo que yo empecé a crecer más o menos, o sea a darme cuenta lo que iba a ser mi vida yyy es todo un tema, toda una elección, fijate si querés o no querés seguir con eso... (Julieta).

En su relato sostiene que si bien no era consciente de su condición de transgénero, en sus primeros años le costaba entender porque la obligaban a estar o realizar tareas de varones cuando ella era una nena:

... siempre fui traumada porque yo me sentía una nena, yo soy una nena (se ríe) yo soy una nena, porque tengo cuerpo de nene? porque tengo que estar con los nenes? porque no puedo estar con las nenas?... (Julieta).

Ya en su secundaria y con la claridad de su identidad de género, relata una trayectoria complicada por las constantes actitudes de discriminación que recibía y de mucha rebeldía y soledad, que ella misma dice promover:

... era complicado pero que se yo, yo siempre traté de manejarlo, de manejarme tranquila y sola, y no me molesta porque soy una

persona así más... cerrada en sí misma, o sea que no me molestaba si lo demás me aislaban, a la contrario, yo aislaba a los demás...

... sí, yo soy así, siempre fui rebelde y siempre... (Julieta).

Durante su trayectoria escolar en secundaria tuvo solo un compañero al que consideró su amigo y con el que sostuvo una relación que define como “un bullying con amor”, dado que si bien se agredían verbal y físicamente continuamente (por la condición sexual de Julieta y el aspecto físico de su compañero como el sobrepeso entre otros), fue una relación basada en la sinceridad (“... es que nosotros siempre nos dijimos la verdad en la cara...”) y que le permitió aprender a posicionarse y defenderse frente a posibles enfrentamientos (“... él me enseñó, me enseñaba a pelear, a saber defenderme...”). Es en el contexto de un juego con este amigo, al que termina lastimando, que es sancionada fuertemente lo que la dejó a solo tres amonestaciones de quedar afuera de la escuela. En una pelea posterior con otro compañero, al que le golpeó la cabeza contra el suelo por haberla molestado con respecto a su condición sexual, es que es nuevamente sancionada y expulsada de la escuela.

Esta situación la lleva a abandonar la escolaridad por unos 3 años y a iniciarse en el mundo de la noche y la prostitución, trabajo que aún hoy realiza por decisión propia y porque tal cual ella lo dice: “a mí me gusta mi trabajo, mientras me de mi cuerpo lo voy a aprovechar...”. A los 18 años decide retomar su escolaridad en un CENS describiendo su ingreso como complicado por la resistencia que tuvo esta institución para admitirla por su condición sexual, ya que aludían no haber “lidiado” nunca con una persona como ella. Después de haber tenido que pelear su admisión durante un año y ser aceptada por el director del establecimiento bajo la amenaza de denunciarlo por discriminación, Julieta describe su experiencia ahí como “divina”. En su narración habla de una buena relación en general con sus docentes y compañeros llegando inclusive a ser la delegada del curso y presidenta del Centro de Estudiantes. Sin embargo y a pesar de estar convencida de que la escuela y la educación es “el único camino obvio” “lo más importante para mí” “la base de la sociedad”, nunca fue a buscar su título secundario. En la consulta de por qué de esta decisión Julieta sostiene:

... yo no creo que cuando tenga un título en la mano voy a conseguir un trabajo...

... lo que no creo es en la inserción de la transexualidad al ámbito laboral, eso es lo que yo no creo... (Julieta).

Durante el desarrollo de la entrevista y ante el análisis de las posibilidades de inclusión en ámbitos institucionales y sociales, Julieta destaca el valor de la “estética” como condicionante de aceptación. En este sentido hace referencia a que mientras “no se te note” la condición de diferente la inclusión estaría posibilitada. El problema surge cuando es evidente que se rompe con el binarismo hombre–mujer y no se encaja en los parámetros heteronormativos establecido desde lo social. Así mujeres de su condición se ven obligadas por el mismo “sistema” como ella lo define (y en coincidencia con lo que sostiene su hermana) a dirigir su futuro solo hacia las 3 únicas opciones posibles para las trans: enfermería, peluquería o prostitución.

En general, todos los relatos se desplazan como en una continuidad entre actividades escolares y relaciones de vida que las instituciones de los recorridos iniciales no visibilizaron (o negaron o sesgaron o desconocieron). Por otra parte, tampoco se reconocieron ni intervinieron los incidentes críticos que, desde los relatos, marcaron el decurso de las historias de las trayectorias singulares (condiciones de vulnerabilidad social, trabajo, violencia, embarazos adolescentes, procesos de constitución de la identidad sexual). Es desde esta dimensión que entendemos emerge un itinerario narrado, diferente al antagónico y monológico del de “trayectorias teóricas–trayectorias reales”, que llamamos “trayectorias singulares”. En otros términos, son las trayectorias que se mueven entre experiencias de vida y escolares, que interpelan el tiempo escolar por fuera del binarismo de las teóricas y reales. Las singularidades están marcadas por las experiencias en las que se construye el género en tensión con el mandato social y las condiciones materiales de vida, por los sentidos heterogéneos de lo escolar. No hay frontera entre la vida y la escuela. Cada historia se construye desde mixturas entre condicionamientos, posibilidades, situaciones críticas, decisiones, intervenciones disímiles de los actores familiares, escolares,

etc., que suponen resistencias e insistencias a partir de decodificaciones del éxito o fracaso en otras claves, diferentes a las propuestas desde el discurso pedagógico curricular oficial.

Prácticas institucionales y estrategias de resistencia

Llamamos prácticas institucionales al entramado de experiencias que tienen lugar en el contexto real del aula y la escuela y desde las cuales, nuestras entrevistadas generan diversas estrategias de resistencia y subsistencia ante la posibilidad de fracaso escolar. Estas estrategias constituyen acciones a partir del (des)conocimiento y (des)aprovechamiento de recursos institucionales, tanto explícitos como implícitos, que favorecen la posibilidad de sostenerse en el recorrido escolar. Con ellas aludimos al conjunto de acciones que pueden adquirir diferentes modalidades según las historias de vida y las instituciones en las que se inscriben.

Al caracterizarlas como “de resistencia” o “resistentes” apuntamos a la dimensión activa de estas estrategias. En el sentido foucaultiano, la resistencia es un proceso de productividad, de creación y de transformación permanente, sus puntos de emergencia están presentes en las relaciones de poder que, en este caso, cristalizan en la escuela como institución (Foucault, 1990). Sin considerar en términos de antagonismo o dualismo, mientras hay relaciones de poder que tienden a preservar estados de dominación, o un statu quo, hay resistencias que constituyen el otro término en las relaciones de poder, es decir, que inscriben comportamientos, corporalidades, discursos disidentes (Ibid, p. 117). Además, estas estrategias se emparentan de algún modo con lo que Perrenoud (2006) llama *oficio de alumno*, es decir, a aquellas prácticas constitutivas de la subjetividad escolar–estudiantil, prácticas que mixturán en cada decisión o en cada hacer, de modo singular, las normas (lo prohibido/lo permitido), las reglas (explícitas e implícitas), las situaciones de vida cotidiana, con los deseos, las oportunidades, las proyecciones, las representaciones. También podríamos llamarlas efectuaciones por propia iniciativa o con ayuda de otros a través de las cuales las mujeres se constituyen y se transforman en supervivientes, en una trama de relaciones de poder que las atraviesan.

Desde el testimonio de las estudiantes, encontramos tipos de prácticas institucionales que afectan e intervienen de diferente modo las trayectorias frente a las cuales se ponen en juego estrategias específicas. Generalmente, se trata de prácticas homogeneizadoras a las que las mujeres responden, desde sus singulares situaciones, con el ejercicio de un oficio que busca integrarse, adaptarse, subsistir, avanzar.

En el análisis de las prácticas institucionales que atravesaron las trayectorias escolares que en este trabajo se abordan, es importante destacar que las mismas se desarrollaron en un contexto legal diferente al actual (Educación Secundaria Obligatoria). En aquel contexto, de no obligatoriedad, vemos que estas prácticas que estructuraban la organización escolar de la secundaria común parecieron resultar infranqueables, más allá de las diferentes estrategias que pusieron en juego las entrevistadas y que en lo inmediato pudieron dar algún resultado. A mediano o largo plazo, quienes no pudieron seguir el ritmo previsto desde los diseños curriculares y las pautas de trabajo institucional o quienes no se ajustaron a los cánones estandarizados, marcaron su trayectoria con lo previsto por el sistema: repitencia, cambio de escuela o abandono.

Las prácticas institucionales en el recorrido común orientaron el oficio al desarrollo de estrategias de urgencia para evitar el abandono que aparecía como horizonte de destino, como por ejemplo no dejar de asistir a la escuela o intentar cumplir con las tareas asignadas. Llama la atención que en ninguno de los casos se relatan estrategias ligadas a la búsqueda de ayuda, acompañamiento o escucha por parte de actores institucionales. Mención aparte merece la participación de los familiares en las decisiones, dado que ésta varía entre la indiferencia, el ataque, o el acuerdo por necesidad de trabajar o hacerse cargo de la maternidad. El abandono inicial aparece como una experiencia transitada, vivida y hasta decidida, en algunos casos, en soledad. Así nos narra Noelia la escena en la que entendemos aparece la trama en la que el ir a la escuela se constituye en una estrategia de resistencia:

... si aparte yo iba a la escuela, iba a la tarde, y, embarazada, y lavaba la ropa de todos a mano, que se yo, y hacia la comida, lim-

piaba la casa, planchaba, todo, y ella llegaba y se sentaba y un día porque no quise, yo estaba como de cinco meses, estaba cansada y le digo yo, porque me manda ella que vaya a buscar el bolsón de mi abuela, al PAMI que está en la Almirante Brown. —Mami andá vos porque yo no doy más, [...] creo que no voy a ir a la escuela, le dije. Eran como las diez de la mañana y empezó a insultarme, y se mete mi hermana, porque yo le contesté mal, como diciendo —bueno si tenés todo, que te cuesta ir hasta ahí. Como le conteste así, me metió un cachetón, me hizo salir sangre de la nariz, la ve mi hermana y se mete y se pegan y yo metida en el medio ahí. (Noelia).

