



GRUPO DE TRABAJO 13

SEXUALIDADES, GÉNEROS Y VIOLENCIAS

COORDINADORES:

Romina García Hermelo

María Belén Devoto

Leila Selena Zimmermann

Camila Dordoni

FUNDAMENTACIÓN

Las últimas dos décadas, prolíficas en ampliación de derechos, visibilización de ciertos colectivos –históricamente estigmatizados y relegados en cuanto a ser objeto de políticas públicas que tengan como objetivo ayudar a cambiar la desigualdad social y sexual sufrida– muestra un vuelco hacia temas sensibles a los géneros y a las sexualidades. Tal como sostiene Dora Barrancos, hubo un aumento de estudios sobre estos temas por parte de jóvenes investigadorxs; al mismo tiempo que comenzaron a producirse instituciones específicas que procuran regular y sostener políticas públicas “con perspectiva de género”. En este marco, esta mesa se propone convocar a estudiantes de grado y posgrado cuyos temas de investigación se enmarquen en las siguientes líneas de trabajo: sexualidades, (trans)género/s e instituciones educativas, laborales y de la salud; espacio urbano, Estado, movimientos feministas y colectivos de la diversidad sexual; violencias, cuerpos y discurso. Asimismo, resultan de interés las líneas de trabajo en torno a novedosos abordajes teóricos, metodológicos y de intervención sobre las violencias, los alcances y límites de la figura del consentimiento y el giro punitivista de los feminismos. Nuestro propósito es generar un espacio de reflexión y crítica desde las teorías feministas, (trans)géneros y *queer* y de interseccionalidad (clase, etnia y edad) que aporte al debate, discusión y a la producción de conocimiento sexuado.

ÍNDICE DE TRABAJOS:

Matías Lihuel Cendali (UNNE) y Ana Luz Perez Galan (UNNE) Análisis comparativo entre los feminicidios en la región del NEA argentino ocurridos en el periodo 2013-2019.....	3
Melisa Berardi (UNMDP) Estereotipos corporales y de género en primer año de escuela primaria. Las imágenes de los manuales escolares.....	10
Luciana Bustamante (IDAES-UNSAM) Escrachades. “La violenta pedagogía del deseo”.....	27
Constanza María Ferrario (UNMDP) “Ni juntos para toda la vida, ni sexo de una sola noche”. Apuntes para construir una concepción ampliada del amor libre.....	47
Ibanna Micaela Herrera Castagna (UNSE-CONICET) Militancia, identidades disidentes y diversidad sexual en el interior de las organizaciones políticas en Santiago Del Estero en los años 70’.....	64
Leila Zapata (UNR) Re-pensando la arqueología desde una perspectiva de género.....	73
Leila Selena Zimmermann (UNSAM/IDAES) Experiencias educativas travestis/trans en el Bachillerato Popular Mocha Celis.....	85

Análisis comparativo entre los feminicidios en la región del NEA argentino ocurridos en el periodo 2013-2019.

Lihuel Cendali

Ana Luz Pérez Galán

Resumen:

La región del NEA es una de las principales regiones a nivel nacional con los más altos índices de feminicidios per cápita, problema que se agudiza con la pobreza generalizada y la falta de acceso (en algunas regiones de las provincias) a los recursos estatales previstos para apaliar la violencia de género. Es por ello, que en el presente trabajo, se ha recopilado la información de los casos ocurridos en las provincias del NEA ya que frecuentemente a nivel nacional no se registran la totalidad de ellos y tampoco se observa la especificidad de nuestra región a saber su gran población indígena y su localización fronteriza.

Este trabajo de análisis cuantitativo, tiene como fin comparar los resultados de los informes de los relevamientos de casos de feminicidios en las provincias del NEA entre los periodos 2013-2019. Se han obtenido los datos tanto de fuentes periodísticas como de informes oficiales y organizaciones civiles y han sido recopilados por el Observatorio de Conflictos Sociales del Nea, posteriormente se han analizado los mismos a través de la metodología cuantitativa con las voz de las personas víctimas y de las organizaciones sociales que luchan contra este problema estructural. Además de estos datos, se hará también un análisis teórico de los mismos con los aportes de investigadoras de varias latitudes de América Latina que trabajan sobre la temática específica de los feminicidios.

El objetivo principal del trabajo del Observatorio es poder brindar información útil y certera tanto a las organizaciones sociales y civiles, con lo cual se pretende que este informe sea una herramienta valiosa para el análisis y la erradicación de la problemática de la violencia de género en la región del NEA.

Palabras clave: Feminicidios, violencia, NEA argentino, género.

Introducción

*El objetivo de detallar tales atrocidades no es horrorizar al lector,
sino tratar de avanzar en la resistencia a reconocer
que las mujeres están viviendo actualmente
en una época de extremos, crecientes y brutales femicidios*

Diana Russell

El Observatorio de Conflictos Sociales del Nordeste Argentino (OCSO-NEA) es una iniciativa de docentes, investigadores y estudiantes de la Universidad Nacional del Nordeste que pretende contribuir al análisis de la conflictividad regional en sus múltiples aspectos, con el objetivo de indagar sus características, tendencias y efectos sobre la población. A partir de la elaboración de un registro sistemático, sincrónico y permanente esperamos aportar herramientas para colaborar con los procesos de reflexión y acción de las organizaciones populares.

Este informe describe y analiza las características de los femicidios ocurridos en la provincia de Chaco, Corrientes, Formosa Misiones entre los años 2013 y 2019. El relevamiento de la información aquí expuesta fue realizado a partir de artículos periodísticos de la prensa digital y complementado con la información brindada por organizaciones feministas. Si bien la utilización de la prensa implica una serie de problemas y limitaciones (publican mayoritariamente hechos ocurridos en las capitales, los seleccionan según la política editorial de la empresa y los cargan de elementos valorativos), se trata de una fuente universal, que brinda información sobre hechos que tienen impacto público, cuyos elementos valorativos pueden controlarse tomando exclusivamente los datos que refieren a las dimensiones previamente definidas por la investigación (PIMSA, 2007, p.p 228-238).

Si bien a lo largo del informe se presentan estadísticas y datos “duros”, consideramos necesario destacar que cada caso expresa la destrucción de una vida y del conjunto de relaciones sociales que ella expresa, afectando el desarrollo de muchas otras vidas más y reforzando las estructuras de dominación mencionadas anteriormente.

En particular, la principal motivación de este trabajo es que -tal como señalan las organizaciones feministas- no existe un registro oficial de femicidios elaborado de manera

completa: “confeccionar un padrón de femicidios es una obligación que el Estado argentino no cumple. Una deuda más con Ni una Menos (...) En síntesis: estamos a ciegas”.¹

Desarrollo

Conceptualmente un *femicidio*² se define como la forma más extrema de violencia hacia las mujeres: el asesinato cometido por un hombre contra una mujer por odio, desprecio, placer o por considerarla de su propiedad. Pero además, el concepto de femicidio posee un claro sentido político en tanto denuncia la naturalización de la sociedad, hacia la violencia sexista. Fue desarrollado por la escritora estadounidense Carol Orlock en 1974, y utilizado públicamente en 1976 por la feminista Diana Russell, ante el Tribunal Internacional de los Crímenes contra las Mujeres, en Bruselas. En Argentina, la figura de femicidio se incorporó al Código Penal en 2012, como un tipo agravado de homicidio que establece "agravantes por el vínculo" y descarta el uso de atenuantes cuando el hombre posee antecedentes por violencia.³ (Rico y Tunes, 2013)

Es importante señalar que la violencia masculina hacia las mujeres no constituye un hecho aislado. Por el contrario, proviene del mandato de poder patriarcal que exige a los varones cis heterosexuales competir por el poder con sus pares y dominar con poder soberano sobre las feminidades, de forma cíclica y permanente, para poder restaurar la “segunda naturaleza” recurriendo a la violencia psicológica, sexual y física (Segato, 2003, p.257). El femicidio entonces es el mecanismo de control más externo (y más visible) del patriarcado sobre el cuerpo femenino para asegurar la dominación masculina y preservar los roles sociales asignados a ambos géneros.

