



Trabajo Final Integrador

“Asimetrías del conocimiento válido: los cuerpos y el saber”

Autora: Lic. Sabrina A. Rumiz

Directora: Dra. Daniela Losiggio

Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

2024

ÍNDICE

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Objetivos y tema problema.....	6
CAPÍTULO 1: ¿Qué puede el cuerpo de una docente? Sobre su inteligibilidad en el aula	
1.a. Inteligibilidad binaria.....	7
1.b. El género, una categoría para nada reciente.....	11
CAPÍTULO 2: Educación para todos, sí, todos	
2.a. La educación y el control de los cuerpos.....	14
2.b. La escuela y la norma sexo-genérica.....	15
2.c. Escuela Argentina.....	17
2.d. Pasaje Escuela-Universidad en la Argentina.....	22
Capítulo 3: Afectos y resistencias institucionales	
3.a. ¿Borrón y cuenta nueva?.....	27
3.b. Pedagogías contra las fronteras invisibles, pero resistentes.....	31
3.c. Las voces, los cuerpos y el poder: ¿frente a quiénes estamos?.....	33
3.d. ¿Es posible un giro afectivo?.....	35
REFLEXIONES FINALES.....	38
Bibliografía.....	41

Resumen

Este trabajo busca contribuir a los estudios sobre corporalidades y epistemologías feministas, a partir de un estudio sobre estereotipos generizados de docentes en el ámbito universitario.

Si bien el ámbito del saber suele representarse socialmente como un ámbito neutral, separado de las cuestiones atinentes al cuerpo, el deseo y los afectos, lo cierto es que existen estereotipos e imaginarios sociales vinculados a la orientación sexual y la expresión de género, así como también a las características y capacidades físicas. De la construcción de la imagen docente deriva el poder de la voz autorizada. Existen estudios sobre cómo se construye la imagen y el perfil de la maestra en la educación básica. Sin embargo, nos interesa aquí abordar las construcciones estereotipadas del género en el ámbito universitario.

Introducción

Primer día de clases, imposible no pensar en ese universo de imaginarios contruidos en torno a la corporalidad docente, las percepciones, juicios, expectativas que redundan en la aceptación o el rechazo en ese instante del encuentro docente-estudiante en el aula universitaria. Con la certeza de que esos imaginarios se encuentran cargados de subjetividad, pero también de que esa subjetividad deriva de la experiencia colectiva y ciertas matrices de poder que abren paso a la inteligibilidad de la otredad.

¿Qué es lo que se espera de un cuerpo que atraviesa la puerta del aula para enseñar? ¿Y hasta qué punto la relación pedagógica se traba antes de que le docente pronuncie palabra alguna? ¿Dónde se traman los caracteres de ese primer encuentro?

La validación del saber también se encuentra atravesada por la corporalidad portante, por los imaginarios propios del momento histórico y por los prejuicios identitarios que descansan en nuestras sociedades.

La propuesta del presente trabajo es acompañar este recorrido presentando cómo se fue construyendo una normalización corporal. Veremos que las instituciones educativas tuvieron un rol preponderante, mediante la implementación de distintos dispositivos reguladores que incluyen un adiestramiento de los cuerpos sexuales. Pero este adiestramiento no solo recayó sobre estudiantes (como se ha estudiado hondamente) sino también sobre docentes, sobre cómo debían ser y verse en el ámbito educativo.

Sería imposible realizar este abordaje sin considerar el rol que tiene la sociedad como constructora de estereotipos, en la validación del sentido común y en la administración de sanciones morales diferenciadas. Es mediante estos premios y castigos administrados por el todo social que se sostiene una desigualdad latente entre los individuos perpetuando una posición diferencial entre quienes acatan la norma y quienes no.

Nos ocuparemos aquí de presentar los aportes de los feminismos al esclarecimiento de estas desigualdades, su génesis y sus procedimientos, para poder describir las reglas del binarismo cisheterosexual excluyente.

Además el trabajo se propone poner de relieve algunos lineamientos pedagógicos a la hora de construir prácticas áulicas comprometidas, responsables que den valor a todas las voces. Entenderemos que el aula espacio de construcción colectiva y aprendizaje permanente

Se espera que el presente trabajo sea un aporte que invite a salir de los espacios tradicionales de educación, de todo aquello que es esperado, que incomode, que genere cuestionamientos a todo lo aprendido para que colectivamente seamos capaces de construir una pedagogía más enriquecedora.

En el capítulo 1, se presenta el marco teórico con el abordaje de los principales conceptos que darán paso al análisis sobre las corporalidades y cómo son leídas en nuestra sociedad desde un binarismo único y de qué manera se entrelazan las tramas del poder a través del disciplinamiento corporal.

En el capítulo 2 se retomará en mayor profundidad cómo ese disciplinamiento corporal y moral se reproduce las instituciones educativas mediante la utilización de un sistema de vigilancia y control persistente, la instauración de prácticas y construcciones discursivas y el acatamiento o subversión docente de estas lógicas. Analizaremos de qué manera impacta este proceso en la construcción de las identidades, una vez que se realiza el pasaje de la escuela a la universidad.

Finalmente, en el capítulo 3 introducimos la pedagogía queer, su lectura de las corporalidades no normativas y formas novedosas de habitar el territorio del aula. A modo de conclusión delinearemos las bases de un giro afectivo y queer en la pedagogía.

Objetivos y tema problema

Objetivo General:

Identificar y analizar los mecanismos por los cuales los saberes válidos se encuentran vinculados a determinados cuerpos o identidades.

Objetivos Específicos:

- Analizar los mecanismos contemporáneos de validación de saber, y el rol de las comunidades científicas y educativas en su reproducción.
- Abordar las relaciones entre dispositivos del poder pedagógicos y corporalidades.
- Reconstruir la genealogía de los estereotipos generizados de docentes en el ámbito educativo argentino, desde la escuela hasta las universidades.

Tema-problema: De qué manera se construye socialmente la validación del saber y, en este marco, los estereotipos generizados de docentes universitarias.

CAPÍTULO 1: ¿Qué puede el cuerpo de una docente? Sobre su inteligibilidad en el aula

1.a. Inteligibilidad binaria

La inteligibilidad sobre la fisiología y estilo de los docentes se configura a partir de un marco regulatorio, un conjunto de normas sociales vinculantes sobre lo que se considera normal y anormal, lo recto y lo pervertido, etc. La idea de originalidad perceptiva que muchas veces creemos tener en relación al otro no es más que una mera reproducción de discursos y prácticas cuidadosamente elaborados, normalizadores y moralizantes.

La teoría de la ideología de Althusser (1974) plantea la cuestión en los siguientes términos: las ideas, percepciones y juicios que tenemos acerca de las cosas son el resultado de prácticas sociales y no al revés. En esto reside su teoría sobre los aparatos ideológicos del Estado. La ideología es para él un sistema de ideas y representaciones que resultan provechosas a un grupo determinado (dominante). Pero esta ideología no existe de modo flotante, sino que encarna en prácticas que se encuentran ritualmente reguladas y que requieren su reproducción permanente, su reconocimiento y aceptación. Por ejemplo: la idea que tenemos de buena maestra es el resultado de una serie de prácticas repetidas, actos escolares, formas de vestir, de decir y hacer. Todas estas prácticas configuran una percepción de lo que es una buena y una mala maestra, no al revés.

La materialidad ideológica de la que habla Althusser, supone también el sistema de sanciones: la censura de aquello que busca sustraerse de la ideología. No se trata de una censura represiva, sino del poder censor del discurso, el silencio, el rechazo y todas las formas de despreciar aquello que no se adapta a la norma.

Desde otro marco teórico, Foucault (1977) sostiene algo similar acerca de lo que él llama el “dispositivo de la sexualidad” cuyo nacimiento lo identifica a fines del siglo XVIII. Este dispositivo funciona a la manera de una ley del sexo, que impone un modelo, “hace valer la norma, retiene el derecho de hablar-reservándose el principio

del secreto” (p.9), dando lugar así a la categorización de sexualidades legítimas, creando producciones discursivas de verdad sobre el sexo, generando efectos de poder bien sostenidos.

Estos discursos no solo establecen aquello de lo que se puede hablar y cómo debería hacerse, sino que de manera más enérgica establecen “prohibiciones de determinados vocablos” y prescriben “la decencia de las expresiones” (Foucault, 1977; p.29) que se consideran adecuadas. Este dispositivo (a diferencia del que le precedió, el de la carne), ya no busca solamente la regulación de los matrimonios y la organización familiar de los ciudadanos sino también los modos de hacer uso del sexo.

De esta manera, mediante la construcción y reproducción reiterada de un discurso normativo sobre el sexo, se genera una naturalización casi imperceptible sobre las regulaciones más íntimas de la conducta social, desde la construcción de las identidades de las personas hasta la forma en que deberían vincularse entre las mismas.

Ciertamente, las fuerzas reguladoras de la conducta social y sexual, encarnadas en el discurso oportunamente sancionatorio, genera tal grado de adhesión que los sujetos adscriben más y menos sumisamente a la ley del sexo. Este supuesto encuentra una relación directa en la premisa que plantea Audre Lorde (2003, p.43) al decir que “nos han educado para que temamos el sí que llevamos adentro, nuestros más profundos anhelos.”