No observamos blindajes colectivos ni algún tipo de ritual compartido para sobrellevar las decisiones, casi forzadas. Es el momento del abandono, la instancia de frontera entre vida y escuela, la emergencia de lo casi incompatible en términos geo-cronológicos.

En el marco de los recorridos alternativos el CENS y el CCT se presentan como aquellas organizaciones que garantizan prácticas facilitadoras, las que se estructuran intencionalmente para la terminalidad, reconociendo a sus cursantes como sujetos con carga familiar, trabajo, dificultades para estudiar, identidades sexuales diversas y con historias que incluyen repitencia e interrupciones escolares, entre otras. De aquí que podemos visualizar a través de los relatos cómo esta institucionalidad incide en su motivación, actitud e interés por *aprender* y en la posibilidad de vencer miedos y de superar experiencias previas de interrupción. Por ejemplo, identificamos prácticas institucionales relacionadas con docentes que acompañan y estimulan, con compañeros que se constituyen en sostén y apoyo, con propuestas horarias que facilitan el cursado, con una organización pedagógico-curricular flexible y adaptada a las posibilidades de quienes la transitan, entre otras.

Y me costó un poco, fijate vos, me costó porque... no porque haiga (sic) malos compañerismos o te atiendan mal o cosas así, sino porque al estar yo mentalmente..., lo que uno queda estancado en el tiempo, que te exijan tanto estudiar es como que yo acá lo encontré

todo muy fácil, entonces es como que yo me siento rara porque yo digo, por ejemplo, dan las cartillas y son prácticas dentro de todo, y yo estoy acostumbrada a lo más complejo, entonces ahí estás en una contradicción hasta que bueno hoy en día ya me acostumbro. Igual que yo tengo una, siempre en el secundario, por una cuestión de que a mi mamá no le gustaba el amontonadero de gente en su casa, ella me decía: “mirá, si vos tenés trabajos prácticos, cosas así, lo resolvés sola”; entonces yo no podía irme a la casa de una compañera a hacer el trabajo o invitar compañeros a mi casa. Era media rara la situación... (Yasmín).

Las prácticas en estas instituciones orientan lo que llamamos oficio de alumno/a al desarrollo de estrategias de optimización del tiempo en un sentido diferente al de las escuelas comunes. Ya no en términos de cumplimiento de horarios, porcentajes de asistencia y de adaptación a grupos sociales o a la heteronormatividad naturalizada, sino en posibilitar desde la institución escolar un espacio de desarrollo personal, de concreción de metas, sueños y de expectativas frustradas en sus trayectorias anteriores. Al respecto Yanina dice:

... no difícil sino como raro, porque antes era como que tenías muchas normas: sí o sí tenías que ir a ese horario, sí o sí tenías que cumplir muchas normas y en cambio acá de noche es como más para adultos, hay más personas mayores, es como otro el trato... sí.

—Sí, y con mucha más ayuda para que no te llevés ninguna materia... mucho apoyo.

—Y, es como que... en el secundario era como muy... muy norma (sic), tenías que seguir sí o sí esa norma y como que mucho no te ayudaban o no estaban para vos, en cambio acá sí te ayudan y ellos te alientan a que terminés; para que sigás y no te quedés y ellos nos dicen, por ejemplo, dan ejemplo de los chicos del secundario cómo actúan, que no aprovechan el tiempo y como nosotros estamos por segunda oportunidad, una oportunidad más para terminar, es diferente.

—Sí, porque hay... nos da mucho apoyo, bueno, a veces que no nos ayudan por ejemplo con los viajes que tenemos que hacer, por ejemplo en los concursos que hay. Pero más allá, sí (Yanina).

Por su parte, Susana insiste en toda la entrevista sobre su empeño en aprender ligado al estar en la escuela no como mera formalidad sino como compromiso vital, espacio afectivo:

Trato de cumplir con todas iguales: me gusten o no me gusten [...] me cargan todos porque no faltó nunca, vengo con fiebre, con frío, con lluvia... Cuando tengo que decir algo lo digo, cuando me molesta algo lo digo, o cuando le llamé la atención a algún profesor o ellos a mí [...] no tiene nada que ver la edad, ni nada. Cuando vos tenés una meta y pila para algo, y ganas de lograrlo, lo hacés, se logra (Susana).

En esta línea, vemos que las prácticas institucionales del CENS y CCT se caracterizan por romper con una gramática escolar prevista y prescrita, rígida y heteronormada, que condicionan el desarrollo de trayectorias escolares completas y continuas sobre todo en estudiantes que presentan situaciones sociales y de género diferentes a las esperadas. Entre las estrategias que facilitan las trayectorias, encontramos los vínculos con docentes y directivos, las adaptaciones curriculares, la flexibilidad en tiempos y espacios, la búsqueda por parte de los docentes de dotar de significatividad a los contenidos. En varios relatos las/os docentes aparecen como referentes o líderes pedagógicos que incentivan y provocan la superación centrada en los aprendizajes. Al respecto, los testimonios de Mayra y Noelia ofrecen indicios para apreciar que sus formas de insistir y resistir en la escuela tuvieron como estímulo la relación con sus docentes:

No sé tanto la parte del Director, pero la parte de los profesores... como por ser el profesor Castro, el profesor Silva, nos han enseñado muchísimo el tema de las elaboraciones: como elaborar, como participar en los concursos, todo... El año pasado nos llevó a la Chades a competir, el profesor Castro (Mayra).

... muy bueno, muy bueno, comprensivos (los docentes), te apoyan mucho, En el sentido de que si no entiendes algo te vuelven a explicar, te dicen mándame un mensaje si no lo entendiste, sí, sí, sí, muy bueno

Tenes inseguridades, Tenes miedos, cosas que decís bueno, metas que quizás no vas a lograr, o cosas que te cuestan, pero no bien, bien, bien, te sentís apoyada no solo por el profesor sino por el ambiente de los compañeros que son... (Noelia).

Susana compensa sus dificultades de comprensión pidiendo ayuda sus profesores o familiares:cuando tengo que preguntar algo [digo] “explíquenmelo”, hasta que lo comprendo, si no le pregunto a mi nuera, o a mi esposo... (Susana) y Yanina también busca y encuentra apoyo en sus pares que actúan como grupo de contención:

También. Somos todos muy unidos, un curso bastante unido. Nos tratamos de ayudar en lo que podamos así nadie se va quedando atrás... Muy unidos.

Sí, a veces nos juntamos o nos juntamos para una comida o algo pero siempre nos juntamos. O nos pasamos las tareas que nos faltan. Muy unidos (Yanina)

Desde los relatos de las entrevistadas, observamos diferencia entre las mujeres cisgénero y las transgénero en cuanto a las críticas que hacen de las prácticas institucionales, sobre todo de las escuelas secundarias comunes. En el caso de las mujeres cisgénero si bien aparecen algunas críticas puntuales, estas parecen no afectar la escuela como institucionalidad, como por ejemplo la falta de recursos institucionales para salidas educativas, o acciones de discriminación de docentes (“quizás por el color de mi piel”, Yasmín). Estas críticas no cuestionan ni interpelan de forma sustantiva a las prácticas mismas, sino que inclusive las justifican (“lo que pasa es que no fue la escuela tampoco, no fue la institución la que fallo, fue una situación personal”, afirma Noelia). Sin embargo, en el caso de las mujeres transgénero, vemos en sus relatos un fuerte cuestionamiento a las prácticas

institucionales, sobre todo de la secundaria común, aludiendo a prácticas discriminatorias ejercidas tanto por docentes como por pares, ancladas en modelos y estereotipos propios de la heteronormatividad. Aunque ellas destacaron que en los últimos tiempos hay una mayor apertura desde las instituciones para la inclusión de personas que resultan diferentes a lo establecido de la diversidad de género. Colo y Julieta que pertenecen a distintas generaciones dan cuenta de ese cambio:

E2: Nada más... el resto... en los dos años que pasaste en la escuela secundaria ¿en ninguna de las dos escuelas encontraste ningún otro adulto que te diera, mediara o tratara de darte un espacio de contención?

Colo: ¿Cómo se llama? ¿Todavía está? (le consulta al E3, refiriéndose a una Directora) Esteee como que ella no, no eh, me entendés? estuvo pero no estuvo a la misma vez, porque me pasaron cosas adentro del colegio y ella nunca estuvo presente como para decir... te apoyo, me entendés?

E2: Porque hay como una cuestión de que supuestamente la escuela X tiende a ser una escuela bastante contenedora, muy particular, por lo menos eso es lo que se dice, yo nunca he trabajado en esa escuela, pero...

Sobrina: hoy por hoy sí, hoy por hoy, sí.

E2: Porque vos has egresado de esa escuela.

Sobrina: sí, pero hacen 4 años, pero hacen 4 años no hay, no estuvo la gente que estaba hoy. Hoy hay muchas lesbianas, muchos gay. Antes no.

Julieta: hay chicos transexuales.

E2: Bien ¿en esa escuela están? ¿Sentís que esa escuela ahora sí está dando un espacio que antes no dio? ¿Sentís que ha cambiado esta situación que ella describe? (haciendo referencia al discurso de Colo)

Sobrina: sí, sí. Mi Novia va ahí, y hoy por ejemplo, hoy sí pero antes no.

E2: ¿Y son conscientes de que tu novia es lesbiana?

Julieta: es que es un chico transexual

E2: Ah perfecto, bárbaro.

Julieta: Vos lo ves y es un nene.

(Colo y Julieta).

En síntesis, las prácticas institucionales que favorecen las trayectorias son aquellas que demuestran mayor versatilidad para adaptarse a los recorridos singulares en cuanto al aprovechamiento de los tiempos en la escuela para favorecer la terminalidad. El reconocimiento de la diversidad de historias de vida de las estudiantes, incide positivamente en su motivación, actitud e interés por aprender y en la posibilidad de vencer miedos y de superar experiencias previas de interrupción. De este modo, las prácticas institucionales favorecen la restitución del oficio de alumna que estuvo interrumpido en las experiencias anteriores. La cuestión de la temporalidad atraviesa los relatos poniéndose en pugna el cronosistema con el interjuego entre pasado, presente y porvenir de las experiencias anudadas en las trayectorias singulares. Por otra parte, las estrategias que favorecen la continuidad de las trayectorias, tiene que ver con decisiones personales en coyunturas leídas en los términos de una oportunidad vital para modificar un horizonte de sentido impuesto por la carencia de la terminalidad.