Sin embargo, en diálogo con las discusiones académicas, el presente trabajo adopta el término *feminicidio*, conceptualizado por Marcela Lacarde (p. 14) por sobre la noción de femicidio (de Diane Russel), ya que el primero, en la incorporación de la sílaba “ni”,

¹ “Hay un registro que lleva la Oficina de Violencia Doméstica que depende de la Corte Suprema de la Nación, pero sólo contempla los feminicidios cometidos en el ámbito de las relaciones de familiares. No aporta nombres, sino cantidades, que clasifica en diferentes categorías: edad, tipo de vínculo, provincia, etc”. #NiUnaMenos. Padrón de femicidios. 11/08/2017. Disponible en: <http://niunamenos.lavaca.org/padron-de-femicidios/>

² En algunos lugares de América Latina se utiliza como sinónimo el término “feminicidio”. Cfr. ATENCIO, Graciela. “Feminicidio-Femicidio: un paradigma para el análisis de la violencia de género”. En: *Femicidio.net*. 04/03/2011. Disponible en: http://femicidio.net/sites/default/files/seccion_feminicidio_paper_02.pdf [15/02/2018]

presupone la participación directa de los Estados, en la acción u omisión, que posibilita el exterminio de la mujeres cis y trans. La conceptualización que Lacarde ofrece, adquiere aún más importancia en un registro espacio-temporal que tiene como su objeto de análisis a una de las regiones argentinas más azotadas por las políticas de ajuste y precarización laboral, y que por tanto, expresan como correlato directo de aquel contexto de emergencia, un aumento o estabilidad en las cifras de los feminicidios.

Cantidad de casos por año:

Desde el año 2013, el observatorio ha podido computar un total de 183 feminicidios distribuidos por toda la región del NEA⁴ (Chaco 71; Corrientes 50; Formosa 26; Misiones 36). El paso de los años no ha señalado una disminución de los valores, y algunas cifras doblan o se aproximan al monto de feminicidios registrados por primera vez, en el año 2013. Concretamente, la provincia del Chaco tuvo 13 en el 2018, y 11 sólo durante el primer semestre del 2019. Los 13 feminicidios registrados en el 2013, en la misma provincia, dejan en evidencia que, a pesar de la amplia visibilización que la problemática ha ganado en los últimos años, la ausencia del estado y de programas políticos de intervención concreta sobre el territorio, no hace más que afianzar el monto de víctimas que esta negligencia se cobra cada año.

Las características demográficas de la región exigen la inclusión de otros matices como el género y etnia de las víctimas. Nociones que abrigan a su vez, múltiples líneas de problematización al análisis de los datos registrados. En el caso específico de los transfeminicidios, (que suman un total de 3 en toda la región) la investigación se topa con dos grandes problemas, hasta ahora infranqueables, a saber, la posibilidad de que la cobertura mediática que reciben estos casos ignore la identidad auto-percibida de la víctima, hecho que vuelve a esta fuente una herramienta insuficiente para el registro de los hechos. En segundo lugar, la noción de transfeminicidios parece designar otros de los tantos espectros albergados en la categoría de homicidios, dejando por fuera las historias biográficas de aquellas mujeres trans/travestis que han perdido la vida por causa de las condiciones de precariedad y marginalización a las que se las condena a vivir. Para ello es que ha surgido desde la comunidad lgtbiq+ una categoría superadora, el *transfemicidio social*, pero que aun incluyendo aquellas condiciones causales, no suple de todas formas la dificultad que supone

⁴ Registro realizado desde el 01/01/2013 hasta el día 21/08/2019.

el registro de aquellas muertes que no son capitalizada por los medios al no tratarse de un hecho de violencia explícito.

Otras de las categorías de análisis presente en la matriz de registro es la etnia de la víctima, que desde el años 2013 sólo ha dado cifras en Formosa (1 una víctima de la comunidad Wichí, cuyo nombre no figura en los medios y con múltiples victimarios) y Chaco (11 casos que incluyen mujeres Qom y Wichí). Esta unidad de análisis responde a la necesaria tarea intelectual feminista de pensar localmente estas complejidades, y a través de ellas, repensar las categorías universales del feminismo trastocándolas y traduciéndolas a este contexto. Apartándose así de las categorías impuestas por los centros de poder hegemónicos, para cobrar una voz propia y situada (Femenías y Schutte, 2011). La categoría de etno/raza -en este marco- cobra relevancia porque muestra nuevas relaciones de subordinación que escapan a las teorizaciones europeas y anglosajonas en donde la colonialidad no aparece como un factor necesario en la conformación de las subjetividades. La intersección entre el sexo-género y la etno-raza de las subjetividades latinoamericanas abren nuevas preguntas con respecto a la posición particular que tiene las feminidades racializadas en relación a la dominación social “blanca” de talante colonial y las propias opresiones que pueden llegar a sufrir en sus propias comunidades de pertenencia por su condición de “mujer”.

Edades:

El rango etario de las víctimas, tanto en Misiones, Formosa y Chaco, sugiere una mayor vulnerabilidad en mujeres de 21 a 35 años, representando en Chaco el 45%, Formosa 37% y Misiones el 41% . En Corrientes sin embargo, el mayor número de víctimas son mujeres adultas de 35 a 50 años de edad, representando estas el 42% de los casos registrados. Por otra parte, es significativo el número de víctimas niñas y adolescentes hasta 20 años representando el 30% de los casos en Chaco, el 18% en Corrientes, 22% en Formosa y finalmente el 33% en Misiones. Es considerable entonces señalar que en esta región las víctimas de feminicidios son mujeres jóvenes a diferencia de la tendencia nacional de los casos registrados en nuestro país en la cual el mayor porcentaje de las víctimas son mayores de 25 años⁵ .

Vínculo entre la víctima y victimario:

En todas la provincias se pudo constatar que la gran mayoría de los feminicidios, tienen como autor a la pareja o ex pareja de la víctima (70% en Corrientes, en Formosa el 72%, en

⁵ Ver Informe de femicidios de la Justicia Argentina 2018.

Misiones 65% y el 78% de los casos en Chaco). En este dato es claro señalar que la situación de violencia en general surge a partir del vínculo heterosexual, entendido este como un régimen obligatorio de mandato social (Rich, 2013; Wittig, 2010; Butler, 1998) en donde el vínculo se sostiene además bajo los ideales del amor romántico que obligan a las víctimas a someterse a la dominación por alcanzar la felicidad de la pareja. En estos casos la violencia ejercida hacia la víctima es sistemática y se mantiene durante años en los cuales los niveles de violencia aumentan hasta llegar al asesinato de las víctimas.

Por otra parte, en menor medida toman el lugar de victimarios familiares o vecinos, y por último se encuentran los feminicidios registrados en los que el agresor pudo ser catalogado como desconocido. En estos casos los posibles causales del hecho escapan a la dinámica del amor romántico y obedecen más bien directamente al proceso de territorialización del cuerpo feminizado (Monrreaez Fragoso, 2004; Segato, 2016) en donde el cuerpo feminizado y violentado otorga “estatus” a la fratria masculina.

Espacio físico del feminicidio

Dato concomitante a lo anteriormente expuesto. El lugar de los hechos indica con un gran porcentaje en todas las provincias, que las víctimas son atacadas dentro de sus propios hogares. Hecho corroborable en un 55% de los feminicidios de Misiones y 60% Chaco, acompañado de un 87% en Corrientes y un 50%. Esta información expresa con gran claridad además, la vulnerabilidad en la que las mujeres de la región del Nea son obligadas a vivir, como también señala la deficiencia de los sistemas penales y policiales, para otorgar un real acompañamiento a quienes lo requieren quienes finalmente no logran evitar que la víctima se encuentre expuesta al victimario.

Conclusión:

Es posible concluir a partir de los casos analizados que los feminicidios no responden a un caso aislado de violencia sino a una red compleja e histórica de violencia, asentada sobre las costumbres y la moral de nuestras sociedades, el cuerpo de las mujeres es la base de donde se estructura el sistema patriarcal.