Estas prohibiciones y control de la sexualidad derivan de una serie de dispositivos institucionales y mecanismos discursivos que se extienden capilarmente en múltiples campos como la pedagogía, la medicina y la justicia entre otros, que institucionalizan el discurso en torno al sexo en una suerte de homogeneización de corte coercitiva y reguladora.¹

¹ Existe una discusión entre la teoría queer y el socialismo sobre el origen y los fundamentos del patriarcado moderno. Para Silvia Federici (2004), la sexualidad como la conocemos hoy se puede rastrear hasta el siglo IV. El clero empieza a observar y por tanto interceder sobre el deseo sexual que incluía una sacralización de la sexualidad mariana de las mujeres que excluía el placer en cuanto objeto de vergüenza” (p.62). Lo que la autora llama catecismo sexual consistía en prescripciones sumamente detalladas sobre “las

La regulación de la sexualidad incluye el erotismo y los placeres, especialmente los femeninos. En la sociedad occidental “se han fomentado los aspectos superficiales de lo erótico como signo de inferioridad femenina; y se ha inducido a las mujeres a sufrir y a sentirse despreciables y sospechosas en virtud de la existencia de lo erótico” (Lorde, 2003; p.37). El poder de lo erótico femenino se diluye en el mandato del amor. La anergia creativa y fortalecida como fuerza vital de las mujeres, nos dice Audre Lorde, se homologa con el mal y con la pornografía.

Para comprender la mirada socialmente construida sobre los cuerpos, es necesario sumergirse en la obra de Judith Butler. En concordancia con Foucault, para Butler (2002), la norma del sexo no solo obliga a actuar de tal o cual manera sino que además produce la propia materialidad de los cuerpos, es decir, la forma en que los percibimos: nuestra inteligibilidad también es normativa. Pero, ¿cómo se produce esa inteligibilidad?

Para explicar esta idea Butler (2002) introduce el concepto de performatividad, el cual refiere a la repetición de una serie de actos específicos, que podrían entenderse también como partes de un libreto ya escrito. Esta performatividad y esta predecibilidad vuelve inteligibles a los cuerpos. Pero ¿qué sucede con aquellos cuerpos que no son capaces de llevar adelante esa actuación de forma plena? En este caso se convierten en sujetos abyectos:

Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas "invivibles", "inhabitables" de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo "invivible" es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales -y en virtud de las cuales- el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida. (2002, p.20).

La teoría de Butler supone que la norma del sexo incita, en los sujetos, el rechazo a caer en la abyección, condicionando de esta manera las formas de ser y estar en

posiciones permitidas durante el acto sexual, los días en los que se podía practicar el sexo, con quien estaba permitido y con quien prohibido” (p.63). Lejos de apaciguarse esta supervisión fue en aumento hacia el siglo XII, donde la iglesia vuelve la sexualidad una cuestión de Estado.

sociedad e incentivando a las personas a no correr el riesgo de la sanción moral. La categoría de sexo, de apariencia neutral, puede ser comprendida así como enmarcada en un terreno de conflicto: se presenta como una estructura objetiva y binaria, pero en ese mismo momento regula cómo deben ser y cómo deben ser las relaciones entre ellos. A partir de esta idea comienza a plantearse lo que la autora llama “matriz de las relaciones de género” (p.27) donde se privilegia lo masculino y la cisheterosexualidad.

Por este motivo, Monique Wittig (2015) afirma que “no hay ningún sexo [natural]. Solo hay un sexo que es oprimido y otro que oprime” (p.14) y que por esta misma razón la categoría de sexo no existe antes de que exista una sociedad, ya que esta categorización no solo es política sino que además se funda en las bases de una heterosexualidad que fabrica personas y les asigna roles, como por ejemplo la obligación indiscutible de reproducir la especie para las mujeres. Así, para la autora “la categoría de sexo es producto de la sociedad heterosexual que hace de la mitad de la población seres sexuales donde el sexo es una categoría de la cual las mujeres no pueden salir” (p.19).

Es por ello que cuando Wittig menciona el contrato social, como aquel en que se establecen reglas y convenciones, dicho contrato “consiste en vivir en heterosexualidad. Porque vivir en sociedad es vivir en heterosexualidad” (p.51) y por lo tanto toda atracción que se produzca hacia el género opuesto “es una conjunción nada natural de construcciones culturales al servicio de intereses reproductivos” (Butler, 1998; p.304). Esta visión toma aún mayor relevancia cuando el planteo de dicha dinámica de funcionamiento viene dado por una lógica capitalista sostenida. En palabras de Preciado (2008), “la ascensión del capitalismo resulta inimaginable sin la institucionalización del dispositivo heterosexual como modo de transformación en plusvalía de los servicios sexuales, de gestación, de cuidado y crianza realizados por las mujeres y no remunerados históricamente” (p.95).

Retomado la conceptualización de performatividad, en este caso lingüística, y la permanente necesidad de nombrar para así darle carácter existencial es que se sigue trastocando la definición del concepto de género y su enorme potencialidad cultural sin la cual no es posible su comprensión por más variable que ésta sea.

1.b. El género, una categoría para nada reciente

Puede observarse muchas veces cómo en el afán de destacar la diferencia entre géneros se alude a las capacidades biológicas de cada uno de los sexos, siempre dentro de una lógica binaria (lo masculino y lo femenino), La maternidad constituye un rol y un destino, mentados por los discursos dominantes, que anulan una gran cantidad de variables de la experiencia femenina: “una de las varias razones por las que no podemos asumir que las mujeres se definen por su capacidad reproductiva es simplemente que no todas las personas a las que se les asigna el sexo femenino al nacer tienen esa capacidad o están obligadas a hacer uso de ella. Tanto el entorno como el deseo intervienen en la creación y la desaparición de capacidades” (Butler, 2024; p.195).

Comprender el cuerpo y la subjetividad en toda su complejidad es comprender también que el mismo no se encuentra separado de los espacios en los cuales habita como parte constitutiva de la sociedad a la que pertenece, por lo que Butler (2024) resalta que “el cuerpo aparece inmerso en las relaciones e instituciones sociales, y no es posible conocerlo sin referencia a ellas. El cuerpo toma forma respecto al género en instituciones como la familia o el lugar de trabajo. Desvincularlo de las formas sociales que lo definen es perder su definición histórica en favor de un «hecho» aislado de las relaciones vividas y las realidades históricas” (p.200).

Más allá de la clasificación médica y legal binaria, obligatoria al nacer, la interacción de estos cuerpos en la sociedad, el pasaje por instituciones disciplinarias y el reconocimiento personal (existencial para una vida plena), serán condicionantes fundamentales en la asunción de la orientación sexual y la expresión de género.

En este escollo de necesidad clasificatoria sobre cuerpos y personas, es que se podría decir que el término de género tiene un surgimiento bastante complejo. Si bien se dice que fue John Money quien introdujo el término género, también es cierto que lo hizo para intentar dar una respuesta a las crueles prácticas quirúrgicas que él consideraba correctivas y que se llevaban a cabo en su clínica entre 1966 y 1979, período en el cual la misma estuvo abierta. Las mismas consistían en lograr la

adaptación forzosa al binarismo sexual para (personas intersexuales). También llevó adelante operaciones de cambio de sexo. Sus procedimientos fueron inhumanos en el caso de las intervenciones de personas intersexuales, afectando su psicología y su capacidad de sentir placer. Pese a esta historia poco feliz, lo que diagnosticó Money correctamente mediante el término género es un problema, una impotencia del término sexo: La discordancia entre el sexo asignado al nacer y la vivencia de la sexualidad de las personas.

Como puede verse, para Money, “la intersexualidad en el momento de nacer suponía un error o una desviación: el hecho de que la percepción de un cuerpo no se ajustara a las categorías existentes que por sí solas actualizarían las normas de desarrollo para convertirse en una mujer o un hombre” (Butler, 2024; p.217).

Paul Preciado (2003) afirma que el sexo, entendido desde la genitalidad, las prácticas sexuales y esos códigos existentes que diferencian la masculinidad de la feminidad permiten identificar –normativamente– las identidades normales de las desviadas y “forma parte de los cálculos del poder, haciendo de los discursos sobre el sexo y de las tecnologías de normalización de las identidades sexuales un agente de control sobre la vida” (p.6). La sexualidad moderna se vincula a la territorialidad y se vuelve objeto centralizado de las políticas y acciones de gobernabilidad.

Toda aquella diferencia que se aleje de la pauta normativa que se ha establecido como convención social y que busque afirmarse como válida, transgrede esa norma e inmediatamente pone en riesgo la propia vida. Aún así y a riesgo de sanción, estigmatización y segregación, las diferencias existen y se afirman. Por tanto Preciado (2003) sostiene que esa multitud de diferencias, es “una diversidad de las potencias de vida. Estas diferencias no son ‘representables’ dado que son ‘monstruosas’ y ponen en cuestión por eso mismo no solo los regímenes de representación política sino también los sistemas de producción de saber científico de los ‘normales’. En este sentido, las políticas de las multitudes queer se oponen tanto a las instituciones políticas tradicionales que se presentan como soberanas y universalmente representativas, como a las epistemologías sexopolíticas heterocentradas que dominan todavía la ciencia” (p.31/32).

La existencia de las diferencias se ha ido fortaleciendo de la misma manera que se construyen las culturas y sus costumbres, como también sus rituales expulsivos y sancionatorios más allá de la norma.

Audre Lorde (2003) analiza que esta fuerza creciente se sostiene en que:

El rechazo institucionalizado de la diferencia es una necesidad básica para una economía del beneficio que necesita de la existencia de un excedente de personas marginales. Esa economía en la que vivimos nos ha programado a todos para que reaccionemos con miedo y odio ante las diferencias que hay entre nosotros y las manejemos de una de estas tres maneras: haciendo como si no existieran: si ello no es posible; imitándolas cuando pensamos que son dominantes; o destruyéndolas si las consideramos subordinadas. Pero no poseemos modelos de relación igualitarios para afrontar las diferencias. En consecuencia, las diferencias reciben nombres falsos y se ponen al servicio de la segregación y la confusión. Entre nosotros existen a todas luces diferencias muy reales en cuanto a la raza, la edad y el sexo. Más no son esas diferencias las que nos separan. Lo que nos separa es, por el contrario, nuestra negativa a reconocer las diferencias y a analizar las distorsiones que derivan de darles nombres falsos tanto a ellas como a sus efectos en la conducta y las expectativas humanas (p.122/123).

