Año 1 | N° 2 Invierno de 2016 Aporte: \$25

# Pedagogias REVUELTAS

(del día a día escolar)

# PEDAGOGÍAS REVUELTAS (del día a día escolar)

Año 1- N° 2 | Invierno de 2016 Número de ISSN en trámite

### Idea y producción

Colectiva Feminista La Revuelta Neuquén | Patagonia Argentina www.larevuelta.com.ar 054-299-4722618

en Socorristas en Red (feministas que abortamos) www.socorristasenred.org

**Coordinan este número** Belén Grosso y Ruth Zurbriggen

### Escriben en este número

Nadia Mamaní, Valeria Panozzo, Belén Grosso, Graciela Alonso y Ruth Zurbriggen.

> Diseño en comunicación visual Lucía Murga

> > Fotos y Diseños Archivo La Revuelta

Nota: En esta revista utilizamos la x para inscribir en el lenguaje una hendidura, aquella que se niega a pensar la realidad de los cuerpos y la vivencia del género construido desde la dicotomía mujer/varón

# Estamos hechxs de palabras. Aún las imágenes y los sueños pueden ser traducidos a palabras; nuestra propia interioridad admite ser dicha [...]<sup>1</sup>

Andamos esta vida activista feminista en medio de múltiples proyectos. Acá otro. Un nuevo artificio pedagógico. Una publicación para que circule feminismo revoltoso y subversivo en distintos espacios.

Una publicación que desde la ambiciosa pretensión de *pedagogías* revueltas, irá tomando encarnadura con el andar.

La encarnadura la darán —tambiénlas temáticas que cada número nos traiga. Apostamos a las pedagogías revueltas porque nos reconocemos apasionadas por las posibilidades que nos trae esa formulación, porque estamos empeñadas en ellas, en pensarnos a través de ellas.

Pedagogías revueltas para escuchar y escucharnos. Para sentirnos y afectarnos. Para estar. Para seguir estando. Para acompasar lo dicho y para insistir con empujarlo más allá del abismo mismo de lo permitido.

Pedagogías revueltas para decir y seguir diciendo. Para hacernos cargo de decir y escribir de nuevo lo que ya dijimos, para volver a pensarlo, para hacer que las palabras digan lo que dicen y también otras cosas. Para tramitar incomodidades. Para desnudarnos del lenguaje sabido y dejarnos habitar por aquellas voces desconocidas.

Pedagogías revueltas porque estamos preocupadas y ocupadas por los límites de lo que puede ser pensado. Para escribir en los márgenes y subvertir el orden de las cosas. Para revolverlo todo con pasión e insistencia.

Pedagogías revueltas porque encontramos ahí placeres extras de este activismo. Porque con esta excusa decidimos el itinerario de nuestros recorridos. Y entonces sí, somos dueñas de nuestros límites y fronteras, porque nos apropiamos de nuestra cartografía corporal y porque sabemos que podemos estirarnos siempre un poco más.

Pedagogías revueltas porque estamos empeñadas en seguir conquistando y armando nuestro propio lugar inapropiado en este mundo.

Pedagogías revueltas porque deseamos.

# Pedagogías Revueltas (del día a día escolar)

Porque la escuela pública y lo que acontece en ellas nos importa. Porque nos apasiona sabernos parte del intento de unas pedagogías otras.

Los textos que acá se presentan evidencian que nada es en el vacío social y que algunos temas -más que otros- tienen la marca de la insistencia como la gota que horada la piedra.

Dos de nuestras maestras, Deborah Britzman y Guacira Lopes Louro, nos hacen preguntarnos: ¿podrá pedagogía desarrollar pensamiento sobre la presencia del eros pedagógico para volver habitable, respirable, vivible aulas? ¿Podrá desarrollar pensamiento prescindiendo de la "normalidad exorbitante"? modos de hospitalidad acontecen en las instituciones educativas cuando las pedagogías feministas y queer se hacen un lugar en las prácticas y el pensamiento educativo?

Las preguntas aquí esbozadas no reclaman respuestas, apenas experiencias. En ello andamos.

<sup>1</sup> Mónica Reynoso en *Colectiva Feminista La Revuelta - una biogenealogía* (2011), Buenos Aires, Ediciones Herramienta. Pág. 210.

# ¿POR QUÉ RESULTA NECESARIO EL ACTIVISMO FEMINISTA O O durante la formación docente

y posteriormente en el entramado de nuestra práctica educativa cotidiana?

POR Nadia Mamani

En este texto pretendo relatar mi experiencia transitando por diferentes carreras e institutos de formación docente del país, con y sin el activismo feminista impregnando ese andar; y a su vez cómo el mismo ha contribuido en la constitución de mi identidad docente e impacta en el día a día escolar.

## **PEdagogíaS (OloNiZadoRaS:** El Profesorado de Inglés en La

El Profesorado de Inglés en La Quiaca - ISFD Nº1 Pcia. de Jujuy

Finalizando el último año de educación media con un buen promedio y muchas expectativas, comenzó el vértigo a ciclos cerrados y nuevos comienzos. La gran preocupación era dónde y qué podría estudiar una joven cuya familia contaba con escasos recursos. Las opciones eran pocas, la más reconocida y con buena salida laboral, era el Profesorado de Inglés para la E.G.B. y Educación Polimodal debido a la implementación en las escuelas primarias y públicas de la secundarias enseñanza del idioma inglés. En una ciudad conformada en su mayoría por "descendientes de pueblos originarios", esa lengua extranjera era socialmente muv reconocida, lo que da cuenta del impacto del colonialismo -en este caso- en el pueblo coya que mantiene muchas tradiciones y creencias pero que poco a poco ha ido perdiendo su lengua materna.

1 Profesora de Educación Primaria, egresada en el año 2013 del ISFD N° 12 (Neuquén Capital). Activista feminista de La Revuelta. Actualmente me desempeño como trabajadora de la educación en la escuela primaria N° 343, de la ciudad de Neuquén. Dicto clases en el tercer ciclo. La educación sexual integral es parte transversal de mi planificación, además de desarrollar talleres específicos sobre la temática. nadytamamani@outlook.com

decir de Catherin Walsh (2007): "el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez v todavía, es colonial. Es decir, la 'historia' del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar 'de origen'. En América Latina, esta geopolítica se evidencia sobre todo en el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante del conocimiento, una perspectiva presente tanto en las universidades como en las escuelas y colegios, que exalta la producción intelectual euro-americana como 'ciencia y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de 'saber localizado".2

Durante el tránsito por esta carrera sólo en primer año me atreví a cuestionar el rol de la escuela y de lxs docentes, pero pronto esa pequeña flama de cuestionamiento se vio sofocada por la repetitiva e incuestionable enseñanza-aprendizaje de esa lengua. Los tres años cursados en ese profesorado estuvieron

2 Catherine Walsh (2007): "Interculturalidad, colonialidad y educación" en Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, núm. 48, Mayo – Agosto 2007.

totalmente desprovistos de activismo, del que ni siguiera había oído hablar y por lo tanto jamás podría interesarme. Si hubiese terminado esta carrera, con certeza diría que cuando eiercer empezara а docente me parecería a mis profesorxs. Por esas cosas de la vida, más exactamente por el amor romántico, abandoné mi familia, mi tierra y mis estudios, con la promesa de continuarlos en otra ciudad. El trabajo de mi compañero nos obligó a irnos a vivir a la provincia del Neuquén.

# Pedagogías reparadoras:

Profesorado de Enseñanza Primaria en San Martín de los Andes- ISFD N°3 Provincia del Neuquén

Inicié esta carrera porque no había muchas opciones de estudios superiores en esa ciudad y porque además no quería ser "ama de casa". Pensé en obtener el título sólo para sumarlo a mi currículum y en cuanto fuera posible volver a retomar lo que hasta ese momento era mi gran amor, el Profesorado de Inglés.

Para mí ser docente de educación primaria, no era un gran logro y por eso siempre decía: "Voy a obtener el título pero no pienso ejercer". Mantuve este pensamiento durante los dos primeros años de

estudio. Hacia el tercer año, mi mundo se vio sacudido por una serie de docentes y materiales bibliográficos que ponían en tensión estructuras que ya tenía definidas y que creía que no eran necesarias modificar.

Por supuesto, estas docentes estaban impregnadas de militancia de diferentes espacios. Yo podía percibir lo apasionadas que eran en su tarea de formar formadorxs y siempre habilitaban espacios pedagógicos y políticos que nos invitaban a incursionar y desde allí poder encontrar otros puntos de vista. A partir de esto me permití a mí misma dudar de las certezas que había construido a lo largo de la vida.

Durante el año 2012, se enfatiza la alfabetización inicial y llevo a cabo mis prácticas de Residencia I en primer ciclo. Sentí mucha satisfacción estando con niños y niñas de primer grado y apoyada por docentes que favorecían propuestas que invitaban a pensar siempre un poquito más. Y principalmente por haber cursado en el mismo año el espacio curricular del Seminario de Educación Sexual Integral: derechos humanos y relaciones de género.

Ese año lo finalicé con continuos reacomodos en mis estructuras de pensamiento, grandes fisuras de lo que hasta aquí había pensado y un gran deseo de estar en el aula ejerciendo la profesión que me estaba cambiando la vida.

# Pedagogías liberadoras I:

Profesorado de Enseñanza Primaria en la Ciudad de Neuquén-ISFD Nº 12 Provincia del Neuquén

Corría el año 2013 y me tocó empezar de nuevo, nueva ciudad, nuevas personas, nuevo instituto de formación docente, nuevxs profesorxs, nuevxs compañerxs. Empezar todo de nuevo; justo en el último año de la carrera. ¡Qué paradoja! empezar cuando todo estaba terminando.

El eje de cuarto año es las prácticas de Residencia II y se llevan a cabo mediante proyectos. La escuela, el grado, la temática, los tiempos los define cada grupo de estudiantes. Es como una valla o un trampolín, te limitás a lo seguro o te animás a despegar hacia otras prácticas posibles. En este (nuevo) comienzo, tuve el placer de conocer y formar grupo con personas que se permitían poner todo bajo sospecha. Así como también compartir la experiencia de este cuarto año con profesoras de las que antes sólo había leído bibliografía, para mí muy movilizante.

Las docentes activistas propiciaron en mí desaprendizajes desde perspectivas feministas e interculturales.

Cada día al despedirme de mis compañerxs y de algunas de mis docentes, pensaba: "Es verdad, el mundo puede ser distinto. Debería ser así".