Las violencias provocadas por los feminicidas hacia las víctimas van desde el daño físico, la violencia sexual y el daño moral de las familias y sus comunidades de origen en general, imprimiendo el terror y la impotencia en ellas. Asimismo se ha visto que el cuerpo de las víctimas es tomado por los feminicidas como el territorio primero de conquista mediante el

cual acceden a la derrota moral de las familias de las víctimas y reafirman su masculinidad, tal como impone el régimen patriarcal. Finalmente, bajo el análisis del enfrentamiento entre las leyes basadas en los Derechos Humanos y las costumbres y moralidades sociales, las leyes tienen el efecto de construir nuevos valores sociales que permitan la vida digna de las mujeres y las personas vulnerables y con ello es posible alcanzar el pedido de justicia para las víctimas como un derecho público y social.

Bibliografía:

- Butler, Judith. (1998) Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Debate Feminista.
- FEMENÍAS, M. L. y SCHUTTE, O. (2011) Feminismo filosófico y teoría de género en América Latina. En Femenías, M. L. *Panorama del feminismo en América Latina* (coordinadora), *Labrys*, (Nº20 julhodezembro). Brasilia: Universidade de Brasília,
- Informe de Femicidios de la Justicia Argentina (2018)
- Lacarde, Marcela. *Identidades de género y derechos humanos; la construcción de las humanas*. P, 14 Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/identidad-de-genero-y-derechos-humanos-la-construccion-de-las-humanas.pdf>
- Monárrez Fragoso, Julia. (2004) *Elementos de análisis del feminicidio sexual sistémico en Ciudad Juárez para su viabilidad jurídica*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Feminicidio, Derecho y Justicia, México, D. F: diciembre. H. Cámara de Diputados, Salón Protocolo, Edificio “C”.
- PIMSA (2007). *Los hechos de rebelión en Argentina 2002-2007*. En: PIMSA, (núm. 11). Buenos Aires: PIMSA. P. p. 228-238.
- Rich, Adrienne. (2013) Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. En *Feminismos y antipatriarcado*. La Plata: La Caldera.
- RICO, Ada B. y TUÑEZ, Fabiana .et. al. (2013) *Por Ellas...5 años de Informes de Femicidios Observatorio de Femicidios en Argentina “Adriana Marisel Zambrano”* de La Asociación Civil La Casa del Encuentro. Buenos Aires: La Casa del Encuentro. Recuperado en: <https://www.porellaslibro.com> [15/02/2018]
- Segato, Rita. (2016) *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Segato, Rita (2003) *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- WITTIG, Monique. (2010) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Ed. Egales. 2ª edición

Estereotipos corporales y de género en primer año de escuela primaria. Las imágenes de los manuales escolares

Melisa Berardi.

Resumen

La reconstrucción de los aportes de los estudios de género y educación conduce a reflexionar acerca de la escuela como un espacio central en términos de (re)producción, por un lado, del orden de género heteronormativo, y por el otro, de los mecanismos desarrollados que apuntan a la imposición y legitimación de una corporalidad específica. En el presente trabajo, se analizan las imágenes de dos manuales escolares utilizados en primer año en escuelas primarias en la ciudad de Mar del Plata. Asimismo, se incorpora información construida a partir de entrevistas a docentes sobre las temáticas que se problematizan.

Se hará hincapié en la representación de corporalidades específicas, que dan cuenta de la reproducción de un modelo estético hegemónico occidental y del binarismo femenino/masculino, al mismo tiempo que invisibilizan cuerpos, identidades de género y sexuales disidentes. Si bien los discursos en torno al género, la sexualidad, la clase y la raza presentes en los manuales escolares -y otros formatos de literatura infantil- producen efectos en las subjetividades de sus lectores, es necesario situar estos materiales en contextos más amplios institucionales y de aprendizaje, para recuperar la agencia de docentes y alumnos.

Introducción

Al interior de las instituciones escolares se despliegan una serie de mecanismos, actividades, desarrollos curriculares, procedimientos de enseñanza y evaluación, en los que participan activamente docentes, directivos, alumnos y alumnas, y que constituyen y a la vez son constituidos por las dimensiones de raza, clase, género y sexualidad (Louro, año). Es decir, los dispositivos que operan en la conformación de las subjetividades son múltiples. En esta oportunidad, el análisis se centrará en dos manuales escolares: “*Mirar con Lupa*” de Editorial Estrada, y “*¡Hola, soy bambú!*” de la Editorial Santillana, bajo el entendimiento de que las representaciones genéricas que poseen –al igual que el resto de la literatura infantil- producen efectos en los niños y las niñas, ya que, en su carácter de “lectores”, estos tienden a identificarse con los personajes (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009)

El objetivo de este trabajo⁶ es analizar las representaciones de género, cuerpo y diferencia sexual que presentan los manuales escolares, en diálogo con las perspectivas de las integrantes de las comunidades educativas que fueron entrevistadas, y los usos de estas herramientas en las aulas.⁷ Para ello, se hace foco en los dos manuales escolares mencionados de primer año, suministrados por el ex Ministerio Nacional de Educación, a escuelas primarias públicas de la ciudad de Mar del Plata. Se seleccionaron tres imágenes a modo de ejemplo.

La ponencia se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se analizan los dualismos sexo/género y femenino/masculino, y la heteronormatividad, a partir de las imágenes seleccionadas. Finalmente, se recuperan relatos de docentes con respecto al tratamiento de los estereotipos de género en el aula, y la dimensión de la sexualidad. Por último, se esbozan algunas consideraciones finales que el análisis permitió formular. desempeñan su trabajo.

Representaciones visuales: binarismo, estereotipos y heteronormatividad

Se plantea que las imágenes poseen una cualidad agencial en la construcción de lo social (Torricella, 2018). El análisis de las representaciones visuales permite no solo la descripción de los estereotipos visuales, sino fundamentalmente, abordar los modos en que esas imágenes son operativas y constitutivas de modos de ser y sensibilidades (Torricella, 2009). Así es que las imágenes son entendidas en este trabajo como signos que portan sentido, y, por lo tanto, deben ser interpretados. Se considera que, las representaciones visuales interpretan la realidad, y al hacerlo generan sus propios efectos: producen inclusiones y exclusiones, y resulta necesario centrar la atención tanto en las prácticas que generan como en los mismos sentidos culturales que expresan (Rose, 2016).

⁶ Este trabajo se sitúa en el marco de la Tesis de Licenciatura que se encuentra aún en desarrollo. En ella se analizan las representaciones de género, cuerpo y diferencia sexual, en imágenes de cinco manuales escolares suministrados por el ex Ministerio de Educación, a diez instituciones escolares de gestión estatal en la ciudad de Mar del Plata. Para el abordaje, se tiene en cuenta la Ley de Educación Sexual Integral (26.150), sus respectivos lineamientos curriculares para primer grado, y el diseño curricular. Se formularon ejes temáticos para organizar el análisis: las configuraciones familiares, el trabajo, el binarismo y la heteronormatividad. Asimismo, se incorpora información construida a partir de entrevistas realizadas a docentes y miembros de los equipos directivos de las comunidades educativas a las que se accedió, y observaciones a clases de primer grado, en torno a los materiales que utilizan, los estereotipos de género, las familias, la sexualidad y la implementación de la ESI.

⁷ Las identidades de las docentes no se relevan en este trabajo, sino que se conserva su anonimato. Tampoco se hace referencia a las instituciones educativas en donde se desempeñan.

Asimismo, pensar la importancia de las representaciones visuales en el marco de los estudios de género conduce a explicitar otras categorías que dan cuenta de sus efectos. Es así que, se entiende que las imágenes que se analizan en este trabajo, materializan, de manera performativa, el cuerpo y la diferencia sexual. A lo largo de este apartado, se problematizarán diversas dimensiones vinculadas a la construcción del género y la diferencia sexual, los estereotipos femeninos y masculinos y la heteronormatividad que atraviesan las imágenes de los manuales escolares analizados

Dualismo sexo/género

En la página del manual que se observará a continuación, se encuentra una actividad que deben realizar los alumnos, cuyo objetivo podría definirse como “desnaturalizar y problematizar los estereotipos de género”. Bajo el título “*De chicas y de chicos*”, y la afirmación “*las chicas y los chicos tienen muchas cosas en común y también muchas otras que los diferencian*” se expone la consigna y las cuatro imágenes sobre las que deberán reflexionar los estudiantes:



Imagen 1: “Hola, soy bambú”, Editorial Santillana.