Sentido de la escuela y significación de los recorridos alternativos

Con esta dimensión designamos al conjunto de valoraciones y representaciones expresadas que hacen referencia al sentido de la escuela como lugar simbólico y a la experiencia escolar recorrida. Advertimos en cada una de las trayectorias singulares que se establece una estrecha relación entre la reinserción en la escuela y la posibilidad de lograr o alcanzar metas personales. Del análisis se desprende como rasgo concurrente que las estudiantes comprenden su itinerario como producto de la propia responsabilidad o de sus condiciones de vida. En general los testimonios tienden a des-responsabilizar a la escuela respecto de las interrupciones asociadas a repitencia, embarazos, maternidad, situaciones familiares de diversa índole (migraciones, violencia, imposición/ decisión de trabajar,

cargas domésticas), expulsión, etc. En otro sentido, la escolarización se presenta como el ejercicio de un derecho negado en otro tiempo y el reinicio las reubica en una situación de igualdad, ampliando sus posibilidades de participación e inclusión socio-cultural. Al respecto algunas voces nos dicen: “Claro, porque fue... siempre sentía que fue algo que me fue negado en mi niñez...” (Susana).

En este punto, hay fuertes matices en las mujeres transgénero. En particular, Colo quien no terminó el secundario y debió optar por un proyecto personal de trabajo, expresa que la formación es “una posibilidad de acceso a mejores condiciones de calidad de vida”, mientras que Julieta, sin dejar de valorar la escuela, de hecho la termina y desea continuar estudios superiores, expresa saber que, aún con título secundario, cursos de secretariado y manejo de inglés, nunca encontrará trabajo en el ámbito privado. Esto lo justifica del siguiente modo: “no es que yo no creo en la educación, lo que no creo es la inserción de la transexualidad al ámbito laboral”. La escuela como sistema y la educación no son garantes de un derecho laboral para ellas, sino de otra índole, “es primordial”, “te instruye, te informa”, dice Colo, “es el único camino”, “el más importante”, dice Julieta pero en un sentido personal y político, es decir, la escuela fortalece, permite afrontar el espacio público y de algún modo combatir aquello que socialmente se estrecha y acota a opciones laborales mínimas para ellas (prostitución, enfermería, peluquería). En este caso, la dimensión jurídica de la escuela habilitaría los recursos simbólicos, “las herramientas”, para el conocimiento y ejercicio de un derecho de resistencia o autodefensa a la estructura social heteronormada.

... por ahí no sé expresarme o no sé decir la... no tengo las herramientas como para hacerme entender a lo mejor, ¿me entendés? Porque no tuve el estudio que necesité tener... es ese mi problema por ahí... que veo.

Me hubiese gustado tener una mejor posibilidad económica, una mejor posibilidad de relacionarme laboral, poderme relacionar con otro tipo de..., más allá que yo vengo de una villa por decirlo, (se ríe muy mucho), yo no considero que tengo que comportarme

como tal, yo no me considero que vengo de una villa, a vos no te hace un barrio, no te hace cierto tipo de gente, vos te haces como persona...y sí... hubiese sido mucho mejor... haber tenido un estudio, haber sido alguien mejor... me hubiesen dado la posibilidad... me hubiesen dejado en realidad, la posibilidad la tuve porque mis viejos me la quisieron dar pero no me dejaron, el sistema, la gente... eh mi condición, yo como persona tampoco me dejé explotarme... y tampoco tenía las herramientas como para pelear. Hoy por hoy las chicas tienen muchas herramientas... tenemos muchas herramientas para poder pelear éste tipo de cosas... (Colo)

La escuela también es valorada como un lugar en el mundo que permite dotar de sentido a la vida. En los relatos prevalecen las valoraciones positivas respecto de las escuelas de reinserción en el sistema (CENS-CCT) por las condiciones organizativas e institucionales que responden a las necesidades de cada una de ellas. Subyace en todos los casos un reconocimiento a lo que estas escuelas brindan: un título, habilitante de mejores condiciones de vida y condicionante de la realización personal.

No, yo porque quería estudiar algo, porque quiero, como madre, quiero tener otro trabajo, conseguir algo estable, porque por ahí si no tenés un estudio... No porque vas a ser mejor persona por un estudio, pero por el tema laboral, viste? (Lourdes).

En situaciones de extrema vulnerabilidad social, la escuela constituye un espacio en que es posible vivir y hasta sobrevivir. Este es el caso de Noelia, quien encuentra en la escuela el hogar que le fue robado en su niñez. Al punto que la vida pierde valor sin ella:

la vida sin escuela no te deja pensar, lo que estás viviendo no es vivir, o sea es como que vos te enfocas en estar en el foco encerrada en tu mundo, y no ves que podes estar mejor, cuando vos vas a la escuela, a pesar, bueno en mi caso, yo encontré mi segundo hogar o el hogar que yo quería, lo que yo no encontraba en mi casa, en

mi hogar de parte de mis padres, lo encontraba en el vecino o la celadora (Noelia).

En Yasmín la escuela aparece sacralizada (“es mi devoción”, dice), en una especie de operación de abstracción/ tensión respecto de las experiencias negativas de discriminación que marcaron su jardín de infantes y primer grado y de dificultades de relación con sus pares.

... o sea, a mí cuando ya me empezaban a dar cosas o yo empezaba a aprender todo eso a mí me fascinaba. Pero, no tenía amistades, entonces sufría por ahí. Pero no lo asociaba, no decía “no, me tratan mal y yo odio a la escuela”; no, no a mí me encantaba ir a la escuela (Yasmín).

Para ella la escuela, significó una “frustración”, una “contradicción” en la medida que condiciones de vida no le permitieron continuar, lo que la situó en una especie de “lucha permanente” por su intenso deseo de estudiar y no tener problemas de rendimiento.

Para Mayra, la escuela secundaria es una meta y el lugar en el que quiere estar ya no en condiciones de estudiante sino como de docente “... sueño con poder dar clases algún día... de arte o de algo... siempre siento esa necesidad de enseñar...”. Actualmente sostiene que su situación de separación reciente ha transformado este proyecto de formación, que siempre realizó por gusto propio y a modo de satisfacción personal, en un “proyecto de trabajo” que le permitió inclusive reemplazar a su profesora de arte cuando tuvo un accidente. En su reflexión final Mayra describe a la escuela como el lugar que ha significado un “... todo para mí...” y en el que desea permanecer “... quiero vivir en la escuela...”, ya no como estudiante sino como docente y al que pareciera asignarle un rol de pertenencia sostenido que no tendría como alumna “... estar dentro de una escuela, ser parte de una escuela... yo siento que quisiera dar clase” (Mayra).

Marcas de género

Con esta dimensión ingresamos a la cuestión del género como un espacio de disputa teórica, según vimos con Butler (2016), pero también como un lugar de cruce práctico–discursivo que nos permite tensionar y significar experiencias y decisiones de las entrevistadas, en la trama socio–institucional heteronormada. Como “unidad articulada de experiencias de sexo, género y deseo” y efecto de diversas prácticas (hacer–actuar) productivas, el género se redefine constantemente. En las entrevistas cristalizan tensiones relativas a estos procesos y los espacios familiares y escolares resultan, muchas veces, decodificadores de cambios, a través de estrategias de vigilancia, control, ajuste, indiferencia, etc.

Rita Segato hace notar que un trabajo de investigación en el campo de las ciencias sociales se compone de dos momentos: uno, eminentemente político, que implica “la elección de la perspectiva teórica” en el marco de la cual se formulan preguntas y se recortan los temas relevantes y dos, la instancia relativa a la “observación objetiva de los eventos y relaciones que ocurren en ese ‘campo’” (Segato, 2015, p. 15). Es en el ejercicio analítico en el que se articula el cruce de esos momentos, específicamente el de nuestra caja de herramientas, y el de las trayectorias singulares narradas en los encuentros de las entrevistas. Esta dimensión, entonces, posee una connotación particular que la diferencia de las otras ya trabajadas. Anuda nuestro interés específico por visibilizar marcas de género en las trayectorias singulares de mujeres y en este sentido, (ex)ponemos en juego una hipótesis reflexiva que atraviesa nuestro proyecto. Se trata de afirmar la complejidad que implica reconstruir el itinerario de mujeres (como un sujeto sexuado), desde las marcas identificables en los testimonios de las operaciones de subalternidad y las formas de resistencia que les permiten insistir y resistir en su itinerario escolar. Esas operaciones de subalternidad se producen dentro de estructuras patriarcales y discursos justificadores, muchos aún vigentes, de la desigualdad de género (basado en una biologización, jerarquización y esencialización de los cuerpos), del binarismo y de ejes vertebradores de la feminidad y su función social (reproducción, maternidad, cuidado, atributos como amor, ternura, sensibilidad y

representaciones culturales basadas en la dependencia, en el modelo de madre y cónyuge, consagrada a su familia, con la reclusión en el espacio doméstico, etc.) (Nash, 2006, p. 6). De algún modo, más allá de procesos de conquista de derechos por parte de las mujeres, es posible ver cómo continúan fuertemente y con potencial performativo ciertas adjetivaciones relacionadas con la reproducción, la maternidad y la carga doméstica y con sus propios cuerpos en general.