Permití que estos nuevos modos de pensar, sospechar, de sentir fluyeran hacía todos los aspectos de mi vida cotidiana, principalmente en las relaciones personales. Sentí por primera vez la necesidad de hacer algo, comenzar a activar en un espacio político. Elegí hacerlo en la Colectiva Feminista La Revuelta, va que aparecieron en mi cotidianeidad y sentía admiración por su lucha.

Este último año me cambió la vida, la redireccionó hacia otras maneras posibles, antes impensables para mí. Terminé de definir que yo "quería ser docente" y que desde las aulas habilitaría espacios de pensamientos feministas e interculturales.

## Pedagogías liberadoras II: Maestra nómada y en formación continua

Inicié el año como maestra suplente y transité por varias escuelas, conociendo diferentes compañerxs, ideologías, estudiantes, directivxs. Siempre llevando y tratando de dejar la semillita de "podría ser de otra manera", "¿dónde dice que esta es la única manera?"; y obteniendo como respuestas la rebeldía y la interpelación permanente por parte de los

niños y niñas. Ser docente y activista feminista me permitió. al decir de Ruth Zurbriggen Alonso Graciela (2014): "transformar las pedagogías habilitando los desbordes. dando cabida a nuevas revueltas pedagógicas que nos hagan más felices las existencias en las aulas v en la vida".3

Cuando comencé a ejercer la docencia decidí también cursar la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Comahue, teniendo como objetivo principal llegar a ser docente en un Profesorado Educación Primaria colaborar con mi activismo feminista en la formación inicial. Ya que es fundamental "construir pedagogías impliquen a todos/as y que permitir discursos puedan menos normalizadores acerca de los cuerpos, de los géneros, de las relaciones sociales, de las afectivas y del amor".4 Siguiendo planteos de la pedagoga Debora Britzman, para acceder provocar transformaciones. Ixs educadores debemos "arriesgar lo obvio". Nos invita a que "las y los trabajadores de la educación habitemos una educación más explícita y arriesgada, una comprensión de que la educación es también arriesgar el vo, que nos abramos a la idea de que algunos riesgos hacen más interesantes a las personas y a las vidas mismas" (Zurbriggen citando a Debora Britzman). Luego de tres años de cursadas y estudios me sentí interpelada por la carrera, estas interpelaciones tenían un tono más cercano a la decepción. Me sentía cada vez más despojada de mi humanidad, sentía que lo que hacía había

<sup>3</sup> Graciela Alonso y Ruth Zurbriggen (2014): "Transformando corporeidades: Desbordes a la normalidad pedagógica" en Educar Em Revista – Edición Especial N° 1- Curitiba-Brasil Pág. 53 a 69.

<sup>4</sup> Valeria Flores (2009): "Una pasión apagada. Erotismo y prácticas educativas" en escritosheréticos.blogspot.com.ar; fecha de consulta: 20 de julio de 2016.

consulta: 20 de julio de 2016.
5 Ruth Zurbriggen (2014): "Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente (Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades)" en Educación y género en Latinoamérica. Desafío Político ineludible. Silvia Siderac (comp.) Ediciones Amerindia. UNLPam. La Pampa.

"perdido sentido", que fuerzas externas me gobernaban. En algunas ocasiones, con algunas docentes, sentía que vincularse de otra manera, mirar/se detenidamente para expresar emociones, sentires y proyectos, era posible; sólo unas pocas eran capaces de devolverme eso. Decidí dejar la universidad, decidí dejar inconclusa esta carrera.

### **PedagogíaS liberadoraS III**: Día a día en las escuelas públicas

Desde que el feminismo irrumpió e impregnó todos los aspectos de mi vida, especialmente mi devenir docente, las experiencias personales y prácticas cotidianas han sido fuente de materia prima para la reflexión, para la planificación y para la construcción de saberes y conocimientos. Cada día me convenzo más de que sin el feminismo otra sería mi postura como maestra, otros serían mis pensamientos, mis comentarios

otras mis respuestas situaciones y preguntas que lxs niñxs plantean o que ocurren en la cotidianeidad escolar. "La escuela marca, mediante mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, las posibilidades o el destino de cada sujeta/o (...) Se instituyen a través de rituales, acciones y códigos que se van 'naturalizando'. Por eso, las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no siempre se refieren a los contenidos que ellas poseen y nos presentan, sino a las situaciones del día a día, a las experiencias comunes y extraordinarias que vivimos en su interior".6

Poresto, cada día trato de habilitar y construir una escuela abierta a las posibilidades de la escucha atenta, la empatía, la confianza, la incertidumbre, las preguntas, las sospechas, las complicidades, los sentires, los afectos, etc. Lxs niñxs rápidamente detectan las discontinuidades en los modos en que se enseña, se transita la

escuela y comienzan a habitarlas con satisfacción, a implicarse en nuevas experiencias y a buscar otras formas de relacionarse.

Para concluir, deseo remarcar que el título de este texto es un interrogante abierto. Es posible que no hagan falta respuestas tampoco, si queremos huirle a la "pedagogía pipona" que cree saberlo todo de antemano y se atraganta con sus universalismos. Es inevitable seguir preguntándome: ¿Qué modos pedagógicos se pueden seguir armando y desarmando a partir de las instituciones por las que una transita? ¿Qué docente hubiera sido sin el activismo feminista? ¿Qué docente estoy siendo mientras sov activista feminista? ¿Qué docente otra puedo llegar a ser?

6 Cuadernillo: Espacios escolares y relaciones de género (visibilizando el sexismo y el androcentrismo escolar). Colectiva Feminista La Revuelta 2006. Ediciones ATEN Capital.

# capitalismo RACISTA LETOSEXISTA COLONIZADOR

# Profe, ¿Si hablamos de 10 que hicimos juntas? 000

POR Valeria Panozzo!

"¿Qué buscamos los profesores en nuestras clases? Intentamos que nuestros alumnos despierten las lenguas de las bocas anestesiadas, 'le entren al lenguaje', que merodeen sus entrañas, que lo intuyan. Nuestros alumnos son sujetos que leen y construyen textos en el aula. Enuncian sus miedos y fracasos, opinan, piden, reclaman. La lengua transmite diferentes potencialidades. Por el lenguaje elaboramos complejísimas situaciones aun cuando estemos hundidos en el peor de los desasosiegos. La lengua nos permite salir de las experiencias más perturbadoras. Las palabras nos ayudan a abordar el inmenso eniama que es el vo, y también nos ayudan a acercarnos, aunque sea acercarnos, al misterio que siempre es el otro. El habla es un acto que debería conmovernos cada vez que se concreta."

Angela Pradelli, La búsqueda del lenguaje experiencia de transmisión.

Primer día, primer año, primer Instituto me toca, y ahí nos reconoceríamos. Hasta formación en historia. Ellxs, unxs cuarenta ventana: estudiantes, ya transitando medio año de la formación docente, preparadxs para que -Profe Vale ¿si hablamos de lo que hicimos el pizarrón se borre y comience la clase juntas? de Enfoque Sociocultural de la Educación. sonreímos cómplicemente.

¿Qué hago? ¿Cómo llegué acá? Cada unx respondía y se llenaba mi bolso, luego Atiné a cerrar la puerta, y a preguntar serían repartidos, saco y me toca el que "¿estás segura?"

de Formación Docente que pisaba, ahí veníamos bien, todxs en un papel con clase preparada, tres preguntas. Ella levantó la mirada, me presentación de la materia, ellxs y yo. Me sonrió, esa complicidad del secreto, le presenté, no como feminista, no como sonreí, siguió escribiendo; de pronto, sin abortera, sino como trabajadora de la esperarlo, estaba parada al lado de su silla educación, suplente en esa materia, con en la quinta fila de la columna pegada a la

Ella estaba ahí, la reconocí, más allá que Ese tono de confianza, ese Vale, me llegó en el pueblo todxs nos conocemxs, ella y a lo más hondo. Primer día, primer año, yo habíamos estado en otra situación, en primer ISFD, ese secreto que dejaba de otro momento, fuera del aula, muy dentro serlo, los pasillos, la institución, lxs otrxs de nosotras, sus ojos negros me llamaban, docentes que aún no conocía... en fin, el mundo institucional.

Estaba el pizarrón borrado, el programa "Conversar, sí, pero no apenas del uno y/o en el escritorio, yo más relajada después del otro y/o de nosotros. Conversar, quizá, de decir qué hacía allí y cómo íbamos a sobre lo que hacemos, sobre lo que nos pasa arrancar, pensé en la lógica de media: en lo que hacemos, sobre esas "terceras presentarnos todxs y conocernos, pero me otras cosas" de las que se constituye y dije "es nivel superior", entonces apelé a configura el acto de educar, tanto como la escritura, tres preguntas: ¿Quién soy? cualquier otro acto relacional. Conversar". 2

<sup>1</sup> Trabajadora de la Educación. Egresada de la Facultad de Humanidades de la UNComahue. Activista de La Revuelta. Feminista. Abortera. mandrilval@gmail.com

<sup>2</sup> Carlos Skliar: (2011): Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires. Miño y Dávila.

¿Sería una pregunta retórica en voz alta? ¿Era una pregunta más para mí que para ella? Retrospectivamente me miró, nos miró, nos pienso en esa situación y sí, era una pregunta para mí.

A partir de esa pregunta, el espacio-aula, ese espacio tan conocido, tan cerrado, tan limitante a veces, se expandió, se hizo aire, se hizo afuera. nos trasladó.

Palabra arqueada, encorvada, a veces aguda, a veces banal. Si no hubiera la acción que designa la palabra "preguntar", tal vez, no existiría el lenguaje como confesión, como narración, como intento de decir lo que se sabe y lo que se piensa -y lo que se calla y lo que se oculta-. El cuerpo nace para preguntar "porqué". Y es honesto. Luego crece abandonando varias preguntas, para poder avanzar. Y no se da cuenta que avanzar consiste en acelerar el paso hacia el abismo, anticiparse a la caída. Ya no hay lugar para preguntar y el porqué de ello es el principal de los interrogantes.<sup>3</sup>

Contamos, como quienes cuentan un cuento, lo que vivimos. Era mayo, ella llamó al celular socorrista<sup>4</sup>, la atendió Andrea, pautamos encuentro. Ella era de un pueblo cercano a Chos Malal, se vino a estudiar para ser maestra, alquilaba una pieza en una casa muy antigua del pueblo, estaba sola, sus padres crianceros y la culpa judeocristiana que cargaba en sus hombros. Sus 16 semanas confirmadas por ecografía nos demandaba un estar atentas distinto; me tocó a mí acompañarla. Era mi primera vez, era mi primer un acompañamiento en segundo trimestre. Comenzó el acompañamiento que era colectivo: yo acompañaba a Caro, Andrea junto a Romi, la médica más linda y copada del pueblo, me acompañaban a mí.