Resulta sencillo especular las respuestas que se esperan de los niños en esta tarea: marcarán con rojo la imagen de un varón adulto afeitándose, con verde la de una mujer embarazada, y con azul la de los niños jugando al básquet y la de la niña tocando la guitarra. Si bien, no puede soslayarse la importancia de la puesta en cuestionamiento de los roles “femeninos” y “masculinos” y los estereotipos de género que abundan en la infancia; es decir, resulta relevante explicitar que tanto niñas como niños pueden tocar instrumentos y practicar deportes, es posible identificar el dualismo sexo/género que subyace en la propuesta de esta actividad.

Con el dualismo sexo/género se hace referencia a los planteos que sostienen que el sexo es lo anatómico y lo fisiológico, y el género es lo construido y cultural. Es decir, el sexo se asocia a la naturaleza y por lo tanto se percibe como real, mientras que el género se entiende siempre como una construcción. Esta argumentación la sostuvo el feminismo de la segunda ola

durante la década del '70, que no cuestionó el componente físico del sexo, sino solo el género, entendido como los significados psicológicos y culturales de las diferencias entre los varones y las mujeres.

Sin embargo, es importante entender que el sexo no es una categoría exclusivamente física, debido a que las señales y las funciones corporales que se consideran como “femeninas” o “masculinas” se encuentran imbricadas en las concepciones del género (Fausto Sterling, 2006). Es decir, el sexo, es una categoría que ya se encuentra dotada de género. Cuando se intenta pensar a “lo físico” como algo que existe con anterioridad al discurso sobre “lo femenino” y “lo masculino”, en realidad, lo que se presenta es que esa materialidad ya está atravesada por los discursos en torno al sexo y a la sexualidad, que prefiguran los posibles usos que se le pueden dar a ese término. Esto se debe, a que la materialidad corporal, es construida en el marco de una matriz de género (Fausto-Sterling, 2006).

Como se mencionó anteriormente, no deben desestimarse este tipo de propuestas que presentan los manuales escolares para visibilizar la existencia de estereotipos que constriñen los gustos y elecciones de los niños en la actualidad. Sin embargo, establecer que existen cuestiones exclusivas de varones y exclusivas de mujeres, y apelar a la biología para fundamentar esos discursos, en términos de Fausto-Sterling (2006) mantiene la dicotomía sexo/género, que puede conducir a que se piensen las diferencias cognitivas y de comportamiento como “derivadas” de las diferencias sexuales, y, por ende, se limiten los análisis. Asimismo, resulta menester aclarar que, al dirigir el foco al carácter fundamentalmente social, no se pretende negar que el género se constituye sobre los cuerpos sexuados, sino que se enfatiza, deliberadamente, la construcción social e histórica producida sobre las características biológicas (Lopes Louro, 1997).

Dualismo femenino/masculino y heteronormatividad

El género no es una esencia o rasgo interno, sino que se construye a partir de actos corporales sostenidos en el tiempo, que se producen al interior de un marco en el que diferentes medios sociales regulan de manera estricta (Butler, 2007). En este sentido, múltiples instituciones - como las escolares- y prácticas -como las pedagógicas- se constituyen por los géneros, y a su vez, constituyen a los géneros (Lopes Louro, 1997). No debe pensarse de manera aislada, sino que siempre se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y

regionales; todas ellas instituyen las identidades de los sujetos (Hall, 1992). Por ello, el género no se construye del mismo modo en contextos históricos distintos, y no puede separarse de las intersecciones políticas culturales en las que se (re)produce (Butler, 2007).

En los manuales escolares analizados conviven diferentes modos de presentar a niños y niñas, sus características y cualidades. Al respecto, los lineamientos curriculares de la ESI promueven “El reconocimiento de las diferencias biológicas entre mujeres y varones. La identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas.” Si bien en la mayoría de los casos no se encuentran discursos explícitos o se transmiten normas concretas con respecto a “cómo ser varón” y “cómo ser mujer”; es decir, no se le suelen asignar cualidades diferenciales “por naturaleza” sobre la base del sexo (Heredia y Wainerman, 1996), en algunas ocasiones se (re)producen estereotipos de género arraigados y establecidos:

CIENCIAS SOCIALES 

JUGUETES DE ANTES Y DE AHORA

LAS ENAS SIEMPRE JUGARON CON MUÑECAS. HOY, TODOS TENEMOS ALGÚN MUÑECO AL QUE QUEREMOS MUCHO O CONSERVAMOS COMO RECUERDO DE CUANDO ERAMOS CHIQUITOS.



Dos muñecas articuladas:
1890 (derecha), 1895 (izquierda).



Muñeco de 49 centímetros de altura, 1945.



Muñeca articulada de 42 centímetros de alto, 1860.

- BUSQUEN, EN REVISTAS, FOTOS DE MUÑECAS ACTUALES.
- ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN CON LAS DE ANTES? COMPAREN LOS MATERIALES CON QUE ESTÁN HECHAS, LA FORMA, LA ROPA.

LOS VARONES DE HOY Y DE OTRAS ÉPOCAS JUEGAN Y JUGABAN CON AUTITOS. ¿QUIÉN NO SE ARMÓ ALGUNA VEZ UNA PISTA DE AUTOS? ADEMÁS, CUANDO SUS PAPÁS Y ABUELOS ERAN CHICOS HABÍA AUTITOS “DE COLECCIÓN”. JUGABAN CON ELLOS UN RATO Y DESPUÉS LOS PONÍAN EN ESTANTES PARA EXHIBIRLOS.

- LLEVEN ALGÚN AUTITO A LA ESCUELA. DIBUJEN UNA PISTA EN EL PATIO Y... ¡SE LARGA LA CARRERA!



Imagen 2: “Mirar con lupa”, Editorial Estrada.

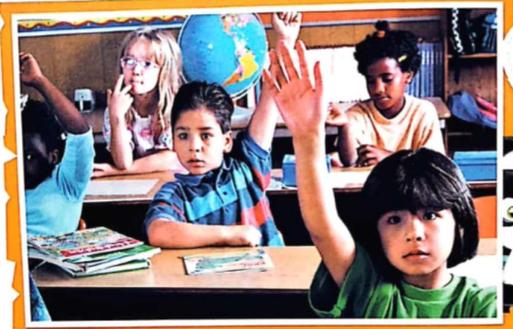
El lenguaje⁸ en los manuales escolares utiliza al masculino como universal, y solo en reducidas excepciones se desdobra y se visibiliza en su forma femenina. En la *Imagen 30*, esto sucede: se distingue a “las nenas” de “los varones”, pero para reafirmar un estereotipo de género, en este caso, con respecto a juguetes y actividades lúdicas. “*Las nenas siempre jugaron con muñecas*” y “*Los varones de hoy y de otras épocas juegan y jugaban con autitos*”.

IGUALES PERO DIFERENTES

1 MIRÁ LA FOTOGRAFÍA Y CONVERSÁ CON TUS COMPAÑEROS:

- ¿QUÉ TIENEN EN COMÚN LOS CHICOS DE LA FOTO?
- ¿QUÉ DIFERENCIAS NOTÁS ENTRE ELLOS?

¡PRESENTE!



2 CONVERSEN ENTRE TODOS SOBRE LAS SEMEJANZAS Y LAS DIFERENCIAS QUE ENCUENTRAN ENTRE USTEDES:



- ¿TODAS LAS CHICAS TIENEN EL PELO LARGO?
- ¿TODOS LOS VARONES TIENEN EL PELO CORTO?
- ¿LOS VARONES SIEMPRE SON MÁS ALTOS QUE LAS CHICAS?

3 ELIJAN DOS ADULTOS QUE CONOZCAN. MENCIONEN DOS SEMEJANZAS Y DOS DIFERENCIAS ENTRE ELLOS.

Diversidad entre los seres humanos. Diferencias físicas y culturales.