Proponemos pensar las subjetividades expresadas en las tramas narrativas de cada entrevistada (trayectorias singulares) desde las relaciones de poder estructurales que atraviesan sus condiciones y decisiones de vida, en las que la escuela emerge y cristaliza muchas veces, formas de dominación y/o subordinación, diferentes conflictividades y relaciones de contradicción, ligadas al género femenino. Aquí entonces el género nos resulta una categoría central para visitar, transitar y comprender las trayectorias singulares en sus instancias de interrupción y reinicios. Como destaca María Lugones (2012) en una de sus investigaciones desde la perspectiva de escrituras de mujeres indígenas en el norte de la Argentina, el género es una de las formas por las que se ejerce la colonialidad del poder y por las que transitan representaciones de identidad preestructuradas y es posible localizar prácticas, continuidades, rupturas y descentramientos en relación con la producción de efectos de sentido. La matriz colonial produjo clasificaciones de género inseparables de las de raza, trabajo y sexualidad, “porque no existe cuerpo sin condición de género como no existe cuerpo sin condición de lugar social”, aún más:

... el género no es algo de lo que se pueda ser ajeno/a ya que no se trata de una lente analítica que se pueda obstruir o desplegar según sean los genitales y/o las prácticas sexuales de la cultura a la que pertenece. (Lugones, 2012, p. 21).

En este sentido, recuperamos y convocamos las voces que visibilizan las subalternidades en modos heterogéneos de aceptación, rechazo, resistencia, insistencia, significación, autoafirmación, proyección, de nombrar y silenciar. Estos modos los vemos vinculados a violencias, abusos y formas

de discriminación y racialización, al embarazo adolescente, maternidad y cargas domésticas, a los procesos de construcción de la identidad sexual, a relaciones de dependencia y formas de autorización en la reinserción escolar.

a) Vinculadas a violencias, abusos y formas de discriminación y racialización: es decir, situaciones de vida concretas de afectación del cuerpo por parte de hombres y/o personas adultas con cierta superioridad jerárquica respecto de la niña/ mujer.

Es que en realidad viví muchos problemas de discriminación. Yo nací en Rivadavia. Desde jardín ya me discriminaban: me decían que porque era muy alta y mis compañeros eran chiquitos, entonces para eso ya había un problema. Y después por mi color de piel, y así sucesivamente. [...]

16 tenía. Y bueno, al quedarme embarazada no se quiso hacer cargo de la criatura... yo tampoco me lo quería sacar porque me obligaban a sacármelo por parte de él... Entonces yo preferí salirme de la escuela para que él no me molestara ni nada por el estilo... (Yasmín).

[...] es más cuando yo tenía 12 años, mi padre quería vender mi virginidad a un gitano, le daba una casa y una camioneta (Noelia).

b) Vinculadas a embarazo adolescente, maternidad y carga domésticas, es decir a mandatos sociales y emergencias de las que se hacen cargo consciente y afectivamente con diversos modos de aceptación y casi sin discusión.

Y bueno, me casé muy joven, me dediqué a criar a mis hijos (Susana).

Porque en ese momento mi mamá no me podía ayudar entonces yo tuve que trabajar... Entonces yo trabajé todo el embarazo de mi nena... Servicio doméstico. Porque en ese entonces con 16 años era... Y hasta por ahí tuve suerte porque conseguí trabajo, porque si no se me iba a complicar mucho... (Yasmín).

Yo me hacía cargo de mis hermanos de mi abuela que usaba pañales, lavaba a mano la ropa de todos y los llevaba a la escuela que iban acá a la Bolaños mis hermanos, vivíamos en la sesenta en ese momento, los traía a la escuela, los ayudaba con las tareas... si a parte yo iba a la escuela, iba a la tarde, y, embarazada, y lavaba la ropa de todos a mano, que se yo, y hacía la comida, limpiaba la casa, planchaba... (Noelia).

... bueno yo ahí me separo de él, y empecé a trabajar de las 8 de la mañana las 6 de la tarde por 20 pesos, bueno, no me importa, yo sabía que una taza de té y el pan de mis hijos lo iba a tener todos los días, pero bueno, mis hijos iban a la guardería y ahí al medio día sí comían. Bueno así estuve, después tuve otro trabajo y bueno, empecé a cuidar ancianos, por medio del PAMI, me pagaban a mí, que es un subsidio que le dan al jubilado para tener un cuidador, así que trabajaba medio día ahí, los llevaba a la guardería, que se yo, a la escuela (Noelia).

c) Vinculadas a la construcción de la identidad sexual, es decir a los modos de aparición pública y decisiones que se reprimen desde lo institucional por ser consideradas desajustadas a las clasificaciones heteronormadas.

... y en ese tiempo nosotros íbamos, éramos dos chicos gay, por decirlo la Orozco y yo, y éramos como muyyy, como que nos discriminaban mucho, nos aislaban mucho por ahí, los compañeros, los profesores, en realidad yo más que nada dejé por ese tema porque no me lo bancaba..., entonces esteee mmm por ese motivo fue que dejé, y sí nos hacían un poco la vida imposible... (Colo)

... porque era gay no le dieron la bandera... Alejandro muy inteligente también, el compañero mío del primario y secundario, él fue abanderado de la primaria, y es que siempre viste tenés ese tema de por la condición, me entendés?, como que te hacen la vida pesada, los

profesores, me entendés? teee como que que siempre das como el marginado... pero son cosas que yo lo tomo como que son cosas que nos pasan a nosotras ¿me entendés? A la gente trans, a la gente gay.

... la directora como que nooo... no me lo dijo... no fue directa, pero el profesor que tenía me decía queeee... de que la directora no estaba de acuerdo con que yo fuera por una cuestión de imagen hacia la escuela ¿me entendés? (se ríe), esas cosas viste que antes era... hoy por hoy creo que no han cambiado al todo pero han cambiado un poco ¿me entendés?

... como yo no era gay, yo era más trans, a mí me gustaba vestirme de mujer es como que a mí me costaba más...

La diferencia se marca cuando vos salís del patrón ¿entendés? cuando no pareces tan un hombre o no pareces tan una mujer, ahí es el problema... (Colo).

... hasta en eso tenés que pensar, hasta en guiar tu futuro para ver que puedas encajar...

... [en un diálogo con el Director del CENS] por eso yo te pregunto si vas a venir todos los días vestida así?, o sea el lunes te pinta la nena, mañana te pinta el vago (se ríe), así me dijo yyyy yo le dije que no, yo soy esto... (Julieta).

... Siii, si porque lo que pasa como yo siempre fui una persona que a mí se me notó siempre, yo tengo noción de mi vida a los 5 años a mí ya se me notaba, yo ya sabía lo que era, yo ya sabía lo que era de los 5 años esteee las los maestros los vi que se reían, que hicieron acotaciones ¿me entendés? con respecto a mi persona obvio ¿me entendés?

Después al otro año... o a los dos años ingresé a la Kairús, ehh también fui pero como yo estaba con mi cabeza, ya estaba con mi transformación, con mis ideas y todo.. ehh. Abandoné, no quise rendir...

... por cosas de mi familia en momentos de mi vida yo tenía que vivir viste vestida de hombre y cuando salía a la calle no y cuando iba

a la escuela menos quería estar vestida de hombre, y nos obligaban a eso y sí, que se me notara era un tema... (Colo).

... en sexto, séptimo que yo empecé a crecer más o menos, o sea a darme cuenta lo que iba a ser mi vida yyy es todo un tema, toda una elección, fijate si querés o no querés seguir con eso, o sea y más cuando tomas conciencia y más cuando yo tomaba conciencia y la veía a mi hermana y decía eso es lo que voy a hacer (se ríe) eso es lo que me va a tocar... (Julieta).

... la primaria fue más complicado por el tema de que yo no me quería aceptar a mí misma por eso fue más complicado nada más... (Julieta).

d) Vinculadas a relaciones de dependencia y formas de autorización, es decir a subalternidad económica, más allá de trabajar por cuenta propia y reinicio de la escuela en la medida que se es autorizada, habilitada por la pareja u otros actores familiares, en la medida en que un otro expresa que es el momento, que hay una tarea cumplida de servicio a otros y entonces puede ya hacer algo relativo a sus metas personales y no familiares.

Si, pero jamás les dije nada, es más cuando mi padre viola a mi abuela, que yo más antes lo había visto como la golpeaba, un cachetón, cosas así, él era como que vos lo tomas como algo normal, si te crían desde chica así es como que vos lo ves normal, es más un día por yo contestarle mal a mi padre me metió una patada en la cola y estuve tres meses sin poder sentarme en la silla, me sentaba de costado, me acuerdo que yo iba a la B.

Claro yo dije no, pero con ese miedo, con ese temor de que, como se llama, mi papa por ejemplo no hace falta palabras mi papa me miraba y yo ya sabía que tenía que hacer, mi mamá también y tuve una adolescencia, no tuve niñez digamos.

... y él (su pareja) me decía ¿porque no empezás la escuela, a estudiar?, pero yo me sentía como, con eso de que yo tenía 3 niños

que no eran de él, el padre, hasta la fecha no le pasa ni un peso, entonces yo me sentía con el compromiso de ayudarlo... y ella esta sinvergüenza, es la que me dijo porque no empezase ahí si te queda cerca.

E: ¿Ah vos vivís cerca de acá?

Sí, sí, sí, a dos cuadras, y le dije bueno así que vinimos hablamos, si me anotaron, me dijeron que hay que esperar, y si me llamaron, así que bueno... (Noelia).

Y ahí por ejemplo mi nena hoy en día tiene 11 años, el nene más chiquito tiene 4, entonces yo ahí es como que me encuentro en una situación, con la madurez que ellos tienen, que yo ya puedo despegar un poco de ellos y dedicarme a mí. Aparte que viven mis suegros adelante, yo tengo mi departamento atrás, entonces ya también hay una contención ahí, porque mis suegros viven solos, mi nene más chiquito es muy pegote a su abuelo entonces en ese sentido no hay problemas, como que si yo no estoy se aferra al abuelo. Por lo menos ya despegan un poco de mí y yo puedo hacer... (Yasmín).

—Vos estabas abandonada...

N- Sí, pero jamás les dije nada, es más cuando mi padre viola a mi abuela, que yo más antes lo había visto como la golpeaba, un cachetón, cosas así, él era como que vos lo tomas como algo normal, si te crían desde chica así es como que vos lo ves normal, es más un día por yo contestarle mal a mi padre me metió una patada en la cola y estuve tres meses sin poder sentarme en la silla, me sentaba de costado, me acuerdo que yo iba a la Butera.

P —Con la fuerza que te había golpeado.

N- la patada, y yo le agradezco a Dios en el alma que jamás me toco un pelo a mí, más allá de un cachetón (Noelia).