Así sucedió ese viernes a la noche, Romi de guardia por las dudas, un teléfono, muchas dudas, todo en manada. En un momento ella se quedó sin crédito. Yo también. Salí a la estación de servicio a ver si conseguía para recargar, y en vez de ir a la estación me fui a su pequeña habitación. Le chiflé desde el portón, asomó la cabeza, me hizo un gesto de entrada y sus dientes blancos aparecieron en la oscuridad del pasillo.

Estuvimos unas horas, tomamos té, charlamos, hablamos de aborto legal, del Estado, de nosotras haciendo esto, de mi vida, de los arreos en verano, de sueños; nos acompañamos. Así fue, esa noche aprendí con ella cómo sucede todo, distinguí los síntomas que describíamos en el folleto, ayudé a que reconociera si era o no, respiré con ella, hice fuerza y todo, la hice dormir y me fui a casa con mi compañero cuando me vino a buscar.

Eso vivimos ese día, eso nos encontró. Esta vez el auditórium de escucha era otro, esta vez éramos más, esta vez el debate se abrió a partir de la experiencia, a partir del cuerpo ¿se le puede refutar algo a la experiencia? ¿Desde dónde se habla si no? Según Gadamer (2002) la verdadera experiencia "es aquella en la que el hombre se hace consciente de su finitud (...) es entonces cuando se desvela como una pura ficción la idea de que se puede dar marcha atrás del todo, de que siempre hay un tiempo para todo y de que un modo u otro todo acaba retornando".5 Un aula, cuarenta estudiantxs, una docente, un aborto acompañado, otros solitarios y expresados en lágrimas que no terminan de caer, una clase que nunca se dio, un programa que cambió, un aula llena de aborto, una docente que sale del closet, una estudiante que me hace pensarme y salirme, una aventura, un decirnos desde otros lugares.

Desde ese día, abiertas las aulas al aborto acompañado, a los socorros nuestros de cada día, a la trabajadora de la educación que se reconoce como estar siendo heterosexual, feminista y abortera. Una explicación, un contar, una cadena de sucesos, un montón de estudiantes con una docente que se pensaron desde otro lugar, una película que se presentó en ese aula "Yo aborto, tú abortas, todxs callamos", dirigida por la cineasta feminista Carolina Reynoso. Debates, papelógrafos con consignas, miradas cómplices multiplicadas por más de cuarenta. Conmoverme, conmovernos, de eso se trata.

<sup>5</sup> Gadamer, Hans-George citado por Mèlich, Joan Carles (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona. Hergert. P. 60.

<sup>3</sup> Carlos Skliar: (2011): Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires. Miño y Dávila.

<sup>4</sup> Refiere al telérono 02942-15636997, del servicio Socorro Rosa de la ciudad de Chos Malal y Zona Norte. Desde Socorro Rosa se brinda información y se acompaña a mujeres a abortar de manera segura con medicamentos. Para saber más puede leerse: "Políticas de y con los cuerpos: cartografiando los itinerarios de Socorro Rosa (un servicio de acompañamiento feminista para mujeres que deciden abortar)". Por Belén Grosso, María Trpin y Ruth Zurbriggen en La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales (2013) Ana María Fernández y Wiliam Sigueira Peres, Biblos. Buenos Aires.

www.socorristasenred.org y en www.larevuelta.com.ar

"Conmover: Su entonación origina un rápido movimiento entre dos esferas del afecto: la ternura y la inquietud más poderosa. Parecen dos palabras, pero en realidad son dos acciones: una presupone estar frente a alguien; la

otra supone desnudarse de saberes. No cambia con los géneros, ni se intensifica en alguno en particular. "Conmover" no es obligatorio sino más que esperable. Cuando nos es dicha, provoca una mímesis inevitable."6

# MAGAMOS

orgasmos colectivos y clitorideanos Ann!

# ESCENARIOS PARA PENSAR (de NUEVO) las escuelas, SUS Pedagogías y el Trabajo docente

# Escenario I (2014): Sobre la confianza pedagógica

POR BEIÉN GROSSO!

¿Podemos hablar de "Los cuerpos humanos" de manera plural y no de "El cuerpo humano" como objeto de estudio singular? ¿Podemos habitar las escuelas desde una mirada errante? En ocasiones nuestra subjetividad deviene en cambio continuo. Ahí, en el aula, una tiene la posibilidad de salirse de sí para transitar las fronteras de lo que hasta ahí era su identidad. Cuando una habilita la posibilidad de decir, el aula rápidamente se convierte en un caleidoscopio de oportunidades. La escuela deja de ser intempestiva y hostil, para transformarse en posibilidad y creación. Para que esto suceda, hemos de construir lazos afectivos confianza con nuestrxs estudiantes.

"La confianza es condición para la educación en general y para una educación en la sexualidad; se instala más allá de voluntades y obligatoriedades, es decisión personal y política, se da de antemano, al azar y sin garantías, sin esperar nada a cambio, por fuera de un circuito de saberpoder".<sup>2</sup>

1 Profesora de Educación Primaria, egresada en el año 2013 del ISFD N° 12 (Neuquén Capital). Activista feminista de La Revuelta. Actualmente me desempeño como trabajadora de la educación en la escuela primaria N° 118, de la ciudad de Neuquén. Dicto clases en el tercer ciclo. Soy referente en la temática de educación sexual integral en la escuela donde trabajo, incluyo la ESI de manera transversal en mi planificación, además de desarrollar talleres específicos en las aulas. Defensora de lo público de la escuela pública. belengrosso09@gmail.com

La relación pedagógica devenida en confianza puede ser el puntapié para la construcción de autonomías.

La autoridad ante un grupo se va construyendo en el día a día, en la cotidianeidad de la escuela y tanto mi figura docente como la de lxs estudiantes están en construcción desde la narración que podemos ir haciendo de esas figuras. Creer y hacerles ver que es importante lo que podamos construir ahí entre todxs, que lo dicho tendrá un colchón de vellón que sostenga v sobre todo que la voz referente de mi ser maestra, radica en la escucha atenta y en la apertura a diálogos que nos conmuevan. Construir ahí mismo una práctica subversiva. Que subvierta todos los órdenes posibles para dar lugar, ahora sí, al diálogo de los cuerpos. práctica que subvierta sentidos y deseos.

antemano, al azar y sin garantías, sin esperar nada a cambio, por fuera de un circuito de saberpoder".²

1 Profesora de Educación Primaria, egresada en el año 2013 del ISFD N° 12 (Neuquén Capital). Activista feminista de La Revuelta. Actualmente me desempeño como trabajadora de la educación en la escuela

Era lunes bien temprano y mis preguntas se aparecen irrumpiendo en el aula la tranquilidad de la mañana. "¿Podemos hablar de los cuerpos humanos de manera plural y no del cuerpo humano como objeto de estudio singular? ¿Qué cuerpos conocen?". Se aproximaba un desafío: hablar en

2 María Beatriz Grecco (2009): "Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar" en Sexualidad, relaciones de género y de generación. Alejandro Villa Comp. Ed. Noveduc. Buenos Aires

un lenguaje sencillo y reinventado para comprender entre todo el grupo que los cuerpos son superficies de inscripciones de prácticas y discursos atravesados por un sinfín de categorías a analizar, como pueden ser la raza, el género, la edad y la clase social. Intensa conmovedora conversación se abrió. Los ojos grandes y llenos de preguntas que se iban enhebrando de más preguntas ante cada minuto que transcurría. Mi propósito: indagar acerca de las ideas que circulan en cuanto a la imagen de los cuerpos para reflexionar sobre las dicotomías existentes en la vida escolar de cada unx.

La consigna propuesta era la siguiente: Se les pedirá a los niños y las niñas que respondan a la siguiente pregunta de manera individual y lo correspondan con un dibujo: ¿Se puede hablar de cuerpos humanos de manera plural? ¿O corresponde hablar de "El cuerpo humano"? Fundamentar la respuesta.

Cada estudiante realizó su dibujo. Todxs, salvo un estudiante, realizó figuras correspondientes al género masculino y femenino. Pero Juan³ se animó y dibujó dos cuerpos trans, al que los nombró <cuerpos combinados>. La consigna seguía: Una vez finalizada esta tarea se

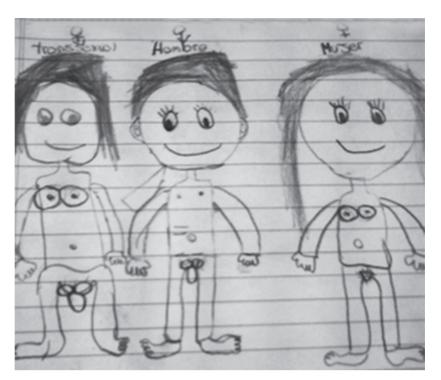
<sup>3</sup> Nombre ficticio para reservar la identidad

hará una plenaria para trabajar con las respuestas en el pizarrón. Se pondrá en cuestión la dicotomía de los cuerpos: femenino y masculino.

Los dibujos que realizó Juan fueron fisura, intersticio en un aula colmada de homogeneidad. ¿Qué habilitaban en ese momento los dibujos de Juan? ¿Qué lugares a nuevos relatos se podrían construir? Disparó en infinitas aristas de sensaciones y en cuestión de minutos el aula se había convertido en un flujo donde se podía transitar sin límites. Pensar los cuerpos desde el deseo v las resistencias permite inventar nuevos lenguajes y así mismo inventarnos a nosotrxs mismxs. Y otra vez la posibilidad, esta vez para salirnos de las dicotomías escolares heterosexistas generificadas. Habilitar los por qué, los cómo, los cuándo. Dejar las dudas ahí flotando y atravesando los cuerpos.

Esto es apenas el comienzo. Apenas el impulso para explorar nuevos acercamientos. Apenas un encuentro que encontró en quienes habitamos ese día el aula, una constelación no sólo de afectos sino de un acontecer, de un movimiento constante de cuerpos buscando deseos y queriendo ser deseados. Como maestra, me conmovió la voz, siempre tímida y callada de Juan, que en esta instancia pudo pasar al pizarrón y dibujar nuevas geografías corporales; con la confianza y la seguridad de saber que su producción sería aceptada por el resto del grupo.

Cuando los avatares cotidianos se entrecruzan podemos apropiarnos de la posibilidad de pensar. Y entonces una primer respuesta por Juan que será trampolín para el resto del grupo: "Sí, podemos hablar en plural; porque todos somos diferentes".