⁸ El lenguaje, tanto escrito como visual, en su dimensión performativa -es decir, como acto que produce efectos- juega un papel central en la producción de identidades. Cuando se utiliza el masculino, como paradigma de lo neutro, de lo universal, este se convierte en la norma. Y no puede soslayarse la relevancia de esta cuestión, ya que, como establecen algunos autores (Subirats, 1992; Scharagrodsky, 2004) el código de género en el lenguaje también opera como (re)productor de tendencias inequitativas y desiguales en materia de género. Es posible identificar que, en los manuales escolares, *la palabra*, supone a todas las personas, englobando hombres y mujeres (Lopes Louro, 1997).

Imagen 3: “Hola, soy bambú”, Editorial Santillana.

Esta página del manual, en la parte superior, incorpora una imagen de tres niñas y dos niños en el aula. Los cinco poseen características físicas distintas: los colores de la piel, los peinados y los rasgos faciales. *“Iguales pero diferentes”*: son niños, van a la escuela juntos, pero con respecto a la apariencia física, son diferentes. Aquí es posible advertir dos cuestiones: por un lado, se apela a etnias no blancas para representar “lo diferente”⁹. Por otro lado, esta “diferencia” es encorsetada; es decir, algunas “diferencias” merecen ser visibilizadas e identificadas. En este caso, los cinco niños que protagonizan la imagen son delgados, y también, de clase media.

Hay imágenes que, de manera explícita (re)producen normativas de género previamente instaladas y establecidas: otras, lo hacen de manera implícita, con la utilización de colores, o con la representación reducida de niñas -en relación a los niños- en el desempeño de diversas tareas. Sin embargo, se incorporó esta imagen que se encuentra en la parte inferior de la página, ya que se considera que se constituye como una ruptura con respecto a los discursos escritos y visuales que se observaron en general.

“¿Todas las chicas tienen el pelo largo? ¿Todos los chicos tienen el pelo corto? ¿Los varones siempre son más altos que las chicas?” Este texto que se encuentra contiguo a la imagen resulta muy interesante por dos cuestiones: por un lado, porque invita a los/as niños/as a problematizar y reflexionar sobre los estereotipos corporales y de apariencia física que conforman una estética hegemónica que se vehiculiza en los manuales escolares, pero principalmente en los medios de comunicación, los cuales agencian de esta manera una estandarización de los cánones de belleza (Schucman, 2012; Ortiz Piedrahita, 2013). Por otro lado, y fundamentalmente, porque cuestiona la imagen que se encuentra a su lado: una niña con pelo largo, más baja, que un niño con pelo corto. Esas son las únicas “diferencias” a las que se alude: la altura y el largo de pelo.

Ambos niños son blancos, con cuerpos delgados; la niña usa un vestido rosa, y el niño un pantalón de jean azul. Es así que, pese a que se “problematen” algunas dimensiones, la clase, la etnia y la diferencia sexual no son cuestionadas en estos manuales. Tanto el color de la piel como las formas faciales y corporales se constituyen en marcadores simbólicos que median la forma como se perciben las personas. Algunas características son percibidas de

⁹En los manuales escolares analizados, las únicas personas con piel no blanca, ya sea en fotografías, ilustraciones o dibujos, prácticamente no aparecen. Esto evidencia que las representaciones de etnias no blancas cumplen exclusivamente la función de mostrar aquello que se considera “diferente”.

forma negativa y otras de forma positiva; en consecuencia, la evaluación del fenotipo establece un mecanismo mediante el cual se jerarquiza a los individuos. En esta línea, es posible identificar que se (re)producen de manera constante en los manuales escolares analizados, los estereotipos de belleza hegemónicos -blancos-mestizos, de clase media-alta y urbanos-.

Asimismo, como fue posible observar, las imágenes analizadas a lo largo del trabajo permitieron dar cuenta que los manuales escolares representan únicamente identidades femeninas y masculinas, las cuales, en términos de Butler (2007), constituyen los “géneros inteligibles”, que instauran y mantienen relaciones de “coherencia” y “continuidad” entre sexo, género y deseo. Las producciones discursivas -tanto escritas como visuales- hacen aceptable esta relación binaria, y demuestran que solo algunas configuraciones culturales del género son “reales”, y refuerzan e incrementan su hegemonía.

Sin embargo, *“la construcción del género también se hace por medio de su deconstrucción”* (de Lauretis, 1994: 209). Al aceptar que la construcción del género es histórica y se produce constantemente, se entiende que las relaciones entre hombres y mujeres, los discursos y las representaciones de esas relaciones están en constante cambio (Lopes Louro, 1997). Es preciso deconstruir el carácter permanente de la oposición binaria masculino-femenino (Scott, 1992). Esto, implicaría problematizar tanto la oposición entre ellos, y, en cuanto a la unidad interna de cada uno, y percibir que se encuentran en su interior fragmentados y divididos. Una de las consecuencias más significativas residiría en la posibilidad de comprender e incluir las diferentes formas de masculinidad y femineidad que se constituyen socialmente, ya que, esta concepción binaria de los géneros supone ignorar o negar todos los sujetos sociales que no se “encuadran” en una de esas formas (Lopes Louro, 1997)

Por otra parte, pensar que estos dispositivos operan como prácticas reguladoras en las que circulan construcciones heterosexistas (Butler, 2006) conduce a reflexionar acerca de qué es lo que sucede con las mismas. Es decir, qué posibilidades de resignificación y reapropiación son habilitadas en las aulas, a través del uso -y el no uso- de estos materiales. Considerando que los sujetos -tanto docentes como estudiantes- no son pasivos receptores de imposiciones externas, sino que, activamente las rechazan o las asumen; y, que los saberes que la escuela pretende ocultar, pueden -y son- contestados, desafiados, confirmados y subvertidos (Lopes Louro, 1997), se plantean una serie de interrogantes que serán abordados en el apartado

posterior. ¿Cuál es el lugar de los manuales escolares en el aula? ¿Qué rol cumplen los docentes, y otros miembros de la comunidad educativa, en la selección de los mismos? ¿En qué medida las imágenes analizadas constituyen un objeto de importancia o preocupación para los docentes? ¿Cómo se abordan los estereotipos de género? ¿Existen la homosexualidad y las identidades disidentes en las aulas de primer año?

Los manuales escolares en el aula

En este apartado la propuesta es recuperar la información construida en el trabajo de campo para profundizar, y tal vez, complejizar, lo abordado en la sección anterior, esto es, con respecto al lugar que ocupan los manuales escolares en las aulas, y los estereotipos de género y la heteronormatividad que los atraviesan.

De acuerdo a algunos autores, los manuales, en muchos sentidos, constituyen el verdadero currículo de la escuela, es decir, lo que la escuela verdaderamente enseña, ya que se trata del recurso didáctico más utilizado (Parcerisa, 1996; Prats, 2012; Carrasco, Puche & Grau, 2012). Estos materiales expresan saberes, propósitos valoraciones, interpretaciones y posicionamientos que dan cuenta de determinadas visiones del mundo social. En este sentido, no solo son importantes como fenómenos en términos de escolarización, sino también porque expresan creencias e ideologías determinadas (Iglesias, 2010).

Sin embargo, pese a que probablemente en la actualidad se advierta un uso de los manuales a gran escala, y las prácticas de muchos docentes dependan de este tipo de materiales (Negrín, 2009) esto no implica que no existan opiniones que niegan su utilidad y entiendan que los mismos impiden el avance y el desarrollo de innovaciones en el aula (Carrasco, Puche & Grau, 2012). De hecho, las docentes y miembros del equipo directivo que se han entrevistado, se encuentran muy cercanas a esta visión.