... eh bueno, en el tiempo de antes te mandaban hasta tercer grado, no más y chau, a trabajar y listo.

Y, porque todos estudiaban en mi casa y yo era la única que no

estudiaba... y digo yo bueno, este... me parece que también sería bueno estudiar para tener una satisfacción personal, principalmente. (Susana).

Reflexiones finales de un recorrido investigativo

Iniciamos esta indagación con el objetivo de reconstruir trayectorias escolares de mujeres que cursaron la escolaridad obligatoria en instituciones que posibilitaron su reinserción educativa como CENS y CCT. Esto para visibilizar las experiencias subjetivas y las formas de insistir y resistir en la escuela. Desde esta perspectiva, intentamos interpelar las miradas institucionalizadas sobre las trayectorias, tanto respecto de los recorridos escolares teóricos esperados como de los reales. Acuñaamos la noción de “trayectorias singulares” para comprender desde una lectura crítica no monológica ni binaria de las experiencias escolares marcadas por interrupciones y reinicios.

Por esto, propusimos un trabajo metodológico con entrevistas en profundidad que las desarrollamos como encuentros, conversaciones, diálogos para la escucha desde la perspectiva como investigadoras, como instancias de construcción colectiva y cooperativa del objeto de investigación. Nuestro trabajo se configuró como un ejercicio de documentación de voces a la vez que nos implicó desafíos analíticos. Nos focalizamos en “Trayectorias alternativas de mujeres” como expresión de un espacio de resonancia del rol de género y buscamos problematizar e interpelar, desde las narrativas biográficas escolares, el espacio tiempo del itinerario escolar que responde a esas lógicas binarias.

En primer lugar, identificamos como hallazgo, las íntimas relaciones y la sincronía que se da entre el recorrido vital y los modos de estar en la escuela, entre la vida familiar y social y las circunstancias que determinan la interrupción y continuidad de los estudios. Los acontecimientos familiares, decisiones, los comportamientos, las actitudes ante el estudio, tienen íntima relación en el establecimiento de vínculos en la escuela. Los nudos conflictivos que han incidido en el rezago o las interrupciones de la trayectoria, se vinculan en casi todos los casos con problemáticas relativas

a los vínculos parentales. En esta dirección D'Alesandre (2014) destaca que las dinámicas intrafamiliares operan como barrera para la escolarización. Cuando los miembros adultos no logran resolver problemas relativos a la manutención, la trayectoria de los jóvenes se debilita, especialmente en el caso de las mujeres. Otros factores hallados como embarazo adolescente, vínculos con los pares, el ingreso temprano al mundo del trabajo, los procesos identitarios, de socialización, también forman parte de las tramas vitales que intersectan lo escolar y que no son visibilizados ni percibidos desde ese cotidiano institucional. Este es el caso de Susana y Mayra, que tuvieron que abandonar por trabajo; también de Noelia y Yasmín, entre otras razones, y por quedar embarazadas; Lourdes por estar en un contexto vulnerable o en las trayectorias de Colo y Julieta por problemáticas de discriminación de género. En la mayoría de los casos su reinserción en la escuela estuvo impulsado con el incentivo–autorización que recibieron de sus parejas o pares, por la aceptación que recibieron en el CENS o el CCT, pero fundamentalmente por ejercer decisiones sobre su propia vida.

En segundo término, la vida institucional la leímos en los modos de prácticas institucionales y estrategias de resistencia e insistencia que ponen en juego las entrevistadas frente a las situaciones que provocan o conducen a la/s interrupciones.

Observamos, en primer lugar, que la interrupción de la trayectoria en la escolaridad común de primaria o secundaria, se produjo por problemáticas ajenas a la escuela y en su momento, ellas no buscaron ayuda o apoyo por parte de los actores institucionales. Por otra parte, las problemáticas que afectaban a las jóvenes en muchos casos quedaron invisibilizadas en el ámbito institucional. El abandono inicial apareció como una experiencia transitada, vivida y hasta decidida, en algunos casos, en soledad.

Desde el testimonio de las estudiantes, se representan las prácticas institucionales iniciales como homogeneizadoras frente a las que las entrevistadas responden desde sus singulares situaciones, construyendo un oficio que buscaba integrarse, adaptarse, subsistir, avanzar. Estas estrategias se constituyen en acciones a partir del (des)conocimiento y (des)aprovechamiento de recursos institucionales, tanto explícitos como implícitos, que favorecen la posibilidad de sostenerse en el recorrido escolar.

Entre las prácticas institucionales que favorecieron sus trayectorias actuales están aquellas que se adaptan a los recorridos singulares y que posibilitan el mejor aprovechamiento de los tiempos en la escuela para favorecer la terminalidad. El reconocimiento de la diversidad de historias de vida de las estudiantes, incide positivamente en su motivación, actitud e interés por aprender y en la posibilidad de vencer miedos y de superar experiencias previas de interrupción. Por otra parte, las estrategias que favorecen la continuidad de las trayectorias, tiene que ver con decisiones personales, la restitución de la confianza en sí mismas y la visión de una oportunidad vital para modificar un horizonte de mejor calidad de vida.

En un tercer momento abordamos desde los relatos las valoraciones y representaciones que las entrevistadas asignan a la escuela y a su propio recorrido escolar. Desde esta mirada observamos desde cada una de las trayectorias singulares una íntima relación entre la posibilidad de reiniciar la escuela con el alcance de la metas personales. En la mayoría de los testimonios hay una des–responsabilización de la escuela en las interrupciones, así como una visibilización de los reinicios como el ejercicio de un derecho que les fue negado en sus comienzos. En este sentido, y desde los relatos de las mujeres transgénero, la escuela habilitaría los recursos simbólicos para el conocimiento y ejercicio de un derecho de resistencia a la estructura social heteronormada. La escuela como espacio de significación adquiere diferentes significados desde las voces de las entrevistadas. Para algunas será un espacio sagrado y de devoción, mientras que para otras se constituirá en espacio de lucha permanente, de fuga en donde es posible vivir y sobrevivir o de destino soñado.

En el avance del trabajo con la dimensión prevalecen las valoraciones positivas respecto de las escuelas de reinserción (CENS–CCT) por las condiciones organizativas e institucionales que responden a las necesidades socio–personales de las entrevistadas y brindan la posibilidad de alcanzar ese tan ansiado título, habilitante de mejores condiciones de vida y condicionante de la realización personal.

Finalmente las marcas de género se constituyeron en una dimensión elegida desde la mirada investigativa como una decisión de índole política

epistemológica para analizar los heterogéneos modos de la subalternidad de género y la escuela como espacio de cristalización de relaciones de poder no siempre visibilizadas o explícitas. En esta perspectiva identificamos prácticas y significaciones vinculadas a violencias, abusos y formas de discriminación y racialización, al embarazo adolescente, maternidad y cargas domésticas, a los procesos de construcción de la identidad sexual, a relaciones de dependencia y formas de autorización en la reinserción escolar. El género se constituyó en una categoría ineludible para la comprensión de las trayectorias singulares, de su tempo específico y de las marcas afectivo-corporales de las necesidades, condiciones y posibilidades vitales en las que la escuela posee un lugar protagónico.

En esta instancia nuestras preguntas iniciales, nos resultaron, quizás, estructuradas desde las matrices que la escucha etnográfica nos hizo visibilizar. Este recorrido colectivo nos abrió a otros cuestionamientos más atentos a las operaciones clasificatorias, a los mandatos (diferencias y relaciones de género) y a las heterogéneas maneras de intervenir la propia vida, de tomar decisiones, de aceptación y rechazo y el papel de lo escolar allí. El decurso de los relatos nos mostró que no es posible disociar las experiencias de vida de las trayectorias escolares. Ese artificio sistémico fue herido desde las narrativas que quebraron con las espacialidades y las temporalidades diferenciadas. El desafío entonces es pensar, desde la comprensión de las trayectorias singulares, en los términos de un género en construcción en la trama de las constricciones y las posibilidades con las que las escuelas son cómplices de diverso modo, involucrando cuerpos, experiencias, proyectos.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. 2009. *Lo que queda de Auschwitz: el archivo y el testigo*. Valencia: Pre-Textos.
- Bolívar, Antonio. 2002. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bolívar, Antonio, Domingo, José y Fernández, M. 2001. La investigación

- biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Butler, Judith. (2007). “Sujetos de sexo/género/deseo”. En: Butler, Judith, *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Ferrarotti, Franco (2007). “Las historias de vida como método”, Traducción de José Manuel Recillas. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* (México, UAEM) 44, mayo-agosto, págs. 15-40.
- Foucault, Michel. 1990. *Historia de la sexualidad*. 1- La voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Lugones, María. 2008. “Colonialidad y género”. En: Revista *Tabula Rasa*, N°9, 73-101, julio-diciembre de 2008.
- Lugones, María. 2012. “Colonialidad del poder y género: una historia local”. En: *Sociocriticism* 2012, Vol. XXVII, 1 y 2.
- Nash, Mary. 2006. “Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina”. En: Revista *CIDOB d'afers internacionals*, 73-74.
- Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz. 2012. *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pinkasz, Daniel. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Pujadas, J. J. (1992). “El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales”. En *Cuadernos Metodológicos*, n° 5. Madrid, CIS.
- Sardi, Valeria. 2013. *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: UNLP.
- Segato, Rita (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Terigi, Flavia. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y docentes*. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, Flavia. (2009). *Trayectorias escolares. Del problema individual al*

desafío de la política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, Flavia. (2015). "Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria". En: Pinkasz, Daniel.

2015. La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Flacso Argentina.

Sardi, Valeria. (2013). *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: UNLP.

Segato, Rita. 2015. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.

Walsh, Catherine (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Querétaro: En cortito que's pa'largo.

Estrategias epistémicas: subversión e insurrección de los feminismos del Sur¹

Mariana Alvarado

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales INCIHUSA-CONICET

elotro4to@gmail.com

Andares en disputa: entre la academia y los activismos

Nuestras feministas del Sur formadas en diversos marcos teóricos de la academia euronortecentrada, pero también en el pensamiento latinoamericano y la historia de las ideas, han sido capaces de interpelar dichas marcas desde modulaciones cuyos andares nomadean fronteras entre academia-activismos. Esos andares que interrumpieron el *canon* académico han devenido insurrecciones y subversiones epistemológicas críticas de la colonialidad del saber, del poder, del género y las prácticas. (Cfr. Alvarado, 2017a).