Pero Juan<sup>3</sup> se animó y dibujó dos cuerpos trans, al que los nombró <cuerpos combinados>.





# Escenario II (2015): Retazos de "Yo, monstruo mío"

Podemos hablar en plural como dice Juan y entonces podemos jugar y propiciar un espacio vinculado al placer de crear, para incentivar la curiosidad y la posibilidad de ser sujetxs hacedorxs de literatura, considerando que la literatura se inscribe en las prácticas artísticas y que, a la vez, construye un discurso social. ¿Cómo seguir generando espacios de discusión para ahondar en la respuesta de Juan? Siguiendo la idea de Silvia Duschatzky (2012): "El maestro errante está a la búsqueda de recursos, formatos, lenguajes que den paso a una constelación de afectos (fuerzas, impulsos, energías)"<sup>4</sup>, el desafío estaba en seguir problematizando las ideas, los cuerpos, las maneras de vincularnos, etc.

La propuesta consistió en la lectura de la poesía de Susy Shock, "Yo, monstruo mío"<sup>5</sup>:

<sup>4</sup> Silvia Duschatzky (2012): Maestros errantes. Ed Paidós. Buenos Aires. 5 De Susy Shock. Artista Trans Sudaca (2011): Poemario Trans Pirado. Ed. Nuevos Tiempos. Buenos Aires.

# SUSY SHOCK "YO, MONSTRUO MÍO"

...Yo, pobre mortal, equidistante de todo yo D.N.I: 20.598.061 yo primer hijo de la madre que después fui yo vieja alumna de esta escuela de los suplicios

> Amazona de mi deseo Yo, perra en celo de mi sueño rojo

Yo, reinvindico mi derecho a ser un monstruo ni varón ni mujer ni XXI ni H2o

yo monstruo de mi deseo carne de cada una de mis pinceladas lienzo azul de mi cuerpo pintora de mi andar no quiero más títulos que cargar no quiero más cargos ni casilleros a donde encajar ni el nombre justo que me reserve ninguna Ciencia

> Yo mariposa ajena a la modernidad a la posmodernidad a la normalidad Oblicua Vizca Silvestre Artesanal

> > Poeta de la barbarie con el humus de mi cantar con el arco iris de mi cantar con mi aleteo

Reinvindico: mi derecho a ser un monstruo que otros sean lo Normal El Vaticano normal El Credo en dios y la virgísima Normal y los pastores y los rebaños de lo Normal el Honorable Congreso de las leyes de lo Normal el viejo Larrouse de lo Normal Yo solo llevo las prendas de mis cerillas el rostro de mi mirar el tacto de lo escuchado y el gesto avispa del besar y tendré una teta obscena de la luna más perra en mi cintura y el pene erecto de las guarritas alondras y 7 lunares 77 lunares qué digo: 777 lunares de mi endiablada señal de Crear

mi bella monstruosidad mi ejercicio de inventora de ramera de las torcazas mi ser yo entre tanto parecido entre tanto domesticado entre tanto metido "de los pelos" en algo otro nuevo título que cargar baño: de ¿Damas? o ¿Caballeros? o nuevos rincones para inventar

Yo: trans...pirada mojada nauseabunda germen de la aurora encantada la que no pide más permiso y está rabiosa de luces mayas luces épicas luces parias Menstruales Marlenes bizarras sin Biblias sin tablas sin geografías sin nada solo mi derecho vital a ser un monstruo o como me llame o como me salga como me pueda el deseo y la fuckin ganas

mi derecho a explorarme a reinventarme hacer de mi mutar mi noble ejercicio veranearme otoñarme invernarme: las hormonas las ideas las cachas y todo el alma...! amén. La lectura en voz alta fue el comienzo de lo que luego se transformaría en un punto de inflexión para la cotidianeidad de la escuela. Aquí me detengo para relatar que todo punto de inflexión trae en sí mismo, resistencias, dolores y cambios. Que las propuestas novedosas pueden ser escuchadas por muchxs pero no por todxs. Y que sólo se puede seguir avanzando, si hay una red que acompañe los procesos.

La lectura de la poesía se convirtió en un paseo donde se podía ir y venir. Detenerse. Volver a empezar. No había inconvenientes en rasgar las palabras, quizás enojarse con alguna y no entender otras. La poesía había generado incomodidades y, a la vez, mucha empatía por las sensaciones compartidas entre quienes leían y la autora de la poesía. "Seño, quizás no tengan que haber baños de chicas y de chicos por separados. Capaz puede haber uno solo".

"Parece que Susy estaba muy triste y la discriminaban mucho". Hacer hablar al texto, dejar que la poesía nos cuente los silencios y nos inquiete tanto que ensanche el deseo de seguir leyendo y quizás de escribir un nuevo texto.

La lectura trajo mucha reflexión vinculada a las distintas expresiones de discriminación que aparecen en el cotidiano de la escuela. Al decir de Larrosa (1998), "las preguntas abren la lectura: y la incendian. Las preguntas atraviesan la escritura: y la hacen incandescente". Es por esta incandescencia que trae la escritura, que la invitación a escribir partía de la siguiente pregunta: "¿Qué diríamos si nosotrxs escribiéramos Yo, monstruo mío?" Luego de un rato, luego de escribir, leer, volver a escribir, se podía leer en las carpetas:

"Yo, un punto final de una oración. Yo, ese cuerpo envuelto en temor. Yo, esa cara de moretones por la envidia de las tareas (...)"

"Yo, como un topo... oculto en la tierra, con miedo del mundo (...)"

"(...) Yo, un gran corazón en un pequeño ser tan imperfecto"

"(...) Yo, como una hormiga más en el hormiguero tratando de encajar en esta sociedad"

Susy Shock habitó el aula por varios días y como para seguir enhebrando las relaciones y las pedagogías, me encuentro con ella en la séptima edición del Festivxl de la Diversidad en El Bolsón, provincia de Río Negro. No hubo palabras que contaran las experiencias en la escuela, sólo la certeza de saber que su voz se hacía eco en mi cuerpo mientras me recorrían las historias y las poesías de mis estudiantes. Susy no se enteró que fue parte fundamental de la escritura de un grupo de niñxs, conmovidxs por las imágenes que se aparecían a través de la lectura de la poesía.

Fue un encuentro ético, entre su mirada, su fuerza en la voz y mi ser, esta vez de espectadora. Lo puedo pensar como un juego de tiempos y espacios. La que enseñó en un aula, ahora aprende



<sup>6</sup> Jorge Larrosa (1998): La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

en una sala de teatro. Aprehendiendo gestos, silencios y miradas y convenciéndose que transitar por los márgenes, es también una decisión política que trae más felicidad a la vida. Aunque trae también momentos de angustia, inquietudes y miedos; pero nunca de paralizaciones.

La mirada afectuosa y amorosa sobre las letras de sus bagualas, la convicción de hacer práctica esas *otras* pedagogías posibles, me electrizaban el cuerpo. Saber que estábamos en caminos paralelos pensando y construyendo esas otras *distintas* maneras de mirar-nos. Ese festival no había sido como cualquier otro. Esta vez, sentí que había ocupado mi cuerpo como nunca antes. Una sensación quizá de despojo. Despojarme de ropas y ataduras viejas para volver al aula un poco más liviana y a la vez más aguerrida y firme. El festival nos había encontrado en deseos y alegrías.

Volví al aula, luego de ese verano, un poco más humana, más afectada y con empuje para continuar caminando por los bordes, apostando al diálogo desde "todo ese mundo que transita los márgenes".

# Escenario III (2015): Sobre las reglas del juego y

# las pasiones por enseñar

# "No quiero ver más a los varones corriendo libremente Por el patio mientras las chicas están en un rincón" 1

Pensar la escuela como territorio de disputas permite afinar las miradas y los sentidos puestos de quienes trabajamos ahí. Saber que los diálogos que se generen pueden ser parte fundamental en nuevas fuerzas para cambiar un poco y hacer más habitables las escuelas, nos pone a algunas en propulsoras de nuevas preguntas o de incursionar en la trastienda de la cotidianeidad escolar.

¿Cómo aprender a mirar las desigualaciones de género? ¿Cómo generar una mirada desde la fisura escolar? ¿Cómo respirar

las preguntas en los espacios de diálogos? ¿Cómo construir una escuela que se apoye más en las dudas que en las certezas? Eran algunas preguntas que me atravesaban el cuerpo mientras escuchaba las diversas ideas de mis compañerxs de escuela, en una jornada donde discutíamos cómo implementar la ESI de manera transversal en todas las áreas y en todos los grados. La directora sentenció: "No quiero sólo el tallercito de los días jueves, quiero ver en sus planificaciones la ESI. Basta de currículum oculto, quiero todo escrito". Era una sentencia que hacía brillar algunas miradas y generaba rechazos variados en otras.

A la escuela hay que pensarla y en ese pensar no se puede dejar de

mirar la práctica sin la teoría que la sostiene. ¿Qué hacemos las que enseñamos cuando enseñamos? Y en esa misma pregunta habilitar otra: ¿Podemos dejar de ser lo que somos? Saber que cuando miramos, no lo hacemos en el vacío sino inmersxs en un mundo de teorías, muchas veces atravesadxs por el sentido común. Importa sospechar de nuestras miradas y estar disponibles para construir nuevos lenguajes.

El patio de la escuela es sin dudas un lugar privilegiado para mirar las pujas de poder que se despliegan entre niñxs. Los varones logran ocupar el espacio central, logran correr libremente durante los 15 minutos que dura el recreo. No así las mujeres, que a pesar de su insistencia en "querer jugar a algo" no logran apropiarse del espacio central del patio. Quedan arrinconadas territorialmente. Y si podemos pensar a las palabras territorios, entonces podemos adelantarnos a pensar que quizás en ese mismo acto, quedan también estaqueadas las



<sup>7</sup> Frase de la directora de la escuela primaria en la cual trabajo, durante una jornada institucional, cuyo eje principal era el abordaje de la ESI en las planificaciones áulicas y la organización escolar.

En la travesía de educar, me animo a sostener que -en principio- hace falta tener disponibilidad de escuchar, generar espacios donde lxs niñxs encuentren un lenguaje para narrar-se y sobre todo, pensar la manera de devolver a la escuela al mundo de los afectos.