La forma en la que se construye la percepción del estudiante sobre le docente no escapa a este discurso –profundamente politizado y construido– sobre los cuerpos generizados y cómo éstos debieran actuar y hablar.

CAPÍTULO 2: Educación para todos, sí, todos.

2.a. La educación y el control de los cuerpos

Cuando pensamos dónde se encuentra el más alto saber de nuestras sociedades, en qué instituciones se produce y desarrolla, nos figuramos –tal vez como convención social fuertemente arraigada– a la educación superior. Pero también sabemos que el saber y el poder son inescindibles; y que las fundaciones de las universidades se vinculan a distintos proyectos políticos y económicos, capaces de jerarquizar unas disciplinas sobre otras; ponderar algunos paradigmas y despreciar otros, y –por último– definir los criterios de admisión e idoneidad de sus ciudadanos. Así tenemos que los saberes no gravitan en los pasillos de los edificios, sino que encarnan en personas cuyos méritos intelectuales empardan muchas veces con sus privilegios. En cualquier caso, no siempre esos privilegios fueron aprovechados para la reproducción de lógicas de dominación y, por este motivo, la universidad, especialmente en Argentina, fue flexibilizando la incorporación de personas a priori excluidas de sus aulas, así como de saberes excluidos del currículo.

Sin embargo, en las universidades de todo el mundo, los varones blancos cisheterosexuales siguen ocupando los cargos de jerarquía, tanto académica como política (como titulares de asignaturas, rectores y directores de carreras) [Morgade 2018]. Los saberes siguen jerarquizados: existe una segregación de género por carreras, vinculadas a ramas del empleo feminizadas y masculinizadas, mal o bien pagas. Por último, la producción de conocimiento todavía tiende a reproducir miradas heteronormadas y cissexistas.

En este apartado, interesa reflexionar sobre un aspecto de la lógica cisheteropatriarcal universitaria, relativa a su capilaridad, a su potencia microfísica. En general, los estudios sobre género y universidades (Beker, 2018) –de la economía y la epistemología feministas– adoptan una mirada crítica sobre estructuras heredadas (algunas literalmente feudales) que resultan demasiado resistentes a la igualdad de género. Así, estos estudios imponen un pesimismo cauteloso frente a la celebración de algunos cambios recientes (cupos, protocolos,

formación en género del personal). En cambio, la pedagogía feminista tiene un carácter proyectivo: apuesta a la transformación de las instituciones educativas desde sus aulas, pobladas por nuevos ciudadanos universitarios que parecen desprovistos de las normas que rigen esas viejas estructuras (Hooks, 2021). No obstante, por momentos, también esa apuesta muestra un borde romantizador. En efecto, la inteligibilidad estudiantil también se encuentra afectada por todo tipo de prejuicios de género. ¿Cómo está configurada la inteligibilidad sexogenérica estudiantil? ¿Cómo se expresa en la relación con sus docentes, en términos de respeto, atención, cumplimiento de consignas, credibilidad? Les estudiantes ¿tienen expectativas sobre la fisonomía, la sexualidad y la expresividad corporal de los docentes?

2.b. La escuela y la norma sexo-genérica

Desde su nacimiento, las instituciones educativas fueron protagonistas en generar un disciplinamiento físico, en volver los cuerpos dóciles. Así, originalmente, se enseñaba una única forma correcta de interactuar y moldear las posturas en el desarrollo y aprendizaje dentro del espacio áulico. En la década de 1970, Louis Althusser y Michel Foucault (*Ideología y aparatos ideológicos del Estado* [1974] / *Vigilar y castigar* [1975]) fueron protagonistas en señalar el rol de la escuela como aparato ideológico o dispositivo de control al servicio del Estado o el poder, respectivamente. Estas ideas fueron revisadas, conforme el declive del Estado Benefactor y, más tarde, en especial en la década de 1990 en el Cono Sur, cuando las políticas neoliberales obligaron a estas instituciones a reponer infraestructuras de cuidados en retirada. Analicemos un poco esta historia.

Georges Vigarello (2005) explica cómo en la segunda mitad del siglo XIX la pedagogía avanzó hacia un universo de justificaciones teóricas que pretendían avalar el control de los cuerpos. La educación de las posturas a través de una densa red de justificaciones descansa, por un lado, en un discurso con coartada médica y supuesto respaldo científico que inscribía toda norma de comportamiento y postura en una mentadamente necesaria organización y rigidez. Por otro lado, el discurso

higienista ocultó una taxonomía de formas válidas y no válidas de la expresión corporal.

Para poder llevar adelante este proceso de adoctrinamiento corporal la escuela emplea una herramienta: la vigilancia permanente, que va desde la inspección de la vestimenta y el aseo, hasta la postura y el acento de los estudiantes. Como detalla Vigarello: “la escuela instaura un orden, que lejos de ignorar el cuerpo del niño, racionalizará y unificará una sistemática de sus tensiones” (2005, p.165). Otra herramienta es la corrección del comportamiento de los estudiantes en todo momento, ya sea en la clase, paseos, recreos y hasta en los tiempos libres. Por último, vale mencionar el control del tiempo junto a la instrucción de las actividades que se relaciona directamente con la reducción de los tiempos muertos. Se trata de una habilidad puesta al servicio de la producción de valor dentro de la fábrica (Foucault, 1975). Allí la vigilancia pasa a ser una función precisa que forma parte integrante del proceso de producción como un eslabón más del mismo.

Este método educativo responde así a una forma específica de producción (industrial y de tipo fordista): al “asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (1975, p.135).”

Esta tarea para nada sencilla recae directamente sobre los educadores, quienes deberán estar preparados para ejercer una constante vigilancia, donde “el maestro hará conocer a los escolares la postura que deben adoptar para escribir y la corregirá, ya sea por señas o de otro modo, cuando se aparten de ella. Un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz” (Foucault, 1975; p.141). Pero esta tarea se llevará a cabo ofreciendo el ejemplo. Es decir, que la eficacia de la educación depende en gran parte de que el maestro, se vigile a sí mismo y genere una imagen de decencia y honestidad. Anota Vigarello: “el maestro deberá predicar sobre todo con el ejemplo: su aspecto será digno, sin afectación, su ropa será conveniente, sin rebuscamientos, y toda su persona manifestará a un hombre ordenado” (2005, p.167). Hasta aquí, podemos notar, en el análisis documental, una generización

específica del educador; se trata de una corporalidad y una identidad masculina, como aquella capacitada para predicar con el ejemplo y de proveer de saberes legítimos en el aula. En Argentina, el caso es distinto.

2.c. Escuela Argentina

La escuela Argentina se funda en el año 1884, a partir de la Ley 1420, impulsada por Domingo Faustino Sarmiento. Su origen se enmarca en el proyecto modernizador del Estado y el objetivo de homogeneizar una pluralidad de poblaciones dispersas. Laica, universal y gratuita, la escuela sarmientina se inspira en el modelo de educación popular de Thomas y Mary Mann, una pareja de pedagogos estadounidenses que enviaron maestras a la Argentina entre los años 1869 y 1898, con el objetivo de que pudieran trabajar en escuelas normales del interior del país, siendo que algunos casos necesitaban con cierta premura ser inauguradas pero en otros se necesitó de su ayuda para incluso construir las (Ramos, 2021).

Los motivos por los cuales la enseñanza estaba feminizada en sus orígenes son objeto de debate. Suele sostenerse que una fuerte determinante es que la población laboral femenina era peor remunerada. Pero además, Sarmiento estaba convencido de que la educación debía ser una extensión de la maternidad (Lionetti 2007, Nari 1995).

La concepción sarmientina de la femineidad en relación con la educación está plagada de ambigüedades. Por un lado, Sarmiento reflexiona sobre la idea de que el déficit intelectual de las mujeres se debía a la falta de acceso a la educación formal y no a una cuestión de naturaleza del género y que, por tanto, era necesario que recibieran educación a fin de que intervengan positivamente en el proyecto de civilización que él mismo fomentaba (Losiggio, 2024). Pero por el otro lado, el rol femenino en el proceso civilizatorio se vincula a la maternidad en un sentido muy específico. En los imaginarios modernos occidentales, las mujeres habían sido asociadas históricamente a determinadas características como la dulzura, el afecto, la contención y el cuidado. Sin embargo, en la Argentina de fines del siglo XIX, los desarrollos de nuevos saberes como el higienismo, el positivismo y la psiquiatría

responsabilizan a las mujeres de una serie de labores que se derivan de su mentada “naturaleza”. Esas labores incluyen el aseo, la provisión de alimentos, el amamantamiento y también la educación. Así la filiación de las mujeres con la educación supondrá un triple proceso: educación de niñas y futuras madres, responsabilización de las mujeres en la formación de ciudadanos y maternización de las educadoras (Lionetti, 2007).

De este modo, el trabajo docente de las mujeres se esencializa y, así, dicho trabajo pasa de ser un ejercicio de la profesión en cuestión a una vocación de servicio, con todo lo que ello implica salarialmente. En resumen, la maternización de la educación habilitó “que las mujeres cobraran salarios más bajos que los hombres, por la misma tarea” (Ramos, 2021; p.15). Lo cual deja al descubierto una vez más la intencionalidad poco disimulada de abrir una brecha salarial que perdurará hasta la actualidad con distintas herramientas que harán posible la remuneración diferenciada por género.

La pedagogía de esta época llamaba rectitudes al conjunto de reglas que se dirigían a la conformación de una masa homogénea de estudiantes dentro del espacio escolar.