Frente a las descalificaciones y marginaciones que la academia hace de ciertas producciones discursivas no resulta fácil justificar nuestras propias construcciones; en principio porque elegimos no apelar a los métodos misóginos o a las herramientas epistémicas androcentradas para decirnos desde afirmaciones que nos niegan, nos invisibilizan y normalizan la ausencia, el silenciamiento o el olvido como condición de continuidad para unos y de exclusión para otras; luego porque los feminismos del sur resultan un campo teórico en disputa entre feministas a horcajadas del movimiento.

¹ Este escrito es una deriva de indagación abierta en el PICT 2016-0590 (FONCyT-MIN-CyT) *Feminismos del Sur. Experiencias y narrativas contemporáneas en la frontera academia/activismos*.

Cabe por tanto construir herramientas/claves desde donde nuestro decir no implique los dispositivos del amo y las estrategias androcentradas pero que tampoco apelen al extractivismo académico.

El activismo, los estudios feministas, lésbicos-gays y queer interpe- lan al saber científico como proyecto político atravesado por intereses patriarcales, capitalistas y racistas; como un tipo de conocimiento basado en pares dicotómicos que establecen jerarquías y privilegios basados en la hegemonía del sujeto varón, blanco, propietario, heterosexual, occidental, cristiano adulto en el que depositó los estándares de normalidad que invisibilizan, inferiorizan y excluyen a los otros (no-varones, no-blancos, no-propietarios, no-heterosexuales, no-occidentales, es decir, mujeres, negros, indígenas, lesbianas, gays, travestis, pobres, ancianos, jóvenes, niños, discapacitados/os...). Básicamente la pregunta que la teoría femi- nista instala en la academia y, desde donde interpela al saber canonizado es una pregunta simple, mínima, menor: ¿Dónde están las mujeres en la teoría? ¿Qué lugar ocupan las mujeres en la investigación científica? ¿Cuál es la relación entre mujeres y producción, transmisión, circulación de conocimiento? Habilitar una relectura de la historia de las disciplinas tal y como han sido normalizadas en la academia, morar la pregunta e intentar encontrar respuestas en los modos en los que ha sido generado el conocimiento permite constatar ausencias, invisibilizaciones, silenciamien- tos, olvidos: ¿Dónde las mujeres como objeto? ¿Cuándo las mujeres como actoras? ¿Cómo las mujeres productoras? ¿Cuáles saberes, de qué muje- res? ¿Cómo legitimar lo que pensamos? ¿Cómo autorizar(nos) en lo que decimos? ¿Las voces, los sentires y quehaceres de qué mujeres podemos modular? ¿Cuándo el silencio, el grito, la espera, el cuidado, la cordada? Estas preguntas “simples”, “mínimas”, “menores” orientan el proyecto epistémico-político-sexo-afectivo de la teoría feminista tensionado en la frontera academia-activismos.

Sin embargo, los Estudios Feministas son siempre un territorio en disputa. Por una parte, se tienen que enfrentar las críticas de quienes en las universidades y centros de investigación acusan a las académicas feministas de no ser científicas, objetivas o de producir ideología

en lugar de conocimiento científico. Por otra, desde el movimiento feminista, en muchas ocasiones, se recrimina a las investigadoras por disfrutar de las recompensas que da el privilegio académico. Además, se habla de la posible cooptación de los Estudios Feministas por parte de la institucionalidad y de la pérdida del impulso feminista, y se acu- sa a las académicas de haber tomado mucho más de las organizacio- nes y movimientos de mujeres de lo que devuelven. También, surgen preguntas sobre cómo y dónde se sitúan las investigadoras cuando escriben los resultados de sus estudios y sobre cómo presentan las voces de quienes son investigadas, sin distorsionarlas, explotarlas o usarlas para su propio beneficio (Sagot, 2019: 21).

Los feminismos del sur como un campo de los estudios feministas producidos al sur del río Bravo, se convierten en un territorio en con- flicto puesto que, por un lado, interrumpen el canon académico pero al mismo tiempo son cuestionados, por otro, disputan andares con/desde el movimiento, los activismos y la militancia. La academia impugna los procesos y los resultados del conocimiento feminista en vistas a que como práctica-teórica no responde –ni pretende hacerlo– a la *episteme* moderna sino más bien la de-construye. Activistas y militantes *okupan* espacios y procesos de construcción feministas acusando a quienes están involucradas de académicas, elitistas, privilegiadas.

Asumir que los aportes epistémicos provienen del(los) movimiento(s) de mujeres implica intervenir la academia desde articulaciones, modula- ciones y relaciones entre saberes, experiencias y prácticas no canonizadas, tejidas en los bordes, cocidas en las tensiones o tramitadas en las junturas que hacen puente entre academia-activismos y militancia; habitando, an- dando, ampliando los bordes en la frontera entre intelectuales académicas, pensadoras comunitarias y colectivos; entre saberes ancestrales, los insti- tucionalizados y políticas públicas².

2 Faltando unos meses para la celebrar el Coloquio Feminismos del Sur, en el Centro Científico Tecnológico de la provincia de Mendoza, nos organizamos a fin de pro- picar un diálogo transdisciplinar con investigadoras del INCIHUSA que posibilite

Obstrucciones en el camino: silencios, ausencias, olvidos

En un libro publicado por Anthropos, la década pasada, el filósofo cubano Raúl Fonet Betancourt, escribe sobre *Los momentos de una relación difícil: Mujer y filosofía en el pensamiento iberoamericano*. Explica respecto de las formas en las que la mujer ha sido dicha por la filosofía latinoamericana pero también los modos en los que el protagonismo intelectual de mujeres y filósofas feministas ha sido silenciado y/o ignorado sistemáticamente en la imposición de una voz androcentrada que sólo pudo tomarla como tema-objeto, sin dialogar con ella ni propiciar encuentros.

La producción de conocimiento moderno occidental colonial capitalista patriarcal se ha sostenido en pares dicotómicos: humano/animal, libre/esclavo, civilización/barbarie, hombre/mujer, público/privado, heterosexualidad/homosexualidad, propietario/trabajador, blanco/negro, conocimiento/ignorancia, pensamiento/experiencia, teoría/afectos que trazan la norma y delimitan la (a)normalidad. La heterosexuación del conocimiento anudó a la mujer del lado de la animalidad, la subjetividad, la particularidad, la minoridad, lo concreto, lo privado, los sentimientos, el cuerpo territorio sobre los que decide aquel asociado a lo objetivo, neutral, racional, universal, abstracto, público. Naturalizadas las jerarquías se sostienen las desigualdades en una exclusividad fundante que autoriza a unos y deslegitima a otras.

Aquella exclusividad que, privilegia a algunos, también es exclusión. Así, es que producto de un tipo de producción se conoce y también se ignora. La ignorancia respecto de lo que queda fuera de la norma también es producción de aquello que algunos conocen. Aquello que ignoramos, ese manto que cubre lo desconocido es también la construcción de un saber y de cierto tipo de prácticas que (lo) generan. Lo otro, la alteridad, lo cuir, el gay, la lesbiana, el negro, la chicana, el pobre son el residuo de lo conocido desde un determinado punto de vista que se impuso como conocimiento hegemónico y que circula, transfiere y reproduce desde la

tejer alianzas entre academia y activismos. Contaremos con tres tiempo-espacios para que tengan lugar dinámicas diferentes conversatorios, experiencias y talleres.

heteronormatividad del discurso escolar como política de la ignorancia (Cfr. flores, 2018: 16–17) apenas perceptible desde una práctica concreta, la sociología de las ausencias (Cfr. de Sousa Santos, 2016: 23).

¿Basta cambiar el objeto de estudio para modificar el punto de vista? Cambiado el punto de vista, la construcción del objeto de estudio ¿demanda otra metódica? Con un listado de nombres Fonet Betancourt intenta reconstruir la historia de las mujeres en la lucha por el reconocimiento intelectual y especialmente filosófico. Algunas de estas mujeres, las que pugnan por una filosofía feminista han modificado esa relación a fuerza de un pensar en/desde la experiencia en comunidades epistémicas (Cfr. Alvarado, 2018). El cubano no sólo emprende una crítica a la filosofía occidental sino que apertura las posibilidades para un pensamiento situado en Latinoamérica y el Caribe desde donde cuestionar los modos en los que occidente cuenta la historia de la filosofía y, en ese espacio de reproducción, las formas en las que el pensamiento latinoamericano se fundó entre patriarcas y forjadores. Cabe entonces formular la pregunta por las claves epistemológicas desde donde producir la necesaria transformación de la filosofía latinoamericana: una posible metódica tendría lugar con genealogías construidas desde la experiencia de las mujeres. Pero, ¿De qué experiencias hablamos? ¿De cuáles mujeres? ¿Cuál es nuestra experiencia colonial? ¿Cuáles son las producciones de mujeres de la región que dan cuenta de su propia experiencia? ¿Cómo leemos esas producciones o cómo nos acercamos, cómo escuchamos, cómo hacemos audible ese dar cuenta? “Mujer”, como si se tratase de una población/clase homogénea en el tiempo, en el territorio; mujere/s ¿idígena, campesina, negra, migrante, militante, precarizada, exiliada, asalariada, proletaria, acomodada, académica, activista? ¿A quiénes nombra esa experiencia? ¿La experiencia de quiénes? Acaso basta con ser mujer para tener acceso a las experiencias de la mujeres con independencia del lugar que habiten, del tiempo en el que hayan transcurrido sus vidas, del sistema de opresión y dependencia al que sean sometidas, de las subalternidades que padezcan ¿En qué lenguas ha sido habladas las experiencias de las mujeres? ¿Cómo serían dichas tales experiencias si median las traducciones? ¿Quién traduce? ¿Cómo escuchar sin distorsionar, cómo hablar sin superponer o sustituir decires, sentires,

quehaceres? Quizás ese dar cuenta, sólo pueda cantarse, testimoniarse, narrarse. Quizás haya que renunciar antes de empezar...