Debido a cuestiones de índole económica, en las instituciones escolares a las que se logró acceder, no se les exige a las familias de los estudiantes que compren algún material específico; se utiliza lo que hay en la escuela. Libros de texto literario y cuentos, algunos enviados por entidades estatales, y otros comprados por las docentes, y los manuales escolares suministrados por el ex Ministerio de Educación. En las observaciones a clases que se han realizado, se advirtió que el uso de los manuales es esporádico; de hecho, se trata de usos muy específicos. En ocasiones, se realiza en clase alguna actividad de matemática, o se

observan imágenes de plantas en ciencias naturales. En días de lluvia, cuando hay muchas inasistencias, se lee algún cuento del manual en clase, y, si se aproxima un fin de semana largo, se asigna una tarea para que los niños realicen en sus hogares. Es decir, el uso de los manuales escolares ya no es central, sino por el contrario, estos operan como “*apoyo*”, “*sopORTE*”, “*una herramienta más*” en constante relación con una multiplicidad de materiales. En las explicaciones que brindan las entrevistadas frente a esta cuestión, se apelan a diversos factores.¹⁰

Una cuestión que resulta importante destacar, es que ninguna de las docentes o miembros de los equipos directivos hizo referencia a las dimensiones que se analizaron a lo largo de esta ponencia. Es decir, ni los estereotipos de género, clase, etnia, corporalidad, ni la heteronormatividad que atraviesan los manuales, constituyen motivos para criticarlos, cuestionarlos, y mucho menos, descartarlos. Como se mencionó previamente, en este trabajo se considera que la literatura infantil se constituye como un terreno crucial para la educación crítica, debido a que es cuando las creencias y las identidades del alumnado se encuentran en formación (Hooks, 2017). Por lo tanto, promover las discusiones sobre las representaciones encontradas en estos materiales, así como también en otros –revistas, películas, videos– contribuiría a subvertir en las aulas, diversos patrones de género establecidos (Morgade, 2007). De todas maneras, al preguntarles acerca de estas temáticas de manera directa, surgieron diversas cuestiones interesantes.

Género y sexualidad en el aula

Los géneros atraviesan todas las instituciones, y las escolares no son una excepción. De hecho, resulta inconcebible pensar en la escuela sin reflexionar acerca de las construcciones socioculturales de lo masculino y lo femenino (Lopes Louro, 1997). Fue posible advertir, que los manuales escolares, de manera más o menos explícita, representan nociones estereotipadas femeninas y masculinas, además de negar la posibilidad de otras identidades no binarias. Por este motivo, una de las dimensiones en las que se intentó profundizar en el trabajo de campo, se encuentra vinculada a estas cuestiones. El interés residió, particularmente, en indagar acerca de si existían o no cuestionamientos a las significaciones

¹⁰ Por ejemplo, algunas docentes plantean que los manuales escolares no respetan el diseño curricular, o presentan los contenidos de forma muy básica y acotada. Otras, sostienen que, como los manuales llegan “tarde”, es decir, posterior a que se realizan las planificaciones anuales, no los tienen en cuenta en la elaboración de las secuencias de actividades.

más tradicionales del género, y si las identidades disidentes y la homosexualidad eran visibilizadas en las aulas de primer año, más allá de las herramientas o recursos pedagógicos utilizados.

Las expectativas diferenciales en términos de comportamiento y de rendimiento hacia niños y niñas, el lenguaje utilizado por las docentes y las modalidades de participación, dieron cuenta en el marco de otras investigaciones que, la escuela no solo perpetúa las desigualdades de clase, sino también las desigualdades entre varones y mujeres (Morgade, 2007). Sin embargo, algunas tradiciones que se encontraban fuertemente arraigadas en las instituciones escolares, fueron ampliamente modificadas en los últimos años.

Tal es así que, ninguna de las docentes entrevistadas explica, actualmente, las distinciones en los procesos de aprendizaje, aludiendo a una cuestión de género. En las observaciones realizadas, se advirtió que tampoco se suele separar a los niños en las filas¹¹ o en las listas de asistencia, de acuerdo a su género. En las paredes de las aulas, los afiches y cartulinas ya no son rosas para las nenas, sus nombres y sus fechas de cumpleaños, ni celestes para los varones. Los cuadernos son forrados a elección de los alumnos, o se establece un color de acuerdo a la asignatura -por ejemplo, verde para ciencias naturales, amarillo para ciencias sociales, rojo para matemática y azul para prácticas del lenguaje- para todos por igual. En educación física, los niños realizan los mismos juegos y actividades, juntos. Incluso, en dos de las instituciones, utilizan un solo baño, tanto niñas como varones.

Asimismo, si bien, como se mencionó con anterioridad, no se advirtió una preocupación de los miembros de la comunidad educativa frente a los estereotipos que atraviesan los manuales escolares, esto no sucedió cuando se les preguntó acerca de las prácticas cotidianas en el aula y los recreos. La mayoría de las entrevistadas expresó la importancia de desnaturalizar y poner en cuestionamiento algunos “estereotipos sociales” que ya están arraigados, e incluso los niños “los traen de su casa o del jardín”. Varias docentes, con respecto a esta cuestión, hacen hincapié en trabajar con contenidos que surgen exclusivamente en la realidad cotidiana en el aula. Comentarios, chistes, y situaciones específicas que son registradas y abordadas en el momento:

“Un poco, también el tema de los géneros viste, tratarlo, ‘esto es de nene, esto es de nena’, no. Todo el tiempo, en cada oportunidad decir, no, esto no es así, los colores son de todos

¹¹ Las filas organizadas de acuerdo al género: fila de nenas, y fila de varones, se observó únicamente en una institución.

[..] si hay una situación que surge, no es que se pasa por al lado digamos. Se trata, se trata de desnaturalizar [...] comentarios que hacen, ‘no, porque si llorás es de nena’...o sea, tratar de desnaturalizar eso acá, explicarle que no es así, que todos pueden llorar, remarcarlo también todo el tiempo, ¿por qué no va a llorar si también le pasan cosas? [...] desde mi lugar, mostrar el ejemplo de que no hay ni cosas de nenes ni cosas de nenas, y por ahí cuando se escucha un diálogo o algo intervenir en ese momento, y yo lo que veo, es que cuando las intervenciones son repetitivas, ellos lo incorporan e incluso se lo dicen a los papás [...]” (Sofía, maestra)

Por otra parte, al consultarle a las docentes con respecto a la homosexualidad y a las identidades trans, respondieron que “no son temáticas que surgen en el aula” porque “son muy chiquitos”. En este sentido, no puede soslayarse la relevancia de percibir y registrar comentarios, actitudes o comportamientos, para no (re)producir desigualdades (Lopes Louro, 1997) con respecto a los estereotipos de género. Sin embargo, el hincapié en solo tratar lo que surge, niega que, por ejemplo, la homosexualidad se constituya como una mención necesaria en el currículum (Lopes Louro, 2018). En esta línea, más allá de que en la totalidad de los libros analizados, se niegue la posibilidad de que los sujetos puedan tener como objeto de amor o de deseo a alguien de su propio sexo, se observa que muchas de las propuestas y proyectos de enseñanza también silencian sobre la relación afectiva y sexual homosexual (Lopes Louro, 1997)

En solo una ocasión, la docente entrevistada aludió al tema de la homosexualidad para relatar una anécdota:

“El año pasado una nena de primer grado decía que era lesbiana. Exacto, seis años. Yo sé que bueno, nada...pero ella no tiene la edad para decidir. Seguramente alguien en casa estaba hablando del tema y ha surgido y lo dijo ella. Entonces ahí, tuve que preguntarle si sabía lo que significaba...la nena sabía todo. Entonces bueno, lo hablamos en el aula, que eso se va definiendo cuando uno es más adulto...que hay que saber bien de qué se trata, para saber cómo utilizar esa palabra... (Verónica, maestra).

La afirmación de que a los seis años una niña no puede decidir si es homosexual, se vincula con uno de los mitos que desarrolla Deborah Britzman (1996). Este mito hace referencia al pensamiento de que los alumnos son “muy jóvenes para identificarse como gays o como lesbianas”. La autora entiende que esto representa, por un lado, la negación de que existe una sexualidad en las infancias y en las adolescencias, y por el otro, la imaginación de que no

existen padres, madres, parientes o amigos homosexuales con los que los estudiantes pueden tener relación. De esta manera, en la dicotomía heterosexual/homosexual, se sitúa a la heterosexualidad en el polo positivo, y, además, se entiende a la homosexualidad como anormal, impropia y nociva.