A partir del análisis de diferentes autores, puede verse cómo los planes y programas escolares de fines del siglo XIX contaban con una marcada diferenciación por género, en relación con las expectativas sociales también genéricamente jerarquizadas. Entre las asignaturas para mujeres se pueden identificar economía doméstica, labores, puericultura, trabajo manual, etc (Nari, 1995 y 2004; Liernur, 1997; Morgade, 1997; Wainerman y Heredia, 1999; Somoza, 2001; Scharagrodsky 2007). En palabras de Scharagrodsky (2007), “la anatomía definió posibilidades e imposibilidades según el ‘sexo’. Buena parte del siglo XX fue testigo de este proceso de generalización jerárquica diferencial. En definitiva, la institución escolar, atravesada por múltiples discursos, se convirtió en un importante productor de subjetividades generalizadas” (p.265).

Como describe Lionetti (2007) este aspecto del proyecto sarmientino repite el esquema de Mariquita Sánchez de Thompson, quien fuera fundadora de la primera

escuela normal de niñas en la campaña bonaerense. Un dato a destacar en este correlato fue el de la normalización de las características de la vestimenta que las niñas huérfanas de las escuelas debían utilizar, establecidas por decreto en el año 1835 aproximadamente. Este reglamento de uso federal ordenaba que “la enseñanza de las colegiales (huérfanas) se circunscriba a la sana moral, doctrina cristiana, lectura escritura, las cuatro primeras reglas de sumar, restar, multiplicar y partir; y costura, aquella que pertenezca saber a una joven pobre para ayudarse en las necesidades de la vida” (2007, p.303).

A partir de la caída de Rosas comienza a destacarse una nueva proyección para las escuelas de niñas de la mano de Juana Manso, quien planteó la necesidad de promover una educación integral para las mujeres. Ella fue también quien destacó la importancia de anteponer la inteligencia de la mujer por sobre sus supuestos atributos físicos, explicando que la falta de educación le generaba a dichas mujeres opresión en el hogar y con ello perjudicaba a la nación en su totalidad (Lionetti, 2007). Pero esto no quedó como un capítulo apartado de los análisis sobre el que “los niños y niñas debían diferenciar los roles que a cada uno les tocaba y las virtudes que, en tanto hombres y mujeres, debían internalizar. Nadie ponía en discusión la conveniencia de educar a la mujer” (p.306). ¿A qué se debía esa conveniencia? Sostiene Lionetti: “educar a la hija del pueblo para que sea un día miembro útil de la sociedad” (p.309), ya que “la utilidad de la educación de la mujer se basaba más en términos de su repercusión social que del provecho personal (Nari, 1995; p.36)”.

Es importante dejar en claro que uno de los principios fundamentales desde los cuales se promovía la educación femenina es en base a lo que se llamaba “familia moderna” como eje fundamental para el progreso de la sociedad, donde esta se conformaba por una esposa, un varón proveedor y niños, base fundamental para el progreso de una sociedad moral y ordenada. Por lo tanto, para que esto fuera posible era necesario establecer roles y también establecerlos y reproducirlos mediante las materias que componían los planes de estudios. En este punto también es necesario hablar de una educación diferenciada que no sólo apuntaba al género distinguiendo el contenido para niños por un lado y para niñas por el otro,

sino que a la vez se genera una subcategoría de distinción de clase entre las niñas de élite y las niñas del pueblo.

En cada grado del primero al sexto la mayoría de las materias para niñas se repetían: similitud: puntos de costura, forro de libros y cuadernos, dobladillo de pañuelos y servilletas, marcas sencillas de ropa blanca, guardas de servilletas y toallas, idea y ejemplos de belleza, simetría y armonía de colores, corte de moldes, consideraciones relativas a la importancia de las labores femeniles y su influencia para la felicidad doméstica (Lionetti, 2007; p.310/311). Este detalle vuelve innegable el hecho que el desarrollo de determinadas tareas, las posturas obligadas y hasta el metódico ejercicio que requieren algunas prácticas terminen moldeando el comportamiento de los cuerpos en favor de una “correcta realización” del género femenino y masculino, a tal punto que que las habilidades aprendidas se leen hoy como esencia del sexo, volviéndose cada vez más fuertes por incorporarse a la cultura central de la época.

La profundización de la desigualdad existente en los roles que cada individuo debía desempeñar en la sociedad según género y clase se prescribe claramente en los planes de estudio, con la clara intención de reproducir un tipo de ciudadano funcional. Es por ello que ante la fantasiosa peligrosidad que podría suponer para muchos la educación de la mujer, en cuanto se creía que dañaría su esencia innata de “dulzura, paciencia, sentimentalismo, sumisión y pasividad” (Nari, 1995; p.32), la escuela demostró que esas características podían ser reforzadas y potenciadas. Esta educación las prepararía para ser “más mujeres” (p.36).

Si bien a pesar de las batallas teóricas libradas para alcanzar tanto una equidad en la recepción de conocimientos impartidos tanto para las estudiantes mujeres como para los estudiantes varones, ya hacia fines del siglo XIX se impuso la impronta diferenciadora y binaria. Y es que “las concepciones sobre el género así como las ideas en torno a la sexualidad y la reproducción son vistas como productos de diversas formas de acción o prácticas, las cuales tienen lugar, a su vez, dentro de diferentes formas de organización de la vida social, económica y política” (Orther y Whitehead, 1996; p.135). La española Marina Subirats (2002) pone de relieve que la diferenciación no solo se produce a partir de los contenidos del currículum sino que

también la propia corporalidad de los educadores cumple un rol edificante. Por empezar, se establecen normas de comportamiento dentro de la institución educativa donde los educadores imparten el conocimiento a los estudiantes de su mismo género.

Entre los requisitos que se solicitaba a las educadoras de niñas por contrato, además de dar cuenta de altos estándares de formación, se encontraba la demanda de que fueran mujeres “solteras, de aspecto atractivo, maestras normales, jóvenes pero con experiencia docente, de buena familia, conducta y morales irreprochables y, en lo posible, entusiastas y que hicieran gimnasia” (Ramos, 2021; p.12).

En esta idea de crear un proyecto de educación, como también un modelo de país, con sus narrativas, imaginarios y símbolos, el modelo de la señorita maestra no tardó en impactar de lleno en la percepción de las estudiantes. Laura Ramos recoge el relato de una alumna de fines del siglo XIX que recordaba a su maestra con una mezcla de temor y veneración:

“nosotras observábamos cada gesto suyo y todos eran bellos, tenía las más bellas manos, con dedos puntiagudos y suaves, hermosos ojos oscuros y pelo blanco. Estaba siempre sentada en un sillón o sofá, no caminaba. Nos enseñaba a vivir en el mundo: nunca nos corregía, hablaba con voz suave, si nosotras gritábamos ella se tapaba los oídos con las manos... y nos inculcaba el deseo de ser como ella.” (p.113).

Es clara la idea de feminidad recta que se intenta proyectar en las conductas de las estudiantes: belleza no erótica, delicadeza y rectitud. En este caso ese “deseo de ser como ella” no es ni más ni menos que una aceptación de las formas válidas de habitar y ser visible en este mundo.

En el origen de la escuela, entonces, el control de los saberes diferenciados y la construcción de corporalidades generizadas son dos caras de la misma moneda. Y si bien la escuela pública se transformó, la feminización y la maternización de las maestras sigue siendo una marca de origen que limita el acceso de nuevas masculinidades y de personas LGBTIQ+ a la enseñanza escolar. Asimismo, si bien muchas escuelas imparten hoy una enseñanza basada en la equidad de género (en

gran parte gracias a la incorporación de programas de educación sexual integral), muchas siguen reproduciendo estereotipos de género arraigados. Sumado a eso, la educación argentina se encuentra privatizada en gran parte en la educación confesional, de cara a valores tradicionales y ajenos a la idea de igualdad de identidades sexogenéricas.

2.d. Pasaje Escuela-Universidad en la Argentina

Con el escenario planteado y las fronteras establecidas, para muchas mujeres, pensarse fuera de estos espacios asignados no había sido una posibilidad. Por lo tanto si nos detenemos a reflexionar sobre las posibilidades reales de desarrollo intelectual y profesional de mujeres y personas LGBTQ+, desde el origen de la enseñanza pública, universal y gratuita hasta hoy, las posibilidades de acceso a los estudios superiores y el mercado laboral pasaron de ser prohibitivas a limitadas.

La apertura de la educación superior a la población femenina a partir de la década de mediados del siglo XX, sin embargo, se volvió un horizonte indiscutido de equidad social.

El acceso de las mujeres a la educación superior, en sus orígenes, se encontraba prácticamente vedado. Hacia fines del siglo XIX tuvieron que solicitar acceso mediante recursos judiciales que les permitieran iniciar sus estudios profesionales. Además las carreras consideradas menores y vinculadas a los cuidados siempre fueron (y siguen siéndolo) las más feminizadas: farmacia, odontología, obstetricia y las humanidades. Estas últimas fueron las únicas que admitieron a las maestras sin exámen de ingreso. En 1896 se creó la Facultad de Filosofía y Letras que permitió a las maestras matricularse con el solo requisito que su título (Palermo, 2006).

De todas maneras, el ingreso de las mujeres a la universidad no contó solo con limitaciones de acceso y una puesta a prueba permanente de su capacidad académica, sino que muchas de estas mujeres venían de una familia donde su padre, hermanos o esposo eran profesionales y por tanto tenían en la mayoría de los casos acceso a las fuentes de conocimiento y estímulos de formación, por lo que

podemos asegurar que las primeras universitarias poco tenían que ver con las actuales, cuya gran mayoría son primera generación de estudiantes universitarias en su familia (Beker, 2018). Además cabe señalar que muchas de estas mujeres tenían una formación previa, como la docencia o la enfermería. Pero como ya se mencionó, esto no es todo, una vez sorteada esta primera barrera es que nos empezamos a encontrar con lo que posteriormente se llamará “generización de las carreras” evidenciándose a partir de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras que “a la par que les brindó la posibilidad de acceder a la universidad, funcionó como un espacio segregado para ellas, y como una elección acorde con la naturaleza femenina” (Palermo, 2006; p.31). Así, el ámbito universitario también delimita los saberes y el campo laboral idóneo para cada género, según un código cultural que binariza y jerarquiza roles sociales fuertemente naturalizados.