•

La tarea docente, una tarea siempre en construcción, no puede dejar de mirar las relaciones vinculares afectivas y amorosas que transitan lxs niñxs en la escuela. El acto educativo y las pedagogías que allí se despliegan, no sólo hay que visualizarlas dentro del aula sino, y con la misma insistencia, en los recreos. "Educar es un acto político, que incluye una política cultural y una política económica de distribución de conocimientos reconocimientos", aseguran Graciela Frigerio y Gabriela Dicker (2005)8 y es en este mismo sentido que la directora de la escuela colabora en desnaturalizar y en poner en tensión eso que hasta ahora no había sido un problema.

¿Qué nuevos senderos se construyen a partir de considerar que tanto los varones como las mujeres deben correr "libremente por el patio"? ¿Cómo mirar los cuerpos que se moldean y se

aprisionan en las aulas, en recreos y en los pasillos? ¿Cómo hacer para colaborar en la deconstrucción de las escuelas como dispositivos de control y anormalizadoras de cuerpos? ¿Cómo hacer para que la escuela construya un espacio para cada niñx en su singularidad? ¿Cómo colaborar en no producir reproducir las dicotomías escolares?

En la travesía de educar, me animo a sostener que -en principiohace falta tener disponibilidad de escuchar, generar espacios donde lxs niñxs encuentren un lenguaje para narrar-se y sobre todo, pensar la manera de devolver a la escuela al mundo de los afectos.

No creer que una, como docente, tenga que amar a lxs niñxs; pero sí apasionarnos por la tarea intelectual que requiere ser trabajadora de la educación. En palabras de bell hooks (2016): "Para restaurar la pasión por el aula o para estimularla en el aula

donde nunca estuvo, nosotros/as, profesoras y profesores, debemos descubrir nuevamente el lugar del eros dentro de nosotros mismos y juntos permitir que la mente y el cuerpo sientan y conozcan el deseo".9

Trascender, entonces, todas las pasiones para pensar pedagogías que vamos creando. Trascender las dicotomías existentes. Trascender el amor intelectual, puesto que, palabras de Remo Bodei (1997) "El amor intelectual es intransigente indulgente, vinculante emancipante, desestabilizante y cargado de esperanza", citado por Ana Abramowski. 10

<sup>8</sup> Graciela Frigerio y Gabriela Dicker (2005): Educar, ese acto político. Editorial del Estante. Buenos Aires, Argentina.

<sup>9</sup> bell hooks: "Eros, erotismo y proceso pedagógico". Traducción de Graciela Alonso para el Seminario: Diferencia sexual y espacios pedagógicos. Facultad de Ciencias de la Educación UNComahue. Año lectivo 2002. La autora escribe su nombre y apellido en minúsculas.

<sup>10</sup> Ana Abramowski (2010): Maneras de guerer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Ed. Paidós. Buenos

# Escenario IV (2016): Sobre el día escolar

Toca el timbre de salida y junto con eso, la avalancha de niñxs corriendo en busca del oxígeno que, a veces, parece faltarle a la escuela. Me pregunto sobre el orden de las cosas y la posibilidad de subvertirlas. Desde hace un tiempo pienso que antes de entrar tengo que deshacerme de todo lenguaje. De toda mirada. Dejar en la esquina todo aquello que pertenezca a este mundo.

Alejandro me encuentra en la esquina, quizá sabiendo que yo estaría recogiendo lo que había dejado antes de entrar. "Hola seño, me va bien este año. Hoy me saqué un sobresaliente. Voy mejorando. Pero le falta algo a este año. Algo que hacíamos con vos el año pasado. Falta unirnos seño".

Alejandro dobló en la esquina. En otra esquina. Lo miré irse, cruzar la calle. No supe qué decir. Un poco de mí se fue con él. Y otro poco, se sigue buscando.



POR REIÉN GROSSO!

Pienso que la escritura tiene algo de sendero y, muy a menudo, de remolino. A veces está detenida en la punta de la lengua como aquello que no podemos decir pero nos animamos a escribir. Como si escribir se disociara de lo que podemos decir.

Cristian sabe de esas escrituras. Sabe que no encuentra, aún, cómo decir lo que escribe en el margen de las hojas de su carpeta. Piensa, quizás, que ese espacio no es para ser leído. Como si el margen lo pusiera, a él, por fuera de la hoja. Él tiene apenas 10 años. Cada vez que escribe su nombre lo hace pensando y regalándose el tiempo para dibujar cada letra. Cuando termina de escribirlo, vuelve con su mirada al principio. Lo recorre con su mano y su lapicera. Se detiene en los puntos de las dos i.

Puedo incursionar en su sonrisa y en los huequitos que se le imprimen encima de las comisuras y, como si la lectura me generara temblores o espasmos, me detengo apaciblemente sobre su mano. Son sus gestos los que me sostienen justo antes de que toque el timbre. Me recorren el cuerpo sus secretos, su mirada confidencial y su amorosidad. Creo que él sabe de mi infancia. Me mira con ojos de tiempo, de recuerdos, de intento de olvido.

Hablamos sobre su nombre. Me contó que los puntos de las i son aburridos y que le representan un final atroz o una carga innecesaria para esas letras. También me dijo que no le dibuja circulitos porque le recuerdan el sinfín de lo que quiere olvidar y que no cree que sean, como alguna vez le dijeron, sombreritos.

Pienso que la vida está ocurriendo. Que estoy siendo dibujada por Cristian. Que hay misterio en su inocencia. Y que este fragmento de vida, puede ser leído desde los márgenes, porque es ahí donde él dibuja corazones sobre los puntos de las i.

# Transformando corporalidades:

# desbordes a la normalidad Pedagógica

POR GRACIEIA B. AlonSo 2 Y RUTH ZURBRIGGEN 3

En este escrito reflexionaremos de interpelaciones acerca que corporalidades dislocadas la ostensiva heteronormatividad realizan a las instituciones educativas, abriendo posibilidades para estirar y desbordar los límites epistemológicos y habilitar acciones pedagógicas y políticas en su interior.

Las especulaciones que propondremos están situadas en perspectivas político epistemológicas feministas, queer y decoloniales, engarzadas con y entre nuestras prácticas en el activismo feminista y en nuestro trabajo en el campo de la formación docente en instituciones educativas públicas.

El texto consta de tres partes. En la primera, configurada como una breve genealogía, nos detendremos en aportes del feminismo radical, en tanto abrevamos de ellos para politizar nuestra mirada del mundo y sus relaciones. Lo hacemos sin rehuir algunas menciones críticas que mereció esta perspectiva feminista. En la segunda, traeremos líneas de pensamiento construidas a partir de un proyecto de

extensión: Por una educación pública antidiscriminatoria, no androcéntrica, no sexista, no heterosexista; de un trabajo de investigación: Aproximaciones al estudio del movimiento sexo-genérico en Argentina; y de intervenciones institucionales desarrolladas en la Universidad Nacional del Comahue y en el Instituto de Formación Docente N° 12 de Neuquén. En la tercera, proyectamos algunos interrogantes en la búsqueda constante por dinamitar las ficcionales fronteras de la heteronormatividad en las aulas, para una pedagogía otra, para una pedagogía transgresora al decir de Deborah Britzman.

La Radicalidad feminista: lo personal es político

o personal es político — corpopolítica

"La genealogía no es la historia de los eventos, sino la investigación de las condiciones de emergencia de aquello que es considerado como historia: un momento de emergencia no pasa, en última instancia, de una fabricación" (Judith Butler).

Los años '60 se caracterizan por una intensa y contestataria agitación política. El sistema democrático mostraba su rostro clasista, sexista, imperialista, racista, eurocéntrico y esto trajo la formación de una Nueva Izquierda junto con el surgimiento en cadena de movimientos a favor de derechos civiles, estudiantiles, pacifistas y feministas.

<sup>1</sup> Este artículo fue publicado en EDUCAR -Em Revista — Edición Especial Nro. 1 / 2014- Curitiba-Brasil. Mantiene las normas editoriales de escritura de esa revista, por lo cual difiere del resto de los textos publicados en este número de Pedagogías Revueltas (del día a día escolar). Año 1- N° 2 Invierno de 2016.

<sup>2</sup> Magister en Educación. Profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNComahue. Especialista en temas de educación, género e interculturalidad. Actualmente dirijo la Especialización en Estudios Interculturales, de Géneros y Sexualidades dependiente de dicha facultad. Integro la Colectiva Feminista La Revuelta y formo parte de la Comisión Directiva de ADUNC.
3 Profesora en Enseñanza Primaria. Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Estudios de las Mujeres y de Género. Soy parte

<sup>3</sup> Profesora en Enseñanza Primaria. Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Estudios de las Mujeres y de Género. Soy parte de la Colectiva Feminista La Revuelta, de Socorristas en Red (feministas que abortamos) y de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Actualmente trabajo en formación docente, en el ISFD N° 12 de la ciudad de Neuquén.

El Movimiento de Liberación de la Mujer<sup>4</sup> resulta de una reacción al papel subsidiario al que relega a las mujeres el movimiento antisistema de entonces.

Las feministas, hartas de señalar la jerarquización de las agendas políticas en las luchas que se venían librando, generan organizaciones autónomas; a este movimiento—que tuvo en su interior distintas expresiones- se lo conoce como feminismo radical.

La proclama lo personal es político pasará a ser su gran programa de acción. Enfocarse en la esfera privada significa una verdadera revolución copernicana para la teoría y el movimiento feminista de los 60 y 70.

Para esta corriente, los espacios de dominación patriarcal serán también los hasta entonces considerados personales y privados, se buscará reflexionar y describir cuáles son los intrincados dispositivos con los que los sistemas de poder se producen y reproducen, claro está, para transformarlos deslegitimando el entramado conceptual que promueven esos pactos patriarcales y con ello redefinir la praxis política. En este entramado surge la organización de los grupos de autoconciencia para: el rescate de las voces de las mujeres, las reflexiones sobre las experiencias de vida, el paso de intereses individuales a lo colectivo. Un insistente activismo participativo, no jerárquico, con audaces y espectaculares intervenciones públicas será el motor fundamental para comprender una estructura de poder capaz de ser teorizada y conceptualizada.

Esta corriente toma al cuerpo como el locus de opresión de las mujeres; reivindica la sexualidad a la que considera una construcción política y hace una crítica a la heterosexualidad obligatoria; apuesta por el aborto libre y el derecho a la maternidad voluntaria; redefine la política y las formas de construir poder; denuncia la violencia patriarcal; promueve el combate al androcentrismo en todos los ámbitos y denuncia que la relación entre los sexos es siempre política. El concepto de patriarcado adquiere especial centralidad, busca la abolición de la dominación masculina v sus formas de definición, producción y concepción del conocimiento.