Justo allí recae la diferencia de los feminismos del sur con aquel feminismo global euronortecentrado, en el gesto de querer reconstruir su propia génesis. Francesca Gargallo (2007) apoyada en Rivera Cuscicanqui (1984) señala la gran dificultad del pretendido compromiso: el duelo nunca cerrado con la muerte de la población originaria de Nuestra América; un relato en el que no se elabora la muerte en el inicio de la occidentalización de su historia. ¿Es tiempo de tener que vérnosla con la muerte? ¿Es tiempo de duelo/s? ¿Dónde están “nuestros” cadáveres? ¡Llamemos a las abre tumbas!

El rostro en el que te miras

Cecilia Sánchez (2016) nos cuenta un cuento³; narra la pequeña e inaudible historia de un entierro, el relato que desnuda la Historia Universal –a la que han sido sometidas las mujeres–: Había una vez un Hombre portador de *logos*...

El constructo al que alude marca un periplo ausente. La historia de las mujeres ha quedado cubierta por el manto de la Historia. Un tupido velo que “lo cubre todo hasta borrar el significado del quehacer de una multitud de desconocidos/as” (Sánchez, 2016: 108). Aunque las razones de aquella ausencia han sido de diversa índole –exclusión, postergación, opresión, explotación– la filósofa chilena se demora en los lazos entre un cuerpo y la escena del saber–sexo–poder que permite su aparecer. En nosotras la diferencia sexual ha sido el lugar de nuestra irracionalidad; bajo el estigma del útero (*hyster*) hemos sido confinadas en la degradación de la emocionalidad y en la subalternidad de los apetitos sexuales y del deseo; para ellos la testosterona poco cuerpo ha ocupado en el *logos*. Su tesis es

3 No puedo dejar de mencionar “El cuento del cuento” de nuestro querido Arturo Andrés Roig. Un texto breve que fue modulado como conferencia en 1995 en el Centro de Investigaciones del que soy parte. Un texto simple con una carga teórica extraordinaria, experiencia de un ojo que aprendió a mirar corriendo velos.

radical: el cuerpo del patriarca, del que piensa y habla es un cuerpo sin órganos, es decir, ni masculino ni femenino, en rigor porta un no–sexo. Este Hombre toma la palabra en nombre de los dos sexos para representar a la Humanidad, asexuada. De allí, que ese cuerpo fabricado es apenas un signo sin ambivalencias (étnicas, culturales, sociales, religiosas, de clase, sexuales, etc.) que puede ser actuado, sin vestuario, por cualquiera de los sexos: tal es el poder de su máscara.

Hacer la historia del entierro al que han sido sometidas las mujeres no es sólo un gesto sino una opción epistémico–política cuyos re–comienzos estarán dados por la narrativa/retrato/testimonio de la/s experiencia/s de mujere/s.

Eu nao tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tao vazios,
Nem o labio amargo.

Eu nao tinha estas maos sem forza
Tãoparadas e frias e mortas;
Eu nao tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu nao dei por esta mudança,
Tão simple, tão certa, tão facil:
– Em que espelho fiocu perdida
a minha face?⁴

(Cecilia Meireles, “Retrato” en: *Poesía Completa*. Vol, 1, p 7).

4 Yo no tenía este rostro de hoy / Así calmo, así triste, así lánguido / Ni estos ojos tan vacíos / Ni el labio amargo / Yo no tenía estas manos sin fuerza, / Tan paradas y frías y muertas; / Yo no tenía este corazón / Que ni se muestra. / Yo no percibí este cambio / Tan simple, tan cierto, tan fácil / En qué espejo quedó perdida mi cara? (Cecilia Meireles, “Retrato”, traducido en mariam pessah, 2016: 101).

Una opción epistémico política que no sólo tiene que ver con qué personaje actuar, qué obra ejecutar, qué disfraz habitar sino con qué objeto construir en qué mujeres nos vemos, en qué rostros nos miramos, en qué reflejos nos encontramos, cuántos rostros podemos tener, qué velos usamos.

En una declaración de feministas negras de la colectiva de Río Cambahee (1977) publicada en *Esta puente mi espalda* juegan con los pronombres (his/her) que dan cuenta de los quiénes poseen Historia. Un juego sutil que genera incomodidades, malestares e interrupciones gramaticales pone en escena las ausencias, los olvidos, los silenciamientos ontológicos.

Trazar nuestras genealogías. Apropiarnos de nuestros pasados, dirá Mariam Pessah, para que no pensemos que el mundo comienza hoy, con nosotras (Pessah, 2016: 92 y 104). Desenterrar nuestros cadáveres. Hacer una *hystori* –a propósito de *herstoriar* nuestras histerias/neurosis–. Atrevemos a *herstorizar*. ¿Quiénes estamos preparadas para tales periplos? ¿Cuánto nos llevaría semejante trayectoria? ¿Cómo nos preparamos para desenterrar cuerpos? ¿En cuáles territorios? ¿Les encontraremos? ¿Con qué herramientas?

Los feminismos latinoamericanos han debido reconocerse en su historia; una historia que no ha sido la del Hombre ni la de la Humanidad; una historia de rebeldías y resistencias al genocidio, la esclavitud, la colonización, los femicidios y feminicidios, la negación, la inferiorización, la subalternidad, el mestizaje compulsivo y obligatorio. Los feminismos latinoamericanos habitan el campo de los feminismos del sur junto al feminismo descolonial, subalternados a los feminismos euronortecentrados, incluso al interior del pensamiento latinoamericano que, en ocasiones desconoce, y en otras reconoce escasamente los aportes de las mujeres en la historia y en la filosofía, de los feminismos como teoría crítica⁵. Asumir

5 Cabe listar los esfuerzos de Francesca Gargallo por sistematizar los feminismos latinoamericanos (2004) o las ideas de las mujeres de Nuestra América (2014); también los aportes venidos del feminismo descolonial de Abya Yala venidos de Yuderkys Espinosa Miñoso (2013) y Ochy Curriel en *Tejiendo de otro modo* (2014), incluso, lo aportado desde la historia de las ideas por Adriana Arpini (2019) al visibilizar

que es posible *herstorizar* ideas feministas latinoamericanas implica no sólo derribar la escena construida por la Historia de la Humanidad sino enfrentar dificultades epistemológicas, teóricas y políticas. ¿De qué nos vamos a disfrazar para no mirarnos desde el cuerpo asexuado del Hombre?

Herstory en/desde los hyster: exploradoras, vagabundas y profanadoras

Indudablemente para salir de la subalternidad es preciso hablar, para hablar no sólo se precisa levantar la voz, además, la máscara, el vestuario apropiado, montar la escena y el auditorio, alguien que escuche, una–junta–a–la–otra (Cfr. Alvarado, 2016).

Flora Tristán (París, 1803 / Burdeos, 1844), para poder escribir –a diferencia de Montaigne o de René Descartes– tuvo que salir. Llega de París a Lima, en 1833. Su llegada demoró cinco meses; a bordo de El Mexicano fue la única mujer entre 19 hombres. En *Peregrinaciones de una paria* narra la travesía de ese viaje⁶ que se publica cinco años después de su llegada. En el capítulo “Lima y sus costumbres”, describe el insinuante ropaje, ideal de recato y clausura –cercana a la intención musulmana– que fajaba de la nalga al tobillo a las mujeres de una Lima “como París bajo la regencia de Luis XV”. Flora (des)tapa en la intersección de raza, clase y sexo a las mujeres limeñas de fines del XIX tapadas con la saya y el manto.

la “participación” de mujeres en el movimiento de la filosofía latinoamericana de la liberación en el momento de su emergencia o el otro lado de la historia de(s) velado por Sara Beatriz Guardia (2013).

6 A su llegada, la familia de su tío Pío Tristán, le regala una esclava. La normalización de la trata, la subalternidad de la mujer, las diferencias entre la sierra y la selva, las injusticias raciales y la situación de vida del proletariado le permiten elaborar su doctrina socialista en apoyo a los proletarios, los esclavos, las mujeres y oprimidos en general. En 1836 publica un folleto titulado *Sobre la necesidad de prestar una ayuda a las mujeres extranjeras*; en 1837 *Petición para el restablecimiento del divorcio* dirigida a la Cámara de Diputados de Francia; en 1840 *Paseos en Londres*; en 1843 *L'Union Ouvrière*; en 1845 *La emancipación de la mujer* y su *Diario* publicado póstumamente.

Va a visitar a sus amigas, hace un paseo y entra en su casa para almorzar. Su marido no le pregunta dónde ha ido, pues sabe perfectamente que, si tiene interés en ocultarle la verdad, le mentará y como no tiene medio de evitarlo adopta el partido más sabio: el de no inquietarse. Así estas señoras van solas al teatro, a las corridas de toros, a las asambleas públicas, a los bailes, a los paseos, a las iglesias, a las visitas y son muy bien vistas en todas partes. A una disfrazada se la considera como persona muy respetable. No se le dirige la palabra. No se le acercan sino muy tímidamente. Sería inconveniente y aun desleal seguirla. Se supone, con razón, que si se ha disfrazado, debe tener motivos importantes para hacerlo y por consiguiente, nadie debe arrogarse el derecho de examinar sus actos (Tristán, 2003).

Salir a la calle, disfrazada. Empezar el viaje. Trazar genealogías. Herstorizar. Modos de producción del conocimiento feminista que (se) resisten al asilo, la clausura, al encierro, la celda, el hospicio. Espacios de encierro elegidos en/por un devenir monja, asignados por neurótica, demente o por los crímenes de nuestra matriz (aborto, abandono, infanticidio, etc.). Afuera, aunque en el cuarto propio ahora, sostenido acuerpándonos. En “el espacio al que se retorna después de haber puesto en riesgo la identidad. Esta elipsis o salto hacia un trayecto incierto es una suerte de exilio, salida, pérdida, desdibujamiento...” (Sánchez, 2016: 115). Nuestra querida colega chilena Cecilia nos provoca abrir la puerta para preguntarnos ¿qué significa salir de un espacio cerrado? Apoyada en Virginia Woolf insistirá en la pregunta por el cuarto propio ¿cómo será la casa de las mujeres casadas que tienen un cuarto propio?, ¿cuántas serán sus horas de trabajo? Entre el anonimato femenino y el trabajo no remunerado desenterrarse o salir del encierro del domicilio, de la domesticidad, de la rutina de la casa o de un trabajo anónimo no es fácil para nosotras; mucho menos si la Historia del Hombre no cambia de cuerpos. ¿Qué heristoria podría contarse desde el encierro, desde el anonimato, en soledad, en la blanquitud del *logos*, habitando un cuerpo sin órganos? ¿Salimos al patio? Claro! Nos anima Cecilia, pero debemos elegir el disfraz!