No obstante la impugnación de este esquema diferenciador no es reciente sino prácticamente paralelo a la incorporación de mujeres a la universidad. La biografía de Julieta Lanteri es expresión de la denuncia de esa injusticia: ella decide comenzar sus estudios en la carrera de medicina, disputando así esta idea de elección de carrera acorde a la naturaleza femenina que se mencionó con anterioridad. Para ingresar, a principios de 1896 tuvo que enviar una carta de aceptación al decano, la cual fue aprobada a los pocos días gracias al camino allanado por sus predecesoras ya recibidas de médicas, Cecilia Grierson y Elvira Rawson. Pero se hace explícito cómo por más que se haya superado la barrera de acceso administrativo no sucedió lo mismo con los obstáculos informales: la hostilidad de transitar por un espacio que resultaba “impropio” para el género femenino. Según la reconstrucción de Araceli Bellota:

“Julieta inició su carrera en este ambiente, donde su condición de estudiante se confundía con la de prostituta, que era la categoría en la que terminaban ubicadas todas las mujeres de la época que intentaban gestos de independencia alejándose de su tradicional papel de esposas y madres. Aún aquellas que cumplían con ese papel, pero debían abandonar el hogar en busca de sustento fuera de sus casas” (2012, p.37).

Por lo tanto, el eje evaluador no estaba puesto solo en el desempeño académico (sobre el que se cargaban exageradamente las tintas), sino también –y quizás principalmente– en la corporalidad portante.

Abrir paso al ingreso de mujeres como estudiantes universitarias no fue nada sencillo, ¿por qué habría de serlo si ahora la idea era cumplir un rol docente universitario? En 1894 Cecilia Grierson, primera médica en recibirse en la Universidad de Buenos Aires, solicitó ser docente en la Escuela de Parteras. En sus propias palabras:

“entre las muchas contrariedades sufridas en mi vida debo declarar que siendo médica diplomada, intenté inútilmente ingresar al profesorado de la facultad en la sección en que la enseñanza se hace solo para mujeres (Escuela de Obstétricas). (...) Fue únicamente a causa de mi condición de mujer -según refieren oyentes y uno de los miembros de la mesa examinadora- que el jurado dio en este concurso de competencia por examen, un extraño y único fallo: no conceder la cátedra ni a mí, ni a mi competidor, un distinguido colega” (Bellota, 2012; p.39).

Con la incorporación paulatina de mujeres a la universidad, una vez que las pioneras fueron abriendo camino y posicionándose mayormente en aquellas carreras más receptivas y feminizadas, se puede ver, como se mencionó anteriormente, la diferencia decreciente en la percepción remunerativa de las mujeres y varones dentro de la misma actividad, emergiendo así una marcada brecha salarial entre varones y mujeres. Esta misma realidad se trasladó a la docencia universitaria, pero estas brechas salariales por género se diluyen en la jerarquía.

Al día de hoy, si bien existe una paridad numérica de la población docente universitaria, los varones ocupan los lugares de jerarquía (titulares y adjuntos) en una abrumadora mayoría. Como puede verse en el informe de la Secretaría de Políticas Universitarias del año 2019, la distribución por género y categoría con una dedicación simple, en docentes de universidades Nacionales tiene una ocupación que va desde un 52,2% en varones y 45,8% en mujeres en la categoría “ayudante de 2da” y la brecha se agranda a medida que el cargo se incrementa, por ejemplo

en la categoría de titular el 61,7% es ocupado por varones mientras que solo el 38,3% por mujeres.

Es clara la asimetría en el acceso al conocimiento y por consiguiente la restricción de oportunidades en el mercado laboral haciendo cada vez más evidente “la percepción colectiva diferencial de varones y mujeres y los prejuicios arcaicos que ello conlleva, [que] actúan en detrimento de la emancipación del colectivo femenino; [esto supone una serie de] obstáculos que [refuerzan] la relevancia y normalizada integración de las mujeres en el mundo público” (Romero, 2008; p.313).

En esta misma línea se hace necesario detallar la diferencia que existe entre la esfera pública y la privada, como así también quiénes aún ocupan cada espacio y cómo cada espacio se vuelve vinculante al género, como se describió en el caso de Lanteri. La vida doméstica, privada, vinculada a los afectos, el cuidado, la familia y la intimidad, se vuelven vinculantes para las mujeres. La vida pública, alta, de la razón y la política queda reservada para los varones. Este hecho refleja la discriminación que viven muchas mujeres y las desventajas con las que se enfrentan en el surgimiento de oportunidades respecto de los varones (y podemos seguir describiendo aún un sinnúmero de motivos que refuerzan la construcción de esta lógica cultural).

En la búsqueda de construcción del saber de otras identidades, por ejemplo, mediante la lectura de sus propias obras escritas, nos encontramos que es posible poner en cuestión “la neutralidad corporal y la ubicuidad atribuidas al saber”, como sostiene Alejandra Ciriza. Esa puesta en cuestión “nos enfrenta a la incomodidad de las ausencias recurrentes pues como es bien sabido ni los/las proletarias, ni los/las negras, ni los/las colonizadas han formado parte del festín del saber considerado universal” (Ciriza, 2015; p.85) y mucho menos las disidencias.

En este cruce se puede ver la idea de construcción de saber legítimo y la vinculación directa que existe, en los imaginarios modernos y occidentales, entre los saberes jerarquizados y quiénes los producen. El lugar que esta producción, su difusión y promoción se vuelven un material digno de estudio, en la medida en que

estos saberes se apalancan en una comunidad que también reproduce prejuicios sociales.

Es a partir de la adopción de la cultura europea y occidental que el saber es referenciado como neutral y despojado de las marcas de género. “Sin tiempo, sin lugar, sin cuerpo, válido para todos, [el saber oculta el supuesto de la] equivalencia entre lo universal y lo masculino, [el] supuesto [de] que el ‘todos’ no incluye, [el] supuesto que el ‘alma’ debe gobernar al cuerpo y eludir sus marcas, despojarse de él, controlarlo de modo tal que, por así decir, no cuente” (Ciriza, 2015; p.85).

En principio la diferencia más visible surge en un análisis binario, pero si avanzamos un poco más y considerando lo que nos plantea Ciriza, el saber se entrelaza muchas veces con la identificación de una corporalidad “la expulsión del cuerpo, el devenir una “cosa pensante” (...), una razón capaz de hacer del cuerpo un objeto de conocimiento y dominación” (2015; p.85), lo que inevitablemente nos lleva a la preguntar qué sucede con esta abstracción engañosa. Qué sucede a la población no cismasculina en la universidad.

Capítulo 3: Afectos y resistencias institucionales

3.a. ¿Borrón y cuenta nueva?

Es hasta un poco dislocado si repasamos lo que hasta aquí se ha analizado porque empezamos hablando de cómo se genera el proceso de educación y disciplinamiento de los cuerpos acorde a su género (siempre binario) y por qué al género femenino se le restringe el acceso a distintos espacios. Lo hemos analizado desde lo social, lo laboral, lo académico y tomamos nota de una serie de barreras que comienzan bien encarnadas en el discurso, pero sobre todo en el discurso constitutivo de masculinidad, que se percibe con capacidad superior a la de otros géneros que supone una serie de privilegios y ventajas sociales y económicas.

En una segunda instancia, analizamos cómo se fue dando en el tiempo la incansable lucha y el cuestionamiento de los colectivos y teóricas feministas en pos de demostrar las limitantes de igualdad de acceso a la universidad y el mercado no son más que constructos sociales, basados en el borramiento de la diversidad física.

Por esto mismo y para no perder de vista este largo recorrido es que surge la necesidad de abrir un interrogante en cuanto a las prácticas docentes en la educación inicial, de los primeros años, dirigida a niñeces y adolescencias, donde se produce una de las mayores enseñanzas ejemplificadoras, y como ya se ha mencionado también, de identificación con un otro para la paulatina construcción identitaria. Proponemos ahora un abordaje crítico de la práctica pedagógica, desde una perspectiva (trans)feminista que tome en cuenta, esos cuerpos reales y deseantes que también se encuentran en el aula.

En este sentido, seguimos los lineamientos de Val Flores, (2013) quien viene preguntándose ¿cómo se vincula en la enseñanza el régimen de conocimiento heterosexual en la propia identidad de la docente? o ¿cómo aparece el cuerpo y el deseo de la maestra en los registros y escrituras de la enseñanza?” (p.218) Arrojando de este modo lo que podría ser un disparador que busque incidir en la

relación existente “entre el cuerpo del saber y el saber del cuerpo en las coordenadas de la enseñanza institucionalizada” (p.219).

En las prácticas pedagógicas sigue vigente una matriz cisheteropatriarcal del saber que sostiene una versión única de los cuerpos, una versión apropiada de cómo leerlos y a la vez también y por sobre todo, de cómo juzgarlos. Allí se aprende que la “discriminación y represión son dinámicas inmanentes a la estructura educativa” (flores, 2013; p.221). La escuela asume el rol de generar un ordenamiento de las pasiones y por lo tanto un ordenamiento de nuestro deseo. Toda esa realidad cargada de diversidad no halla un margen pleno de expresión. Sin embargo, sostiene flores (2013), esto no tiene por qué ser determinante. En efecto, “si el género como performativo es una práctica, la educación también puede ser comprendida como una práctica performativa” (p.225). Es decir, la enseñanza podría también subvertir parte de las reglas que la sostienen.