Alicia Puleo sostiene que el patriarcado como sistema político es una respuesta de las feministas radicales a las posiciones de izquierda que sostenían que "el problema de la mujer" acabaría con la supresión del capitalismo (Puleo, 2007, p. 42).

Sin embargo, la visión del patriarcado de esta perspectiva feminista tendrá sesgos esencialistas, universalistas (a-históricos) lo cual en Latinoamérica se constituirá en un problema teórico y político dentro del propio campo del feminismo y en las articulaciones con otros movimientos. Asimismo, las covunturas políticas centradas en demandas hacia el Estado, en relación a la pobreza de grandes sectores de la sociedad (lideradas por actores que basan sus análisis únicamente en perspectivas de clase), dificultó analizar el carácter sexista-patriarcal y étnico de los estados nacionales. Estas situaciones (entre otras, seguramente) provocaron que en Latinoamérica el feminismo se viese como una expresión teórico política que atentaba contra la pretendida "unidad" de las luchas anticapitalistas (Alonso, G., Díaz, R. 2012).

Nos interesa inventariar en nuestro acervo, las principales líneas del legado de la corriente radical del feminismo para reconceptualizarlas y resituarlas en un contexto geopolítico que María Lugones (2008) caracteriza como "sistema moderno/ colonial de género".

Pensar, como sugiere Lugones, y con anterioridad Crenshaw, las categorías de género y raza separadamente, no pueden dar cuenta de la violencia contra las "mujeres de color" en el contexto del capitalismo global, ni de las prácticas discursivas institucionales de opresión contra las mujeres indígenas y campesinas. Remarcamos que el capitalismo es un sistema de explotación de clases, que simultáneamente surge generizado, heterosexualizado y racializado.

Para insistir en la complejidad de este campo, nos hacemos eco de las expresiones críticas que comienzan a hacerse oír en la década del 80 dentro del movimiento feminista. Son las feministas lesbianas, las negras, las chicanas

<sup>4</sup> El paraguas que sostiene el nombrar en singular muestra la referencia a una concepción homogeneizadora, universalista y excluyente que bajo la opresión de género pretende igualar a todas las mujeres, soslayando así las diversas diferencias y desigualaciones existentes.

y las asiáticas, entre otras, quienes "reclaman la necesidad de atender las complejas relaciones de subordinación a la que se enfrentan mujeres concretas: respondiendo no sólo a las relaciones de género o de clase, sino también al racismo, la lesbofobia, los efectos de la colonización y la descolonización y las migraciones transnacionales" (Eskalera Karacola, 2004, p. 10).

Desde el feminismo negro, fundamentalmente en el contexto anglosajón, se denuncian los sesgos racistas del feminismo blanco v la nula referencia a las distintas realidades materiales de mujeres blancas y negras. Mercedes Jabardo plantea: "Mientras el feminismo moderno / ilustrado se desarrolló a partir de Simone de Beauvoir y su afirmación 'no se nace mujer. Se llega a serlo', los discursos de género en el feminismo negro parten de una negación, de una exclusión, de un interrogante, el que retoma bell hooks de Sojourner Trhth en uno de los primeros textos del pensamiento feminista negro: '¿Acaso no soy una mujer?" (Jarbado M., 2012, p. 32). Desde esta posición, la identidad de mujer es simultáneamente reclamada y reconstruida.

Dado que las críticas del feminismo negro no agotan la multiplicidad de posiciones étnicas, el término "mujeres de color" fue tomando forma como un artefacto teórico y político con miras a agrupar las opresiones comunes en torno al racismo, que experimentan mujeres de distintas procedencias nacionales y étnico-raciales. "En la tensión y riqueza política de vivir a caballo entre varias culturas, empleando varios idiomas y en la distancia crítica que implica no ser reconocida como adecuada en ninguno de los marcos disponibles, como mujer, lesbiana y chicana, la conciencia mestiza de Anzaldúa surge de las posibilidades de hacer habitable la propia posición de frontera" (Eskalera Karacola, 2004, p. 11,12).

El racismo será el epicentro en el que colocan la desigualdad (Jabardo, 2012) y la interseccionalidad de las opresiones, la base conceptual de sus teorizaciones (Hill Collins, 2000 en Jabardo, 2012).

Las críticas que estos constructos teóricos realizaron, pero también las que recibieron, posibilitaron la articulación de las perspectivas queer que, en ocasiones tensionando perspectivas feministas hegemónicas, muestran las disonancias en la relación hegemónica (de género, raza y clase) entre: cuerpo-géneros-sexualidades. "La praxis queer funcionó sobre la puesta en escena desplazada, exuberante, paródica, de las normas dominantes en materia de sexo, de sexualidad y de color (...) Lo que se pone en escena es tanto el estatus racial como el sexual, haciendo de la feminidad blanca, feminidad dominante y racializada, una verdadera mascarada: reforzándola y desestabilizándola al mismo tiempo como norma de referencia y como ideal" (Dorlin, 2008, p. 92-93).

La teoría queer busca problematizar la existencia a priori de un sujeto político para su teoría, y problematiza, como dice Dorlin, al sujeto homosexual como implícitamente gay, blanco y económicamente acomodado.

En este sentido, la teoría queer, interroga tanto el anudamiento causalístico entre cuerpo-sexo, género y sexualidad, como también el entronque entre sexualidad y racismo. El cuerpo sexuado, no es el basamento natural de las divisiones sociales sino el efecto de relaciones de poder, articulado con la heterosexualidad obligatoria (Dorlin, 2008).

Una de las discusiones que atraviesa a los feminismos, en su calidad de teorías y de discursos políticos, es la existencia o no, de un sujeto político colectivo constituido previamente a la acción colectiva. En el terreno político, discursos feministas sostuvieron durante mucho tiempo, que las "mujeres" travestis o trans no podían ser feministas porque habían nacido hombres, asumiendo una posición esencialista y biologicista de "policía de lo real" (Dorlin, 2008).

Nos interesa detenernos en este punto, dado que en el campo educativo, las problematizaciones acerca de las relaciones de género suelen toparse con un "techo de cristal". El límite que encontramos en los discursos que circulan en nuestro medio está puesto en el obstáculo para pensar la heterosexualidad racializada como una institución política, a la heteronormatividad "la obsesión por normalizar la como sexualidad a través de discursos que posicionan (lo extraño) como desviado" (Warner M. en Britzman, 1995, p. 7) y a la homosexualidad como un escape del deseo a esa norma, a ese orden hegemónicamente

instituido (y no como una anormalidad, patología o perversión). Por otra parte, dificultad también para pensar a la heteronormatividad como reguladora de la mirada hacia y sobre los cuerpos. De estos aspectos nos ocuparemos a continuación.

# II

# Las instituciones educativas:

policías contra las ambigüedades

"El pensar sobre una vida posible es un lujo sólo para aquellos que ya saben que son posibles. Para aquellos que todavía están tratando de convertirse en posibles, esa posibilidad es una necesidad"

(Judith Butler).

Nos hemos propuesto estudiar las distintas estrategias a través de las cuales se consolida en el día a día de la pedagogía cotidiana, la consideración del cuerpo como naturaleza pre discursiva (sin significaciones, cultura), perpetuándose la relación un cuerpo, un género, una sexualidad normal; desnudar las operaciones que se articulan constituyendo tanto a esas/os sujetas/os "que importan", cuyos cuerpos (hegemónicos) resultan inteligibles para el conocimiento hegemónico, como a esos cuerpos otros que, desde su condición de ininteligibles, son paradójicamente necesarios ya que marcan los límites de lo que se considera "normal", pero a la vez pugnan por hacer valer su derecho a formar parte de la cotidianeidad.

Adelantémonos a decir que la normalidad es una construcción eurocentrada que operó como matriz de la colonialidad del poder, del saber y del ser. Saber y poder operan juntos estableciendo una serie de criterios sutiles y explícitos que ordenan el mundo, definiendo lo "aceptable", lo "posible", lo "pensable".

Por ello, no sólo es necesario comprender cómo se instituyen los términos que definen el campo de lo inteligible, sino que es preciso "localizar la forma en la que el campo se encuentra con su punto de ruptura, los momentos de sus discontinuidades y los lugares donde no logra constituir la inteligibilidad que promete" (Butler, 2004 p. 305). Es decir, aquellas zonas en que las categorías del conocimiento hegemónico son puestas en cuestión, disputadas; los momentos donde se muestra su contingencia y su posibilidad de ser transformadas.

Cómo dijimos, vamos a dar cuenta, sintéticamente. de tres instancias en las cuales fuimos dándole densidad al entramado entre teoría y práctica, tomando como eje la insoportable pesadez de la normalidad e interrogándonos acerca de ¿Cómo se la vive, cómo se la interpela, cómo se la rechaza o cómo se la asimila? ¿Qué se tiene -desde la disidencia- para decir a/sobre la normalidad? ¿Cuáles son los significados individuales y colectivos que construyen desde sus cuerpos? ¿Qué saberes disputan conocimiento hegemónico? ¿Cuáles son sus demandas y reclamos? ¿Cuáles las discriminaciones que denuncian?



# POR UNA Educación Pública antidiscriminatoria, no sexista, no androcéntrica, no heterosexista,

es el nombre proyecto de extensión desarrollado entre los años 2007-2010⁵, el cual se convirtió en un importante paraguas para desplegar acciones de formación en espacios institucionales. Tuvo como propósito contribuir a problematizar en la educación pública v en la sociedad de la ciudad de Neuguén la necesidad de abordar colectiva y pedagógicamente problemáticas referidas a las heterogéneas y solapadas discriminaciones por pertenencias a géneros y sexualidades transgresoras, tendiendo a generar prácticas escolares e institucionales no sexistas, no androcéntricas, antidiscriminatorias, antihomo/lesbo/bi/travestofóbicas. Uno de los paradigmas con el que tuvimos que debatir es el de la "tolerancia". En ese sentido, una de las primeras acciones fue distribuir, en las escuelas públicas e instituciones de formación docente, el afiche: "Tolerar es discriminar", allí se busca reflexionar sobre el lugar de privilegio de quien se arroga (individual o colectivamente) la posición de ser tolerante y la negación de historias y subjetividades que esto conlleva.