Asimismo, detrás de esta idea de que, las personas pueden definirse como homosexuales únicamente al alcanzar la adultez, subyace la consideración de que es la identidad heterosexual la normal y la natural, pero, más allá de eso: se niega que toda identidad, ya sea sexual, étnica, de clase o de género, es una construcción social. Que toda identidad -y no solo la “anormal”- se encuentra en un proceso continuo, y que, por lo tanto, nunca puede ser acabada o fija. Ninguna identidad sexual es automática, auténtica, fácilmente asumida: ninguna existe sin negociación o construcción. Toda identidad sexual es un constructo inestable, mutable y volátil, una relación social contradictoria y no finalizada (Britzman, 1996). Es importante, en este marco, comprender que todos los sujetos, heterosexuales y homosexuales, se constituyen socialmente, y que la diferencia es una construcción que se realiza a partir de un lugar, un espacio, que es el que se toma como natural (Lopes Louro, 1997).

Consideraciones finales

A lo largo del trabajo se analizaron representaciones de género, diferencia sexual y corporalidad en dos manuales escolares suministrados por el ex Ministerio Nacional de Educación, a instituciones primarias estatales de la ciudad de Mar del Plata. Para la presentación de esta ponencia, se seleccionaron tres imágenes a modo de ejemplo, y se incorporó, también, información construida a partir de entrevistas a docentes y observaciones en las aulas.

El análisis permitió entender que en las aulas es posible advertir discursos que son múltiples y heterogéneos. Por un lado, si bien en los manuales escolares no abundan normativas explícitas de “cómo ser varón” y “cómo ser mujer”, en ocasiones se observa la (re)producción de nociones tradicionales de género, que refuerzan el binarismo, la diferencia sexual y la heterosexualidad. Asimismo, la etnia blanca, los cuerpos delgados y la clase media, son protagonistas de estos textos, en los que se invisibilizan otros sujetos.

Por el otro, la información construida a partir de las observaciones y entrevistas que se llevaron a cabo, da cuenta de la relevancia de analizar esos soportes bibliográficos en el marco de procesos más amplios institucionales y de aprendizaje. La agencia de las docentes, ya sea para reafirmar o subvertir esos discursos, resulta clave para enriquecer y profundizar el abordaje de los manuales escolares y su utilización.

Referencias bibliográficas

Alastuey, E. B. (2011). Imagen y conocimiento: retos epistemológicos de la sociología visual. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (22), 113-140.

Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.

Butler, J. (2012). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”.

Britzman, D. P. (1996). O que é esta coisa chamada amor-identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 21(1).

Carrasco, C. J. G., Puche, S. M., & Grau, B. P. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, (27), 69-88.

De Lauretis, T. (1994). The practice of love: Lesbian sexuality and perverse desire. Indiana University Press.

Elizalde, S., Felitti, K., & Queirolo, G. (2009). Género y sexualidades en las tramas del saber. *Revisiones y propuestas, Buenos Aires, Libros del Zorzal*.

Fausto-Sterling, A. (2006). Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad, 526.

Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad, Tomo I. México DF: Siglo XXI.

Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. Representation: Cultural Representations and Signifying Practices, 1-55.

Hall, S. (1992). The West and the Rest: Discourse and power.

Heredia, M. y Wainerman, C. (1999). ¿Mamá amasa la masa?: cien años de libros de lectura de la escuela primaria. Editorial de Belgrano.

Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Iglesias, M. V. (2010). Sobre los manuales escolares. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (13), 97-114.

- Lopes Louro, G. (2018). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.
- Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: vozes, 20.
- Mendoza, C. (2004). El cuerpo un campo de batalla. *Tecnologías de sometimiento y resistencia en el cuerpo modificado*. *El cotidiano*, 20(126).
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*.
- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6), 187-208.
- Ortiz Piedrahíta, V. (2013). Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: una perspectiva étnico-racial de clase y género. *Tabula Rasa*, (18).
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. (2012): “Criterios para la elección del libro de texto de historia”, en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. Sage.
- Scharagrodsky, P. A. (2007). *El cuerpo en la escuela. Programa de Capacitación Multimedial*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- Schucman, L.V. 2012. *Entre o «encardido», o «branco» e o «branquíssimo»: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tesis de doctorado, Instituto de Psicología, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado el 4 de septiembre, 2012, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/>
- Scott, J. (1992). El problema de la invisibilidad. *Género e historia*, 38-65.
- Tadiar, N., & Davis, A. (Eds.). (2005). *Beyond the frame: Women of color and visual representation*. Springer.
- Torricella, A. (2013) “La de la foto soy yo? Jóvenes y culturas visuales cotidianas”, *Revista Tramas*; Lugar: Distrito Federal; Año: 2013.
- Torricella, A. (2018). De viajes teórico-metodológicos y mapas. *Bitácora de una travesía entre la noción de representación visual como reflejo hacia la de práctica y su aplicación en un caso de*

Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.

Manuales escolares analizados

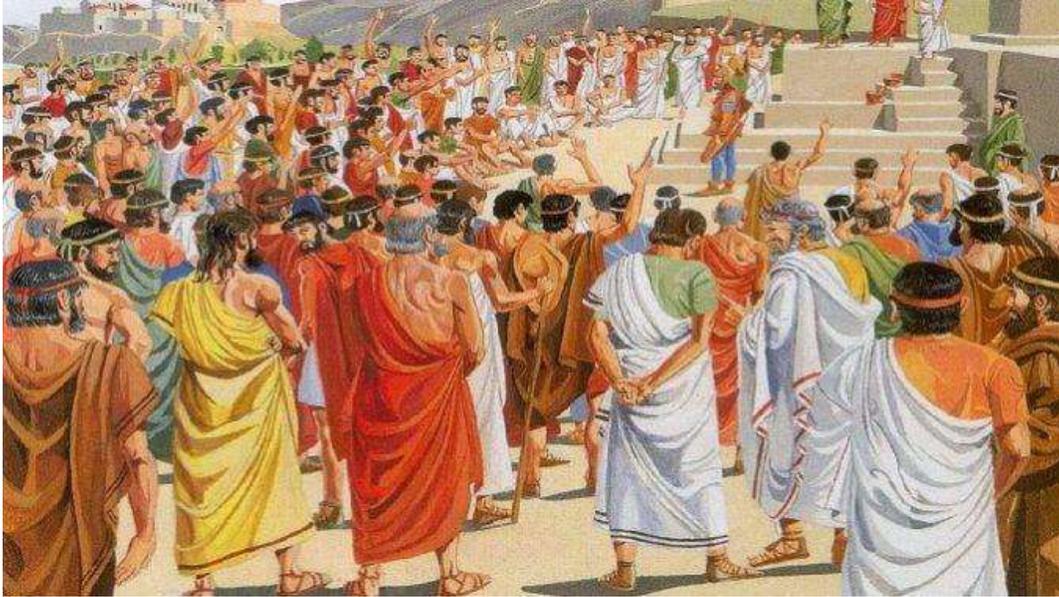
Codda, Marcela V. et al. (2018) *Hola, soy bambú 1*. Buenos Aires: Santillana.

Alderoqui, H.G. et al (2013) *Mirar con Lupa*. Buenos Aires: Estrada.

Escrachades

“La violenta pedagogía del deseo”

Luciana Bustamante



¿Qué es el deseo? ¿Qué es la violencia? ¿Cómo analizamos los escraches? ¿A quienes se escracha? ¿Quiénes pueden escrachar? ¿Cuál es la pedagogía de quienes intervenimos?

Objeto de análisis: La modalidad pedagógica de intervención de referentes educativos y/o grupos feministas en los escraches ocurridos entre pares en las redes sociales que tienen continuidad en las instituciones educativas.

Periodo y lugar: El periodo a analizar inicia en Diciembre de 2018 hasta Julio de 2019, trabajándose en aula y en redes sociales, de quienes participan de los escraches, situados en instituciones educativas públicas del área metropolitana.

Metodología de trabajo: Se realiza una etnografía de los casos, se hacen entrevistas y se articula con textos que serán detallados más adelante en el marco teórico.

Resumen: En Diciembre de 2018 una denuncia y el escrache colectivo por parte de la actriz Argentina Thelma Fardin a Juan Darthés, hizo aumentar el número de escraches en las redes. Si una tasa aumenta estamos ante un hecho social decía Emilie Durkeim¹.