En los márgenes habilitados por una cultura que enseña la cisheterosexualidad como la fórmula de la felicidad, es posible garantizar la pertenencia y aceptación de la pluralidad de existencias de género y orientaciones sexuales, evitando “corregir” sus distintas formas de expresión, eludiendo la conversión de aquellas personas trans, gays y lesbianas en abyectos, en población excluida o invisibilizada. val flores (2013) afirma que todavía en nuestros tiempos: la “tortillera es una subjetividad segregada, estigmatizada, borrada en el espacio escolar, por fuerza del ideal nacional y moral que construye la identidad docente” (p.232).

El hecho de que existan determinados parámetros que estructuran la lectura normalizadora de los cuerpos provoca un quiebre en la asimilación identitaria, para quienes encajar dentro de la cisheterosexualidad no es posible o es dañino. Una práctica docente crítica, que se pregunte por las formas de exclusión contenidas en las categorías establecidas, sostiene val flores (2017), es “una manera de crear espacios para actos, identidades y formas de ser que de otro modo serían inenunciables, a pesar de que siempre son limitadas y contingentes” (p.54).

Tanto la corporalidad como así también el tono de voz y los estilos de expresión se encuentran marcadamente vigilados en la vida en sociedad, y de este modo, se

reproduce la inteligibilidad de los sujetos normales y anormales, rectos y desviados (Baez, 2013). Y esto es lo que se pretende evitar con la Ley de Educación Sexual Integral (26.150), la cual se constituye como articulador transversal a la formación escolar, potenciando los contenidos y resignificándolos desde un enfoque integral que toma en cuenta aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos como también éticos. El abordaje de la ESI con perspectiva de género en el ámbito escolar desde lo institucional, pedagógico y didáctico invita a una enseñanza crítica que desnaturalice prejuicios, y visibilice y reconozca las desigualdades estructurales que se producen entre los géneros, es por ello que Morgade y Fainsod (2011) sostienen que “el contenido de la ESI se presenta como disruptivo en relación a lo que tradicionalmente aloja la escuela” (p.12).

Por lo tanto, al entender que la ESI funciona como una pedagogía crítica, se pone énfasis en la importancia de la transversalización de un discurso transfeminista dentro de las aulas, el cual debería desarrollar una reforma curricular que acompañe los cambios e incorpore esta perspectiva sin generar en los estudiantes esa sensación angustiante de falta de pertenencia que se produce al no encajar en las piezas hegemónicamente diseñadas de una sociedad poco inclusiva, intentando romper con esos dispositivos escolares que ayudan a invisibilizar todo lo que esté por fuera de estas estructuras.

Precisamente la ley busca que la escuela no reproduzca la normalización de las conductas y representaciones corporales que se practican generalizadamente, que no ponga en funcionamiento el dispositivo performativo dominante, que feminiza y masculiniza los cuerpos sexuados mediante procedimientos institucionales, códigos discursivos, reglamentos de vestimenta para las personas que habitan el espacio, y –este es nuestro énfasis– también para los docentes que son las personas encargadas de transmitir los conocimientos. Lo mismo es trasladable al espacio universitario. José Ignacio Scasserra (2018), manifiesta la importancia de una plasmación real de la diversidad más acorde con nuestro sentir y no con el modelo disciplinador que homogeneiza. A estos efectos, la propia diversidad puede introducir cambios en las formas de la enseñanza que la vuelvan más inclusiva:

“Creo entusiastamente en el poder de las intervenciones. Bien puedo imaginar lo sanador que hubiera sido para mí niñez que algún adulto a mi alrededor pudiera confirmarme que mis sentimientos y deseos no provenían de algún infierno que el Padre había montado para mí. Si bien no se necesita una identidad marica para operar dichas confirmaciones, también es cierto que la plataforma de enunciación que se sabe disidente puede empoderar la intervención y habilitar vías empáticas con lxs estudiantes” (p.146).

Veníamos sosteniendo que el modelo hegemónico de docente y estudiante ejemplares no solo se basa en su preparación y rendimiento académicos, también exige a los cuerpos una adaptación a la cisheterosexualidad obligatoria y presenta como amenazantes a las corporalidades disidentes. Sin embargo, no queremos romantizar aquí la mirada de la disidencia. Las personas LGBTIQ+ también deben deconstruir sus propios estereotipos normativos.

Tomemos el caso de una doble discriminación: la lesbiana masculina. Por un lado, la lesbiana masculina rompe con la feminidad hegemónica pero, por otro lado, su identidad es acusada de encarnar la violencia patriarcal que la masculinidad hegemónica perpetuó desde tiempos remotos como denuncia val flores (2017).

De allí que no alcanza con la mera inclusión de voces disidentes. En la enseñanza con perspectiva transfeminista se trata de fomentar un sentido de la aceptación desprejuiciada de toda vivencia sexogenérica.

Por lo demás, las instituciones no siempre acompañan la voluntad transformadora de docentes con perspectiva crítica. Dentro de la escuela, como señalan Graciela Morgade y Graciela Alonso, “la reglamentación de la forma de vestir y del maquillaje; la negación de la libido en la enseñanza y el aprendizaje: las cautelas en la educación sexual; la vigilancia de las masculinidades mediante los abusos homofóbicos; la obligada invisibilidad del acoso sexista” tienden a la conservación de la subordinación femenina y del valor de la cisheterosexualidad por sobre toda otra posibilidad y hacen más dificultosa la tarea de cualquier docente motivado/a por otros principios (2008, p.24). Es ahí donde se empiezan a generar una serie de contradicciones, donde la institución aboga por una sexualidad direccionada en un sentido hegemónico y le docente trabaja en sentido contrario (Morgade y Alonso,

2008). Resistir en esos contextos resulta un enorme desafío para el voluntarismo de profesionales solitarias, y la sensación de fracaso se vuelve una amenaza permanente. Nos proponemos ahora la reflexión sobre una serie de estrategias provenientes de los estudios contemporáneos sobre pedagogías queer.

3.b. Pedagogías contra las fronteras invisibles, pero resistentes

Diana Maffía y Danila Suarez Tomé (2021) llaman la atención sobre la existencia de fronteras capaces de limitar la definición de los sujetos que pueden producir conocimiento, quienes tienen esa posibilidad y quienes no:

“preguntarnos por los sujetos productores de conocimiento, lo que implica darle relevancia a los intereses y perspectivas involucrados en el proceso. El sujeto de la ciencia no es neutral, no es intercambiable por cualquier sujeto, de otro modo no habría conservado durante casi tres siglos las condiciones del sujeto hegemónico: varón, europeo o norteamericano, adulto, blanco, cissexual, heterosexual y propietario” (p.44).

Por lo tanto, según estos parámetros, aquellas personas que no se encuentren habilitadas a producir un saber determinado, mucho menos tendrán la posibilidad de transmitir saberes y experiencias críticos dentro del espacio áulico, que como vimos sigue siendo un constructor de subjetividades equivalentes al modelo hegemónico.

Sin embargo la transversalidad de género y la diversidad en el saber son necesarias para llegar a construir una realidad que aprehenda a cada estudiante dentro del aula y a la vez sea capaz de ofrecer más opciones en la construcción identitaria y la validación del saber; que no muestre un único camino posible sino más bien un universo de posibilidades:

“no solo queremos mostrar que las mujeres, lesbianas, travestis, trans y no binaries podemos integrarnos al dominio de saberes que antes nos estaban vedados, sino que nos interesa ofrecer versiones personales y colectivas que iluminen todo aquello que fue ignorado o desvalorizado” (Maffía y Suárez Tomé, 2021; p.45).

Pensando en una posible ruptura con la palabra científica autorizada, que históricamente fue reservada al cuerpo masculino, cis heterosexual y blanco, Blas Radi y Moira Pérez (2014) remarcan la responsabilidad que tenemos en estos espacios de disputa del saber, especialmente cuando tenemos la posibilidad de elegir a qué voces darles entidad. La idea que muchos tenemos de inclusión se asocia rápidamente a la de diversidad, como si esta fuera una gran masa uniforme. La verdadera inclusión se juega en la práctica habilitadora dentro del aula y no en la mera crítica académica. Se trata de dar espacio a esas voces, las que se encuentran en el aula, en los contenidos de las clases y en los textos que leemos.

A partir de este énfasis en la praxis, Radi y Pérez nos invitan a pensar ¿cómo armamos y organizamos nuestras clases? ¿Para quienes? ¿A quién le damos la palabra en el aula? Estas preguntas son disparadores que apuntan a iniciar un cambio de paradigma que no se quede en una mera denuncia enunciativa sin efecto.

Al interior del aula se nos invita a apostar a una pedagogía en términos de diversidad. Repensando los discursos de la diferencia, la elección y la visibilidad podrían ser el principio de un giro completo en la educación en todos sus niveles (Britzman, 2016).

De forma paralela, se vuelve urgente una reforma curricular que acompañe los cambios e incorpore esta perspectiva sin generar en los estudiantes esa sensación angustiante de falta de pertenencia que se produce al no encajar en las piezas hegemónicamente diseñadas por una sociedad poco inclusiva, intentando romper con lo que Eve K. Sedgwick (1998) define como Pedagogía del clóset: “este conjunto de dispositivos escolares tendientes a invisibilizar, ocultar, no nombrar y que actúan como fuerza heteroreguladora” (en Morgade y Alonso, 2008, p.26).

3.c. Las voces, los cuerpos y el poder: ¿frente a quiénes estamos?

En innumerables ocasiones, el posicionamiento que nos conduce brutalmente hacia el “cómo debería ser de manera adecuada” trasciende las fronteras del aula.

Una vez insertos en el sistema social al que hemos sido asignados, se nos presenta un instructivo invisible que determina de forma inobjetable no solo las tareas que debemos asumir sino de qué manera deberíamos realizarlas. Siempre existe una importante división de género binario en esta asignación, pero en el caso del aula esa idea se profundiza un poco más en una suerte de jerarquía e idealización naturalizada del poder.