Con el mismo carácter de interpelación y formación, editamos -en ocasión del 28 de junio de 2010- un cuadernillo y un CD con materiales teóricos y para el trabajo áulico (cuentos, videos cortos, películas), titulado: "No se nace heterosexual". La inspiración aquí fue proponer efemérides otras para las escuelas públicas. En la escuela pública se conmemoran/festejan/celebran diferentes fechas conocidas como efemérides, la mayor parte de ellas tienen que ver con acontecimientos que el Estado Nacional ha instituido para contar una parte de la historia, reproduciendo y recreando cierta memoria colectiva. Esas efemérides, en general, se estructuran desde una visión de la historia donde los protagonistas son varones blancos, burgueses v. por añadidura, considerados heterosexuales. Consideramos que hay otras historias, otros acontecimientos, otras fechas otras/otros/ otrxs protagonistas que la educación pública en perspectiva antidiscriminatoria, no androcéntrica, no sexista, no heterosexista, necesita instituir para avanzar en procesos democráticos hacia adentro y hacia afuera de sí misma. En este sentido, nos pareció oportuno tomar el "día del orgullo" como fecha para pensar en efemérides otras.

La tercer producción fue el cuadernillo: "Alerta, pasá la voz: A la escuela le robaron la normalidad" (Noviembre, 2011). Aquí publicamos artículos de reflexión para docentes, abordando el tema de la hetero-normalidad escolar y su problematización a partir de la Ley de Matrimonio Igualitario, sancionada en Argentina el 15 de julio de 2010. También incluimos sugerencia bibliográfica para una educación sexual desde perspectivas de género y amplia bibliografía sobre géneros, cuerpos y sexualidades. Nos interesó trasmitir la idea que la normalidad está en problemas porque un/una estudiante o un/una docente que elige tener pene y tetas hace trastabillar las clasificaciones, confunde, inquieta. No quiere, no puede, permanecer en el closet; no entra en él. Pero, a la vez, sostener que los anormalizadores, al decir de Skliar (2006), seguramente seguirán inventando monstruosidades y closets. La interpelación es: de qué lado nos ponemos.

Además, el proyecto desplegó una cuantiosa serie de jornadas, seminarios y talleres de formación para docentes y estudiantes<sup>6</sup>. Es de destacar que habiendo culminado en el año 2010 y, como parte de sus efectos, hay constantes referencias a los materiales difundidos, los mismos continúan circulando entre docentes, perduran visiblemente afiches en las instituciones y grafitis en paredes con las consignas de las producciones, en una suerte de apropiación pedagógica popular de las interpelaciones lanzadas.



# APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL MOVI-MIENTO SEXO-GENÉRICO EN ARGENTINA.

es el título del proyecto de investigación, realizado entre los años 2006 y 2009. Nos interesa focalizar algunas cuestiones trabajadas con activistas travestis, haremos referencia especialmente a lo que produjimos a partir de entrevistas en la organización ALITT (Asociación de Lucha por la Identidad Travesti y Transexual). En este grupo encontramos la articulación de estrategias que Nancy Fraser (1997) denomina de reconocimiento y de redistribución; o sea, reconocimiento identitario pero también, reclamo por transformaciones políticas y económicas y de justicia distributiva. Los puntos centrales a los que llegamos en este trabajo son:

- ➤ Resignificar el término travesti fue una de las primeras acciones que concentró al grupo de travestis agrupadas ALITT. Utilizado hegemónicamente como sinónimo de lo perverso, patológico, monstruoso, indeseable y desviado en extremo, intentarán gestar nuevos sentidos políticos para esa designación buscando alejarse de las heterodesignaciones impuestas. La apuesta es vincular el término travesti a la lucha, la resistencia y el derecho a ser portadoras de carta de ciudadanía y así auto-afirmarse y auto-designarse.
- ➤ Otro aspecto a destacar es el accionar político encaminado a generar discursos sobre una ciudadanía travesti, lo hacen mediante la desregulación de ciertos pactos de significación. El ejercicio de la ciudadanía implica necesariamente la posibilidad de espacios. El espacio público para las travestis está sobredeterminado por la prostitución como forma —casi excluyente— de sobrevivencia. En la lucha por una ciudadanía sexual y genérica plena, una condición objetiva y subjetiva a deconstruir es la relación directa que -en Argentina y en toda Latinoamérica- anuda travestismo a prostitución.

<sup>6</sup> Jornada de intercambio con Marlene Wayar, activista trans, "Discriminación sexo-genérica en educación contra la comunidad travesti"; Seminario-taller "Cuando la escuela piensa las disidencias sexuales y de géneros, se piensa a sí misma", desarrollado en una escuela media, a partir de una convocatoria del equipo directivo, relacionada con la necesidad de acompañamiento ante la presencia de una joven estudiante trans; Seminario "¿Qué nos provocan los géneros y las sexualidades diferentes?"; Seminario Taller "Nadie es normal"; Ciclo de videos por la diversidad de géneros y sexualidades.

➤ En este punto necesitamos hacer una referencia obligada, que nos resulta clave para comprender el recurso a la prostitución como salida casi exclusiva para asegurarse el sustento y la sobrevivencia: la expulsión de las travestis del sistema educativo. Las circunstancias hostiles que sellan la experiencia de escolarización de la mayoría de las niñas y adolescentes travestis, condicionan drásticamente sus posibilidades en términos de inclusión social y de acceso a empleos de calidad.

La principal estrategia que utiliza la escuela para dificultar el tránsito hacia una ciudadanía plena es la imposición de lo que dimos en llamar: edictos contravencionales escolares. Esto se expresa a través de un complejo entretejido de violencia simbólica y de violencia física. En las entrevistas realizadas con activistas de algunas de grupos travestis de la ciudad de Buenos Aires, la mención a la escuela, a la educación institucionalizada, es reiterada. Forma parte de las críticas y de los deseos, de las deudas consigo mismas y de los recuerdos dolorosos. Una de quienes logró terminar la escuela media, se llama así misma: la travita intelectual.

Ciertamente los mandatos, prejuicios, estereotipos, conforman buena parte del clima escolar y de las experiencias de discriminación vividas. Pero también hay agenciamientos<sup>7</sup>, hay fugas.

Consideramos que la elaboración de estrategias, es para las referentes de las organizaciones entrevistadas, un punto clave en su práctica política. Por ejemplo, sostiene Lohana Berkins:(...) "Cuando nosotras nos empoderamos a través de la palabra, nos empoderamos con el cuerpo, a través de las organizaciones, y empezamos a ser corpóreas dentro de la sociedad, empezamos a tener voz pública" (Berkins, L., 2006, p. 80.)

Del material de campo analizado, podemos dar cuenta de tres estrategias de fuga / resistencia por parte de estas militantes que aportan al desarrollo de reflexiones pedagógicas en un sentido que debate con (contra) la lógica normalizadora:

- ➤ reafirmar el cuerpo / identidad como punto de partida de los aprendizajes;
- > revalorizar la experiencia y saberes del colectivo:
- > afirmar la imperiosa necesidad de trabajo digno y su relación con lo educativo.

Al igual que en el proyecto anteriormente expuesto, el círculo entre cultura-educación-trabajo, cuando es sostenido sobre la "normalidad" genérica, sexual, racial y clasista de los cuerpos, se hace incompatible con los preceptos de igualdad de la escuela moderna. La diferencia se traduce en desigualdad, a través del invento (entre otros) de la normalidad. La diferencia que "turba el orden cultural" (al decir de Mary Douglas) es justamente "no encajar" en alguna categoría.

Lo importante de todo esto es saber si las instituciones educativas pueden al menos, mantenerse en la tensión entre normalidad y ambigüedad y no seguir inclinándose hacia la lógica heternormativa, como si no tuviesen ninguna otra opción.



# ENTRAR ENTERXS A IAS INSTITUCIONES EQUCATIVAS.

Argentina cuenta desde el 9 de mayo de 2012 con la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743), pero obviamente sujetxs trans circulan por los espacios educativos, desde antes de que la ley les garantizara derechos básicos. Dando cuenta de experiencias localizadas, diremos que anterior a esta ley, a instancias de dos estudiantes trans, acompañadxs por dos organizaciones: Diversidad Alto Valle v la Colectiva Feminista La Revuelta, presentamos al Consejo Superior de la Universidad del Comahue, un proyecto de ordenanza para que se respete la identidad de género autopercibida en todas las dependencias académicas. Como sostiene Silvia Duchasky: "Hay momentos en las vidas sociales y de las instituciones en los que el presente, el momento o el instante adquieren relieves insospechados. Lejos de ser porciones preparatorias del futuro, fragmentos de un tiempo lineal o componentes de un plan general, pueden ser la ocasión para desplegar una potencia, abrir una clausura o ensanchar una experiencia" (Duchasky. S., 2007, p. 89).

La ordenanza se aprobó en el mes de octubre del 2010. Consta de tres artículos que centralmente establecen: "(...) se hará constar en la libreta universitaria, los padrones electorales, trámites internos, citaciones, memorandos, registros, listados, notas, actas, pre-actas, constancias de asistencia, partes, entre otros, el nombre autopercibido o identitario

<sup>7</sup> Utilizamos esta expresión en el sentido en que Mahmood conceptualiza la agencia social, no como sinónimo de resistencia en las relaciones de dominación sino como una capacidad de acción que se habilita y crea en relaciones de subordinación históricamente específicas. Argumenta sobre el obstáculo de situarse en el binomio resistencia/subordinación, porque, dice, no presta suficiente atención a las motivaciones, deseos y objetivos de grupos particulares (en el caso de su investigación, a las mujeres islámicas con prácticas religiosas) (Mahmood, S., 2008, p. 183).

del/la estudiante, trabajador/a docente o no docente que así lo requiera". (...) En aquellas circunstancias en las que la persona sea nombrada en público, (...) se deberá utilizar únicamente el nombre de elección que respete la identidad de género adoptada, y no el nombre obrante en el documento de identidad".

Como decíamos, en 2012 se aprueba la Ley 26.743, sin embargo no deja de ser importante que la universidad cuente con esta ordenanza, dado que todavía ninguna de las dos normativas se conoce lo suficiente y hay mucho trabajo pedagógico por realizar.

Con relación a la Ley Nacional de Identidad de Género, digamos que llegar a su sanción resulta de un sostenido e incansable activismo de diversos movimientos socio sexuales que instalan sus demandas en la escena pública; en los años '90 se expresaron con especial fuerza grupos de travestis y trans para denunciar las inferiorizaciones, estigmatizaciones, marginalizaciones, discriminaciones y exclusiones a las que se ven sometidas. La transformación de estos reclamos en el reconocimiento de derechos se inscribe en un proceso más vasto de consecución de derechos vinculados a regulaciones sexuales y de género<sup>8</sup>.