Atentas a que las identidades pueden transformarse –puesto que son

posiciones a ocupar–, apelar a la estética masculina para decir–nos nos mantiene en el logofalocentrismo; las mujeres que hablan aún lo hacen disfrazadas de Hombre (Sánchez, 2016: 116 y Pessah, 2016: 96). Entre hombre/mujer, masculino/femenino hay cantidad de posiciones que propician las emergencias, los devenires, las singularidades, los acontecimientos. Entre ellos, quienes no quieren aparecer bajo las fórmulas de una cultura masculino–paterna–propietario / femenina–materna–des/apropiada emergen desde la pluralidad desafiando las políticas de la ignorancia.

Cecilia instala la pregunta por el desentierro, nosotras sostenemos la pregunta por la abre tumbas. Para correrle el velo a la Historia y, también para aprender a mirar con el único ojo que deja a la vista el disfraz de la tapada limeña pero, sobre todo, para andar mundos como una paria. Estas metáforas conceptuales guardan hartas contradicciones que, si bien son motivo de indagaciones en curso, cabe dejarlas aquí señaladas:

- Trazar genealogías de mujeres requiere de una metódica específica que para anclarse en la diferencia colonial, precisa del testimonio, la narrativa, la biografía de las hijas de las nietas de mujeres negras esclavas, afroamericanas y también, indígenas
- *Herstorizar* implica asumir un punto de vista que nos separa de la Historia y que, seguramente, la interrumpe con/desde episodios y/o re–comienzos
- *Hystorizar* requiere de desentierros de cuerpos que (no) tienen tumbas, ni mortajas. Salir del cuarto propio para ingresar a las criptas, encontrar las piras funerarias en las que fueron celebrados sacrificios, suicidios, inmolaciones, el *sati*, el *jahuar*.

Volvemos a la pregunta inicial que llama a las abre tumbas. ¿Quiénes tienen la vestimenta adecuada para itinerar esos territorios de los feminismos inciertos? Cecilia Sánchez provoca con/en la figura del vagabundo, del explorador; posiciones emergentes entre masculina/femenino porque escapa al macho proveedor y a la hembra gestadora. Descapitalizadxs (des) andan territorios desconocidos sin ataduras en un tiempo (im)productivo que (no) participa de la producción mercantil sino que escapa a su tiempo, a su espacio, a sus demandas y consumos para interrumpir, transformar, reciclar; como la cartonera que, en Argentina, después del 2001, se llamaba

Eloisa; ahora, estamos en las calles, salimos del patio trasero, queremos ocuparlo todo, disfrazadas con atuendos (in)apropiados, haciendo audible lo que no se escuchaba, corriendo el velo, afilando el punto de vista situado y en contexto.

Trayectos inciertos entre *locus* situados y comunidades epistémicas: la/s quién/es

¿Desde dónde construimos conocimiento? ¿Cómo se escribe en/ desde el cuarto propio? ¿Cuándo desde el patio trasero? ¿En qué tiempos la escritura de la calle? ¿Quién/es escribe/n? ¿Quién/es tiene/n el tiempo de la escritura? ¿Qué privilegios, qué precariedades atraviesan el manto de la Historia en el ojo de la tapada limeña? ¿Podemos reflejarnos en ese ojo? ¿Habitar ese disfraz? ¿Ser la mirada de la paria? ¿Asistir al suicidio del Hombre? Entre las del Sur-Sur: ¿Qué diálogos propician feministas académicas-institucionalizadas y activistas-militantes? ¿Qué espacios (des)habilitan?

Emprendemos el viaje en el que nos desembarazamos del legado euronortecentrado para salirnos del blanqueamiento en un intento por visibilizar las formas en las que la raza articula la jerarquía del género, particulariza los universales occidentales y materializa la pretendida neutralidad en los modos en los que se organiza la clase y la sexualidad. Allí, la diferencia que diferencia en los feminismos del sur: la violencia colonial que funda la región (Gargalo, 2013. Cfr. Cabnal, 2010 y Paredes, 2008).

Pensadoras como Aura Cumes (2007), Emma Chirix (2009), Gladys Tzul (2015) y Lorena Cabnal (2010) elaboran nuevas aproximaciones para re-interpretar la historia desde la experiencia de las mujeres indígenas, dentro del mundo indígena; tejen la trama de la resistencia, la transgresión y la construcción de nuevas epistemologías desde las mujeres de las comunidades originarias, en diferentes espacios y temporalidades, con el fin de contribuir a la abolición del patriarcado originario ancestral a instancias del occidental.

¿Cuál es la vinculación entre el conocimiento que se produce en la academia y las nuevas epistemologías venidas de los feminismos del sur? ¿Cuáles son las aportaciones de los feminismos latinoamericanos a los feminismos del sur? ¿Cómo *herstorizar* la diferencia colonial sin estar a

la escucha y en diálogo con comunidades epistémicas que son la sujeto de los episodios que esa *history* nombra? ¿De qué nos vamos a disfrazar?

Bibliografía

- Alvarado, Mariana. 2018. "Junturas teóricas para los feminismos del sur". En *Hermenéutica Intercultural. Revista de Filosofía*. Chile, USACH, N° 30.
- Alvarado, Mariana. 2017. "Interrupciones en Nuestra América, con voz de mujeres". En: Alvarado, Mariana y Alejandro De Oto (Edit.) *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana*. Buenos Aires, CLACSO, 2017 pp. 33-48. https://www.clacso.org.ar/difusion/Novedad_Editorial_Metodologias_Oto/index.htm
- Alvarado, Mariana. 2016. "Epistemologías feministas latinoamericanas: un cruce en el camino junto-a-otras pero no-junta a-todas". En: *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Quito, Ecuador. Setiembre, 2016. Vol I. N° 3. 9-32. ISSN: 2477-9083. http://www.revista.religacion.com/revista_religacion_3.html
- Cabnal, Lorena. 2010. "Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala". En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. España, AC-SUR-Las Segovias. pp. 9-24.
- Cumes, Aura. 2007. "Mayanización y el sueño de la emancipación indígena en Guatemala." En S. Bastos y A. Cumes (Ed) *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*. Guatemala, CIRMA, Cholsamaj.
- Chirix, Emma Delfina. 2009. "Los cuerpos y las mujeres kaqchikeles". *Desacatos*. N° 30, pp. 149-160.
- Cruz Hernandez, Delmy Tania. 2016. "Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos" en: Alvarado, Mariana. *Dossier Epistemologías feministas latinoamericanas*. Lima: Solar. Vol. 12, N° 1. pp. 35-45.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, CLACSO.
- Espinosa Miñoso, Yuderlys. 2013. "Feminismos descoloniales de Abya Yala". En Didier, B.; Fouque, A. y Calle-Gruber, M. (Coords.), *Le*

- Dictionnaire des femmes créatrices. À paraître à l'automne. Paris, Des Femmes–Antoinette Fouque Publishing.
- Fornet Betancourt, Raúl. 2009. *Mujer y filosofía en el pensamiento iberoamericano. Momentos de una relación difícil*. Barcelona, Anthropos.
- Flores, val. 2018. "Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización" En: *Revistas UNAM Trabajo Social* UNAM N°. 18. <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514/18506>
- Gargalo, Francesca. 2002. "El feminismo múltiple: prácticas e ideas feministas en América Latina". En: Femenías, María (comp.) *Perfiles del feminismo latinoamericano*. Buenos Aires, Catálogos. 1006–107.
- Gargallo, Francesca. 2004. *Ideas feministas latinoamericanas*. México D. F., Universidad de la Ciudad de México.
- Gargallo, Francesca. 2014. *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos de nuestra América*, Ciudad de México, Editorial Corte y confección.
- Meireles, Cecília. 1997. *Poesía Completa*. Río de Janeiro, Editora Nova Fronteira. Vol. 1.
- Moraga, Cherrie y Castillo, Ana (Edit.). 1988. *Esta puente mi espalda, voces de mujeres tercermundistas de los Estados Unidos*. San Francisco, ISM.
- Paredes, Julieta. 2008. *Hilando fino*. La Paz, CEDEC: Asociación Centro de Defensa de la Cultura y Comunidad Mujeres Creando Comunidad.
- Pessah, Mariam. 2016. "La preciosidad de la palabra escrita O... de huellas y pasos que combaten la invisibilidad herstórica". En: Alvarado, Mariana *Dossier Epistemologías feministas latinoamericanas*. Lima, Solar. Vol 12, N° 1. pp. 91–106. online: <http://revistasolar.org/numero-12-1/>
- Sagot, Montserrat. 2019. "Construcción del conocimiento feminista en Centroamérica: diálogos, rupturas y continuidades entre la militancia y la academia". En: *Dossier Feminismos del Sur. Boletín GEC*. Mendoza: FFyL, UNCuyo. N° 23. On line: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/boletingec/article/view/1865>
- Tzul, Gladys. 2015. "Mujeres indígenas: historias de la reproducción de la vida en Guatemala. Una reflexión a partir de la visita de Silvia Federici". *Bajo el Volcán*. Año 15. N° 22, marzo–agosto.

- Ungo, Urania. 2000. *Para cambiar la vida: política y pensamiento del feminismo en América Latina*. Panamá, Instituto de la Mujer de la Universidad de Panamá.



Se terminó de
componer en
octubre de 2019 en
Editorial Qellqasqa.
San José de Guaymallén
Mendoza, República Argentina.

editorial@qellqasqa.com.ar
www.qellqasqa.com.ar