La pedagogía más prevalente –sobre todo en los espacios de educación superior– se focaliza en la autoridad y la palabra centralizada del docente. Pero esto se explica porque el estudiantado se prepara, en el marco de un sistema escolar que promulga obediencia y no fomenta el valor crítico de cada voz dentro del aula, educando así los cuerpos como receptores pasivos y de palabra dócil para que no peligre la autoridad de quien la promulga.

bell hooks (1994) relata cómo en sus épocas de estudiante notaba que la mayoría de sus profesores se sentían cautivados por la evocación de autoridad por medio del ejercicio de poder, en lo que ella denominó el “minireino” de la docencia (p.41), opuesto a un intercambio de saber crítico en el aula. Es mediante estas asimilaciones que se van reforzando estructuras y constituyendo creencias acerca de cómo ser en el aula, tomando un carácter tácito pero hasta casi normativo al hábito del silenciamiento.

Sin embargo, el conjunto estudiantil no constituye una masa uniforme. Desde una perspectiva interseccional, el género y la clase influyen en las formas en las que asignan valor a sus propias palabras. Aquellos estudiantes de origen humilde, o de origen obrero como dice hooks, las mujeres y diversidades “llegan a la universidad dando por sentado que los profesores no consideran que tengan nada valioso que

decir, ninguna aportación valiosa que hacer a un intercambio dialéctico de ideas” (1994, p.200) y por lo tanto no son sus voces las que deberían hacerse escuchar.

En este punto también se abren dos posibilidades. Que les docentes se aferren a las estructuras tradicionales –y por conocidas, más cómodas– de enseñanza autoritaria y preferencia sobre quién está más autorizada a compartir sus ideas con el resto. O bien que, de manera contraria, generen en el aula un espacio seguro de debates, intercambios y puesta en valor de aquellas ideas que quieran ser expresadas, asumiendo la enorme responsabilidad que conlleva la tarea, sin centralizar la palabra, y poniendo a prueba la capacidad de identificar la diversidad con la que se cuenta dentro del aula. Pensar en que no existe una única forma de hacer circular la palabra es el puntapié inicial para descifrar otras maneras de la enseñanza. Como lo reflexiona hooks, el “compartir experiencias y confesiones en el aula ayuda a establecer un compromiso compartido con el aprendizaje” (1994, p.242).

Para poder acercarnos un poco más a esta ruptura con la enseñanza tradicional, que hasta no hace mucho parecía la única vía posible de acceder al conocimiento, es necesario identificar la relación del cuerpo con el saber, y así comprender que quienes hablan dentro del aula no son meros portavoces en una suerte de altoparlante recitante, sino que son cuerpos visibles incardinados en estructuras de poder que también hablan, se mueven y comunican a través de su expresión.

hooks invita a reflexionar como es casi inevitable pensar la tarea dentro del aula separada del cuerpo:

El borrado del cuerpo nos anima a pensar que estamos escuchando hechos neutrales y objetivos, hechos que no pertenecen a quien está compartiendo la información. Se nos invita a compartir información como si esta no surgiera de los cuerpos. Hay que reseñar que quienes intentamos criticar los sesgos en el aula nos hemos visto obligados a volver al cuerpo para hablar de nosotros como sujetos en la historia. Debemos devolvemos a nosotros mismos a un estado corpóreo para poder deconstruir cómo se ha orquestado tradicionalmente el poder dentro del aula, negando la subjetividad a determinados grupos y otorgándosela a otros. (1994, p.188).

Es posible que el hecho de darle relevancia a la corporalidad y por tanto a cómo ella se integra en una temporalidad e historia social genere un vínculo de identificación más potente, ya no con El Saber, sino con los saberes en plural.

Lo antedicho representa un desafío de autoridad, en la medida en que esta se transforma también, a efectos de que los estudiantes no confundan esta cercanía con docilidad, ya sea en la evaluación o en el trato.

Esto representa un desafío que requiere tratar de reponer una práctica empática de responsabilidad compartida que no convierta el aula en un mero obstáculo que atravesar, sino más bien en una gran caja de herramientas que les permita a los estudiantes tomar lo necesario para enfrentar el ejercicio profesional futuro pero también la vida y el intercambio con las personas que la transitan.

Pero no se trata de negar la autoridad del docente, que es real y existe dentro del aula, sino, de plantear un abordaje más participativo, sin tanto temor a perder el rol de síntesis, como plantea hooks “el miedo a perder el control de la clase suele llevar a las y los profesores a recurrir, cada uno desde su aula, a pautas educativas convencionales donde el poder se emplea de manera destructiva” (1994, p.244). El dilema reside en que, al poner en tensión las estructuras tradicionales de enseñanza autoritarias y lineales, se teme perder el control del aula. De hecho este temor lleva muchas veces a restaurar los cánones tradicionales que originariamente se buscaban subvertir.

3.d. ¿Es posible un giro afectivo?

¿Cómo hablar de la importancia del amor en la práctica docente sin romantizarlo y maternizarlo?

Desde un punto de vista más experiencial y sumamente subjetivo me atrevo a decir que la respuesta a esta pregunta depende de una gran cantidad de variables que van desde el deseo a desarrollar la profesión elegida, la disponibilidad emocional que uno quiera entregar para con sus estudiantes dentro y fuera del aula, el sentido

de pertenencia y el apego sentimental con una institución cuya potencia no desmiente el modo en que se estructura en prejuicios cisheteropatriarcales.

Generar un vínculo entre docentes y estudiantes es un trabajo que no se da de forma inmediata, otras veces tampoco se da, depende del compromiso que se sienta y también los lazos que se generen situadamente, con cada grupo, ya que este nunca es la misma. Hay grupos que hacen muy difícil la dinámica del intercambio y la habilitación de la palabra, pero hay otros grupos que no solamente acompañan las clases sino que además demandan en cierta forma ese afecto convirtiendo el aula en un gran espacio de debate armonioso y cómplice de los temores, los dolores y los afectos que transitamos. bell hooks plantea en estos términos la relación de la docencia con el amor: se trata para ella de “entender que el eros es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo global de autorrealización, que puede proporcionar una base epistemológica que configura cómo conocemos lo que conocemos, permite que tanto profesores como estudiantes utilicemos esa energía en el contexto del aula de un modo que avive el debate y encienda la imaginación crítica” (1994, p.252).

Por lo tanto, tal vez este interrogante inicial sea una pregunta sin una respuesta específica, pero sí puede que el cuestionamiento y replanteo de algunas prácticas ayuden a transitar estos espacios sin pensarlo en una única dirección. Como por ejemplo, ser consciente de que “si la pedagogía de un profesor no es liberadora, entonces es probable que las y los estudiantes compitan por el valor y la voz en el aula” (hooks, 1994; p.123/124). Tomar consciencia de dónde nos encontramos y del impacto que puede tener la forma diferenciada del ejercicio áulico para nuestros estudiantes podría significar un avance importante.

En una palabra, hay una economía libidinal propia de la docencia y de la práctica pedagógica que no es normativa ni debe idealizarse, sino que es más bien existencial e incluye la frustración, el cansancio, la decepción y el éxtasis de la construcción colectiva del saber. Nada de esto debe negarse sino que se trata precisamente de lidiar con esas emociones de un modo más auténtico, sin perder de vista el objetivo: reproducir una justicia del reconocimiento.

Si se habla de apuntar a un nuevo enfoque en la pedagogía de enseñanza aprendizaje en el ámbito educativo en general, la propuesta de la teoría queer es la que más se acerca a generar un cambio profundo en el mismo, ya que esta teoría:

“ofrece métodos de críticas que remarcan las repeticiones de la normalidad como estructura y como pedagogía. Definiendo a la normalidad como una aproximación de límites y dominación, o como un renunciamento, el rechazo a la diferencia misma, la teoría queer insiste en postular la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento. En su positividad, la teoría queer ofrece métodos para imaginar la diferencia en sus propios términos: como eros, como deseo, como las bases para una politicidad. Es una articulación particular que nos devuelve a prácticas de cuerpos y a cuerpos de prácticas. La teoría queer ofrece a la educación técnicas para crear sentido y remarcar aquello que descarta o no puede siquiera soportar conocer” (Britzman, 2016; p.18).

Es por ello que es de vital importancia, como lo señalaba bell hooks (1994), quien plantea que “todas las personas que participamos del mundo universitario y de la cultura en su conjunto estamos llamadas a renombrar nuestro entendimiento si queremos transformar las instituciones educativas (y la sociedad) para que la manera en que vivimos, enseñamos y trabajamos pueda reflejar nuestro deleite por la diversidad cultural, nuestra pasión por la justicia y nuestro amor por la libertad” (p.61).

REFLEXIONES FINALES

Nuestro recorrido comenzó con una idea aparentemente sencilla, dar respuesta a la pregunta sobre ¿por qué una palabra es más o menos valiosa dependiendo del cuerpo que la enuncie? Este puntapié nos llevó a iniciar una búsqueda donde las posibles respuestas no eran tan sencillas, tan claras, ni mucho menos recientes. Es por ello que al empezar a adentrarnos en los mecanismos que construyen las posibilidades para la enunciación del saber. Así hemos identificado que la enseñanza no solo reproduce saberes, sino que constituye también una de las formas privilegiadas de la institucionalización del adiestramiento de los cuerpos, en concordancia con la matriz cisheteropatriarcal de una sociedad que opera sobre roles de género y clase intransferiblemente asignados.

Se puede decir que se ha detectado que el discurso y la práctica docente pueden resultar tanto normalizadores como moralizantes y colaborar fuertemente con la ilusión naturalizadora de la sexualidad y el género. Hemos descrito cómo esto vulnera a las personas que no adhieren a esta regulación de conductas sociales y sexuales. Sobre estas personas recae una sanción social, una exclusión del grupo de pertenencia y es por eso mismo que muchos de aquellos sujetos aceptan las pautas.