El articulado de la Ley de Identidad de Género implica un acto simbólico de gran alcance. Involucra -al menos- cuatro operaciones discursivas y materiales concretas: la des-judicialización (el reconocimiento identitario es un trámite personal sencillo en oficinas del Registro Civil de las Personas), la des-estigmatización (en tanto se penaliza la discriminación), la des-criminalización (el Estado reconoce la libertad de cada persona a manifestar su género de acuerdo a su sentir personalísimo) y la des-patologización (no requiere la asunción de ninguna enfermedad para las garantías efectivas de los derechos contemplados en la Ley).

Vale remarcar, las leyes son condición necesaria pero insuficiente para lograr el ingreso al estatus de vida humana digna de ser vivida. Como otras, la Ley de Identidad de Género constituye un piso de posibilidades que deberá ser acompañada de políticas públicas concretas, para lograr disminuir las brechas estructurales de desigualdad a la que este colectivo se ve —aún hoy- expuesto. El reclamo por la real inclusión en el sistema educativo y en el mundo del trabajo sigue presente.

Para finalizar este apartado nos interesa destacar brevemente intervenciones realizadas en ámbitos terciarios de formación docente. En todo el país, se impulsó a partir de la sanción de la Lev Nacional de Educación (2006), una transformación curricular que extendió a 4 años la formación docente para el nivel primario e inicial. En la provincia de Neuquén, trabajadoras y trabajadores de la educación de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) nos nucleamos para imponer a las autoridades gubernamentales condiciones democráticas y participativas dentro de esos debates abiertos. Las perspectivas epistemológicas y políticas que se plasman en el nuevo documento curricular, aprobado en el año 2009 y vigente para toda la provincia, son deudoras de las pedagogías críticas, incorporan los enfoques multiculturales v de género. Luego de intensas discusiones, disputas y negociaciones, esta inclusión se acuerda tanto de manera transversal para el conjunto de espacios curriculares como en la creación de espacios específicos concretados en seminarios obligatorios.

En abril de 2013, desplegamos en el ISFD N° 12 el Primer Foro de Estudiantes y Profesorxs de Formación Docente sobre sexualidades. géneros, feminismos y espacios pedagógicos. El evento se promueve desde el dictado del Seminario "Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género", para ser organizado junto a estudiantes y una decena de profesoras interesadas en la temática. Los propósitos esgrimidos en la convocatoria fueron: a) Promover la creación de un espacio de encuentro que colabore en la construcción de argumentos sobre la importancia de reparar en la presencia ineludible de los cuerpos generificados y sexualizados en el día a día escolar; b) Generar un espacio de reflexión e intercambio sobre las pedagogías de género y sexualidad presentes en las instituciones educativas para provocar miradas y sentidos desnaturalizadores de las normalidades presentes y c) Propiciar la socialización de experiencias de trabajo, programas de estudios, recursos pedagógicos y didácticos para coadyuvar en la construcción de de enseñanza-aprendizaje propuestas des-aprendizaje desde perspectivas antidiscriminatorias.

Éstas y otras numerosas instancias de diálogos, conversaciones, encuentros fueron

<sup>8</sup> Entre ellas, la Ley de Matrimonio Igualitario (2010), la Ley para Sancionar, Prevenir y Erradicar las Violencias contra las Mujeres en todos los ámbitos donde desarrolle sus relaciones interpersonales (2009), la Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2004).

posibilitando la elaboración de cierta forma de pensamiento colectivo provectivo capaz acoger la creación del espacio Habitar-Sex (Consejería en Derechos Sexuales y Reproductivos) inaugurado en el mismo ISFD N°12, en julio de 2013. En el documento fundamentación escribimos: proponemos escuchar, orientar, intervenir v articular un trabajo vinculado a los derechos sexuales y a los derechos reproductivos de las y los estudiantes, quienes al igual que profesoras y profesores estamos siendo sujetxs de género y de sexualidad. Su creación y puesta en marcha surge de la mano de las heterogéneas experiencias que relatan estudiantxs que transitan por el ISFD y que, muchas veces, se tornan decisivas en relación a la continuidad o no de su carrera formativa, interpelando de manera diversa a la institución".

# TTT

# Habilitar apuestas por acoger los desbordes Pedagógicos

(sin pretensión de cierre)

Desde los feminismos y las teorías queer, incluyendo las producciones pedagógicas9, vemos como la desestabilización de la construcción hegemónica: dos cuerpos - dos géneros - una sexualidad normal, posibilita la apertura de interrogantes, de praxis intelectuales y políticas y de desafíos para el colectivo docente. Esto requiere la sistemática revisión de la impronta nacionalista de los discursos y prácticas escolares, para aprender cómo la "invención de la heterosexualidad" se corresponde con la organización material y simbólica de los estados y de los espacios pedagógicos. Asimismo, es importante realizar algunas observaciones a perspectivas feministas y de la pedagogía crítica, de las que hay que hacer relecturas situadas.

El dislocamiento del cuerpo natural, asiento y efecto de las ideas de normalidad, pero también de agenciamientos, sigue siendo una disputa pedagógica, disputa por los cuerpos, disputa por conseguir que las corporalidades transformadas habiten dignamente las instituciones educativas.

De todas formas no podemos dejar de preguntarnos, si los cuerpos de la travestis -cuya radicalidad de la diferencia corporal interpela las certezas de las pedagogías normalizadoras- pueden atraer a pedagogas y pedagogos a implicarse en la deconstrucción de los binarismos de género, sexo y sexualidad. Este interrogante, dispara otros: ¿Es posible que se asuman proyectos educativos capaces de rechazar y desestabilizar la "normalidad exorbitante" y que se proponga volver una y otra vez sobre los fundamentos de la misma? ¿Puede pensarse una pedagogía otra capaz de huir de las instrucciones pedagógicas normalizadoras y heteronormalizadoras?

¿Es posible proyectar la construcción de un nuevo imaginario político y ético en el que la ruptura de las lógicas binarias no signifique nuevas formas de control bajo la forma de pedagogías de la tolerancia, el respeto y la integración?

Consideramos que las acciones enunciadas contribuyen, desde la escucha de quienes están en los movimientos de reclamo y nuestro estar militantemente en las instituciones de formación, a desbordar la "normalidad exorbitante".

La apuesta de Deborah Britzman con su pedagogía transgresora permite la construcción de zonas alternativas de identificación y crítica "necesarias para que el pensamiento sea consciente de sus estructuras dominantes, y para que se creen nuevos deseos" (Britzman, D., 2002, p. 200).

Salirse de los cánones que promueve la pedagogía de la "normalidad exorbitante" requiere también, sacudir los propios cuerpos de guienes enseñamos, en tanto los conocimientos están encarnados corporal y subjetivamente; abrirse a considerar los saberes de lxs sujetxs sobre aquello que les pasa proponiéndonos desarrollar una razón imaginativa (al decir de Mélich, 2010) capaz de crear otras epistemologías que generen significaciones desestabilizadoras de las normalidades corporales y las heternormatividades colonizadoras; construir espacios áulicos flexibles y audaces que hagan habitar las contingencias, los acontecimientos, las incertidumbres y las ambigüedades.

Transformar las pedagogías habilitando los desbordes, dando cabida a las revueltas pedagógicas que nos hagan más felices las existencias en las aulas y en la vida toda.







9 "El punto de partida de este encuentro entre lo queer y la pedagogía podría situarse en una reflexión que Spivak hace: debemos pensar sobre la forma en que la educación institucional o conjunto de discursos y prácticas se encuentra relacionada con la autodeterminación de las poblaciones subalternas del mundo, así como de su subordinación" (Spivak, 1992, en Planella y Pie, 2012).

10 Britzman utiliza esta expresión para dar cuenta que "el otro" es representado bien como ininteligible, bien como algo inteligible

10 Britzman utiliza esta expresión para dar cuenta que "`el otro' es representado bien como ininteligible, bien como algo inteligible únicamente en un caso especial y, en consecuencia, nunca como alguien a quien le está autorizado formar parte del día a día. La normalidad exorbitante se construye en el momento en que se representa al otro como un espacio de desviación y dolencia y, por lo tanto, como si fuera necesario contenerlo" (Britzman, D., 1998/2002, 208).

### **Bibliografía**

ALONSO, Graciela y DÍAZ, Raúl. Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social. *Debates urgentes*. Buenos Aires, v. 1 n. 1 p. 75-98, junio 2012.

BERKINS, Lohana y KOROL, Claudia (Comp.) *Diálogo. Prostitución / Trabajo sexual:* Las protagonistas hablan: Buenos Aires, Feminaria Editora, 2006.

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

La Pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas (1998). En Mérida, R. *Sexualidades transgresoras*. *Una antología de estudios queer:* Barcelona, Icaria, 2002, p. 197-228.

BUTLER, Judit. Deshacer el género: Barcelona, Paidós, 2004.

DORLIN, Elsa. Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista: Buenos Aires, Nueva Visión, 2008.

DUCHASKY, Silvia. Maestros errantes: Buenos Aires, Paidós, 2007.

ESKALERA KARACOLA. Prólogo. En Otras inapropiables: Madrid, Traficantes de sueños - mapas, 2004, p. 9-32.

FRASER, Nancy. *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista:* Bogotá, Siglo del Hombre Editores – Universidad de los Andes, 1997.

HILL COLLINS, Patricia. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En Jabardo Mercedes. (Ed.) *Feminismos negros. Una antología:* Madrid, Traficantes de sueños – mapas, 2012, p. 99-134.

JABARDO, Mercedes. Introducción Construyendo puentes en diálogo desde / con el feminismo negro. En Jabardo Mercedes. (Ed.) *Feminismos negros. Una antología:* Madrid, Traficantes de sueños – mapas, 2012, p. 27-56.

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

MAHMOOD, Saba. Teoría feminista y el agente dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto. En Suárez Navaz, Liliana y Hernández Castillo, Rosalva. (Ed.) Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes: Madrid, Cátedra, 2008, p. 162-214.

PLANELLA, Jordi. y PIE, Asun. Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI.* Barcelona, V 15.1, p. 265-283, 2012.

PULEO, Alicia. Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical. En Amorós C., de Miguel A. (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización 2:* Madrid, Minerva Ediciones, 2007 2da. edición, p. 35-67.

SKLIAR, Carlos. Palabras de la normalidad. Imagen es de la anormalidad. En Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen:* Buenos Aires, Manantial – FLACSO, 2006, p. 189-197.

MACHISMO Y elextractivismo COMMUNICA

> LAS FUERZAS REPRESIVAS Laudieu

# Colectiva Feminista La Revuelta

fanpage en facebook La Revuelta Colectiva Feminista

www.larevuelta.com.ar 054-299-4722618

en **Socorristas en Red** (feministas que abortamos) www.socorristasenred.org