La ejecución de este discurso que determina lo correcto, es posible mediante la instalación de un dispositivo institucionalizado que articula el comportamiento y la visibilidad de los cuerpos desde un binarismo único, capaz de validar identidades construidas desde una imagen esperada, incluso hasta se puede pensar en todo aquello que si no se puede imaginar no existe.

Por esto mismo se introdujo la teoría de la performatividad de Butler, ya que permite pensar, no solo cómo se produce socialmente la inteligibilidad de los cuerpos y su normalización sino también las posibilidades para su subversión.

Si, dentro de la matriz cisheteropatriarcal, las mujeres son asociadas a la maternidad obligatoria y la emocionalidad irracional, y si las personas LGBTIQ+ se presentan

como abyectas, estos estereotipos no pueden más que impactar en los imaginarios de un déficit de saber que afecta a docentes mujeres y LGBTIQ+

Hemos hecho un repaso histórico que permitió observar que el el papel de la educación es fundamental como replicador del modelo a seguir sobre el que les docentes debían dar el ejemplo. La enseñanza estaba feminizada en sus orígenes y se les pedía a las maestras que además de estar ampliamente calificadas para el desempeño profesional, cumplieran ciertos estándares que nada tenían que ver con los saberes que debieran transmitir, se trató de inspirar en las estudiantes un apasionado deseo de mimesis. Por su parte, las personas LGBTIQ+ quedaban excluidas de la docencia o invisibilizadas en cuanto disidencias.

La vinculación de la actividad de las maestras ligada al amor maternal, naturaliza la profesión y permite justificar los bajos salarios a las educadoras mujeres en relación a los varones. En cuanto a los saberes superiores, nos encontramos con una masculinización de las decisiones pedagógicas y una colonización de los saberes considerados altos que redundan en grandes desigualdades.

De la misma manera que se obstaculiza el acceso y más aún la permanencia de las mujeres como estudiantes universitarias, acceder a la carrera docente siendo mujeres fue un desafío mucho más complejo.

Así como se le ha asignado –en un intento de naturalización las mujeres– una capacidad nata de cuidadoras, los varones se han asignado una capacidad naturalizada basada en una gimnasia intelectual diferenciada.

Ahora, una vez que se logra sortear de alguna manera y con algunos años (muchos) el ingreso de aquellas corporalidades que se distinguen de la masculinidad hegemónica, ¿qué pasa con las otras identidades? ¿Qué pasa con esos cuerpos ni binarios ni hegemónicos en el aula, después de todo este recorrido y toda la absorción cultural, social y sexual que cada una necesitó manejar para no ser brutalmente expulsado del mundo de los legibles?

Es en este punto donde se comienza a dar visibilidad a las identidades reales, que como toda realidad es esperable que se corra en algún punto de la frontera que

marca el orden establecido. Se podría pensar, a partir de esta reflexión, que si para las mujeres fue y sigue siendo un enorme desafío desempeñarse laboralmente en el ámbito educativo, incluso cumpliendo muchas veces las pautas normativas, para los cuerpos que escapan a la norma cisheterosexual el camino se encuentra mucho menos allanado.

Si quienes ocupan el rol de referentes, tienen que cumplir una serie de requisitos que no les permiten la libertad de ser quienes quieren, sino quienes deben ser, ese reflejo impacta en quienes aspiran a verse representados en dichos docentes. Por lo tanto, se toma en consideración la necesidad urgente de dotar las aulas de una diversidad visible, como reflejo de la sociedad que habitamos, que permita dar cuenta también de la pluralidad de existencias sexogenéricas cuya presencia no afecta sino que potencia la producción del saber. Se espera que esta visión contribuya a reducir los discursos de odio, las confrontaciones físicas y el elevado nivel de violencia que se refracta sobre aquellas personas que no se ajustan a las pautas normativas y tradicionales históricamente conservadoras, impuestas y vigentes.

Para poder avanzar sobre esta idea también es necesario pensar en los programas con los que trabajamos y las voces sobre las que nos hacemos eco en el aula, a fin de no centralizar el conocimiento bibliográfico de la misma manera que suele centralizarse la palabra.

Creemos fuertemente que la única manera de dar lugar a este cambio es mediante un giro afectivo en el aula, con la palabra diversificada y con una descentralización del poder autoritario en las voces que se pronuncian dentro del aula, de uso respetuoso y responsable pero que contemple una interseccionalidad de género, etnia y clase. Lo cual podría ayudar a establecer un compromiso compartido en el aprendizaje sin atajos impetuosos ni un ejercicio destructivo de poder.

Bibliografía

Althusser, Louis (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Baez, Jesica (2013). "Yo soy", posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. *Polifonías Revista de Educación - Año II - N° 2 -2013 - pp 114-126*.

Bellota, Araceli (2012). *Julieta Lanteri. La pasión de una mujer*. Buenos Aires. 1ra edición. Ediciones B.

Beker, Rut (2018). Un análisis de la generización de las carreras de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, desde la perspectiva de los y las coordinadoras, en Florencio Varela durante 2018. (Trabajo Integrador Final para la obtención de Licenciatura, Universidad Nacional Arturo Jauretche). Biblioteca Central UNAJ.

Britzman, D. (2016) "¿Hay una pedagogía queer? O, no seas tan recto". En *Revista de Educación*, 9, pp. 13-34.

Butler, Judith (2024). *¿Quién teme al género?*. Paidós de Editorial Planeta, Barcelona, España.

Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires. Paidós.

Butler, Judith (1998). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. *Debate feminista*, 18: 296-314.

Ciriza Alejandra (2015). "Construir genealogías feministas desde el sur: encrucijadas y tensiones" en *MILLCAYAC. Revista digital de Ciencias Sociales*. Vol II. N°3 Mendoza: UNCuyo. 83-104.

Federici, Silvia. (2004). *El Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Colectivo Sudoku editorial y Sube la marea ediciones.

flores, val (2017). *Masculinidades lésbicas, pedagogías de feminización y pánico sexual: apuntes de una maestra prófuga*. *Maristany, J. y Peralta, L.(comps.) Cuerpos Minados/Masculinidades en Argentina. La Plata: Edulp*.

flores, valeria (2015) *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*

flores, val (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. Escritura, política, educación. Neuquén, Argentina. Editorial La Mongonga Dark.

Foucault, Michel. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. (trad. A. Garzón). *Buenos Aires: Siglo XXI*.

Foucault, Michel (1977). *Historia de la sexualidad*. I. Siglo XXI editores.

Hooks, Bell (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.

Lionetti, L. (2007) "El arte de educar en 'las segundas madres'" La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916). Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 181-206.

Lionetti, L. (2007) "Tened buenas madres y sereis un pueblo de grandes ciudadanos". La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916). Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 299-318.

Lorde, Audre (2003). *La Hermana La Extranjera*. Madrid. Horas y HORAS, la editorial.

Losiggio, Daniela (2022). Participación de intelectuales profeministas en el proyecto sarmientino de Estado-nación (1848-1878).

Maffía, D., & Tomé, D. S. (2021). Introducción al número especial " Políticas feministas latinoamericanas sobre el conocimiento y los saberes". Introducción. Vol. X N° 3 (2021)-pp.41-48.

Morgade, M. y Alonso, G. (comp.). (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós

Morgade, Graciela; Fainsod Paula (2011) "La Educación Sexual Integral en la formación docente. Un proyecto en construcción"

Nari, Marcela. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *revista Mora*, 1(1), 31-45.

Orther, Sherry B. y Whitehead, Harriet. (1996). "Indagaciones acerca de los significados sexuales", en Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa. pp. 127-179.

Palermo, Alicia I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria *Revista Argentina de Sociología*, vol. 4, núm. 7, noviembre-diciembre, pp. 11-46. Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina.

Preciado, P.B. (2008). *Testo Yonki. Sexo, drogas y biopolítica*. Escasa Calpe, S.A.

Preciado, B. P. (2007). La intervención del género, o el tecnocordero que devora a los lobos. En *Conversaciones Feministas-Biopolítica*. Buenos Aires: Ají de pollo.

Preciado, P. B. y Vallejos Indiana (2003). La producción de la normalidad. Procesos de normalización y heteronormatividad. Sudakuir editorial.

Radi, B., & Pérez, M. (2014). Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas. *En Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, Actas de las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía. Buenos Aires (Argentina): FFyL*.

Ramos, Laura. (2021). *Las señoritas: Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX*. Lumen.

Romero Rosalia (2008) "Historia de las filósofas, historia de su exclusión (siglos xv-xx)" en Puleo, Alicia (ed.) *El reto de la igualdad de género. Nuevas perspectivas en ética y Filosofía Política*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Scassera, J. I. (2018). Yo Marica-docente. V. Cano (comp.), *Nadie viene sin un mundo. Ensayos sobre la sujeción e invención de unx mismx* (págs. 133-147). *Publicación MadreSelva*.

Scharagrodsky, Pablo. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. *Las formas de lo escolar*, 263-284.

Secretaría de Políticas Universitarias (2020). *Mujeres en el sistema universitario argentino 2018-2019*. SPU.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2018-2019.pdf

Subirats Marina (2002) "La evolución histórica del sexismo en la educación: de la escuela separada a la escuela mixta" en García, C. L., Rodríguez, A. G., Rodríguez, F. M. G., Pairó, N. S., González, A. T., San Miguel, L. T., ... & Aguilar, M. E. C. . *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Vol. 166). Grao. pp. 11-26.

Vigarello, Georges. (2005). "Mesas y Bancos. El espacio escolar" *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires:Nueva Visión, pp. 164-178.

Wittig, Monique (2015). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Buenos Aires. Libros de la mala semilla.