Las cuentas de Instagram, Facebook y Whatsapp, eran un mar de denuncias por ese tiempo, relatos en primera persona de situaciones diversas, algunas de ellas no constituían delitos sino que eran maneras incorrectas de actuar o diferentes interpretaciones del deseo.

Pero la vorágine de las redes sociales, las actuaciones en masa y el defender en nombre del feminismo hacía que casi todos los escraches tomaran un mismo rumbo y una manera casi prescriptiva y pre configurada de resolución:

Se repudian las acciones denunciadas en el escrache y se encasillan a los actores, las actrices e incluso otras identidades, bajo un paradigma binario de víctima/buena/defendible - victimario/malo/castigable.

Producto de mi rol docente y partícipe de grupos feministas, habiendo visualizado en redes sociales de estudiantes una cantidad superior a 30 situaciones escrachadas, seleccione aquellas más relevantes y representativas para este trabajo.

Los casos seleccionados fueron relatos de situaciones que se dieron entre pares cuyo rango etario iba desde los 15 a los 35 años. En todos los casos las personas involucradas compartían un espacio educativo al momento que sucedieron las situaciones escrachadas.

Y lo que me parece importante remarcar es que en ninguna de las historias existió un delito como en el relato del caso patrón, donde se denunciaba a un adulto por haber violado a una menor. La lógica de los mismos era que un micromachismo puede convertirse o es el inicio del patriarcado.

Las palabras más usadas en mis entrevistas fueron violencia, opresión, acoso y hostigamiento, estas palabras tienen una connotación por demás negativa, constituyen a un grupo sometido por otro y es necesario para ello colectivizarse y defender al oprimido en lógicas de buenos y malos. Esto nos agrupa en bandos y necesariamente para no ser marginado hay que estar en el bando de los buenos. Se propone un esquema binario para un problema muy complejo.

Cuando suceden estas acciones quienes tenemos roles docentes o pertenecemos a grupos feministas nos vemos empujados a opinar en el conflicto. ¿Cómo manejar esta presión sin creernos que tenemos todo el poder? y ¿quién controla nuestro poder?

La articulación no pretende llegar a la conclusión de si escrache sí o no, sino más bien pensar cuales son las lógicas pedagógicas que operan y cómo intervenir pedagógicamente en ellos.

En este contexto decidí entrevistar y darles la palabra a algunas de las personas involucradas en las historias seleccionadas para poder analizar en profundidad los hechos y realizar luego una lectura crítica de los mismos

Marco Teórico

Desde esa perspectiva, analizaré los relatos articulándolos con los textos a saber:

- *Lamas Marta(2018) Acoso*
- *Nijensohn Malena (2018) Los feminismos frente al neoliberalismo*
- *Fraisse, G. (2008) Del consentimiento*
- *Gaitskill, M., Golubov, N., & Constantino, J. (1994). No ser una víctima: El sexo, la violación y el problema de obedecer las normas. Debate Feminista, 10, 67-80.*
- *Butler Judith (2011) consentimiento sexual.*

Hipótesis

¿Existe una acción pedagógica de los grupos feministas o docentes feministas que intervienen en escraches? ¿Cuál es la línea pedagógica? ¿Cómo es el después de aquellos actores y la manera en que reconstruirán sus vínculos?

“Las lógicas de intervención de quienes se identifican como feministas en las instituciones educativas cuando se producen los escraches tienen una pedagogía domesticadora y disciplinante hacia quien se escracha y paternalista de quien se considera víctima”

Etnografías

Número 1

Gastón es eliminado del grupo de Whatsapp del centro de estudiantes, acto seguido la presidenta le manda un mensaje privado para comunicarle el porqué de su eliminación, Jimena (una compañera de su misma edad 16) les había informado que él era violento, y en el centro según palabras de la presidenta no toleraban actitudes violentas.

Gastón pregunta ¿cuando fue violento con Jimena?, le pide poder explicar que había ocurrido en el contexto en el que ellos eran amigos y que pertenecía al ámbito privado. Pero la palabra de Jimena valía más que la de él y la decisión ya había sido tomada.

El es retirado también de la candidatura en la lista del centro, comienza a hacer memoria cuando fue violento con Jimena, ellos no tenían una relación de pareja habían sido amigos durante algo más que un año, se habían conocido en el colegio secundario.

Su amistad tenía largas conversaciones, la acusación que Jimena había realizado y que lo convertía en violento decía que cuando ellos conversaban y ella comenzaba a contarle algún problema, él la tapaba con sus rollos y ella no podía descargar todo lo que sentía. Esta situación se habría repetido varias veces en sus charlas y llevó a Jimena a contarla con el grupo de amigos en común del centro de estudiantes que decidió sin escuchar a Gastón expulsarlo.

El comienza a tener pánico de ser escrachado, pero su segregación ya había ocurrido, ya se había puesto en marcha el dispositivo que rompía todos sus vínculos y estigmatizaba su existencia, él no tenía muchos amigos por fuera del centro, y todo el centro le había dado vuelta la espalda nadie se acercó a consultarle. Escruto todos los mensajes y charlas que habían tenido, releyó mensaje por mensaje y llegó a la conclusión que no había sido violento.

Lo habló con su psicóloga y elaboró un escrito de 4 páginas por si el escrache ocurría, el escrito era un relato de su amistad, no quería exponerlo porque muchos se enterarían de su sexualidad algo que él tenía claro pero no lo había declarado en su familia ni con su hermano

que tenía su misma edad. Fueron muchos días de pánico, pensó cerrar su Instagram, quiso volver a vincularse pero no pudo, cuando se acercó a una chica con quien quería establecer una amistad dos semanas después de su expulsión, noto que era conocida de Jimena y tuvo miedo.

Las miradas de sus ex amigos en los pasillos eran fuertes, el no podía hablar con nadie porque pensaba a que si se acercaba lo volverían a acusar.

Recién 4 meses después pudo hacer una amiga, su forma de vincularse cambio. A nadie nuevo que conoce le cuenta lo sucedido, no lo hablo con su familia y tiene una esperanza que relata angustiado con lágrimas en sus ojos y es que Jimena un día le pida disculpas.

Número 2

Gael, es arrobado en su Instagram con un relato en primera persona de un hecho que había ocurrido hacía 2 años cuando él y Verónica eran compañeros de curso.

El hecho relatado es el siguiente, “El y Verónica se habían quedado a dormir en la casa de Carolina después de una fiesta, en la noche Gael se acerca a Verónica queriendo tocarle los pechos, ella se da vuelta y él vuelve a intentarlo esta vez queriendo darle un beso. Nota su rechazo y vuelve a su cama. Más entrada la noche Verónica describe haber notado que Gael se había estado tocando”.

En la mañana Verónica decide no contar lo sucedido por miedo a que se arme lío.

Al día siguiente los 3 van al colegio y Verónica le cuenta en un recreo a Carolina lo sucedido en su casa, deciden entonces increparlo por sus actos, pero para ello llaman a Martín un amigo común que no había estado ese día en la casa.

Gael se disculpa, su excusa es que era virgen y que pensaba que quería estar con Verónica. Martín les pide a las chicas que lo entiendan que era muy difícil para un hombre ser virgen a los 17 años. Carolina y Verónica deciden no volver a vincularse más con Gael y el no vuelve a acercarse más a ellas, pero siguen compartiendo 2 años más en el mismo espacio áulico sin que nadie perciba esta tensión existente.

El día que Gael es escrachado ya no cursaban más juntos ni tenían ningún tipo de contacto, el escrache es relatado primero por Verónica y luego Carolina lo replica, su nombre aparecía en el relato. La cantidad de veces que la publicación se volvió a compartir fue más de 60, todos ellos estudiantes del mismo colegio.

Gael cierra su cuenta de Instagram pero la réplica más fuerte llega de parte del Instagram del grupo autogestivo que era una consejería de género armada por estudiantes que ponen su foto en las redes con la palabra abusador y cagón. Aún 6 meses después del escrache seguía su imagen junto con la de 18 estudiantes más que habían sido escrachados todas ordenadas y con los hashtag #miracomotelaponemos, #almachoescracho, #siempreconlaspiabas, #Yositecreo.

Contacte a Gael, Verónica y Carolina, 20 días después del escrache, ofreciéndole una escucha los tres accedieron. En algunas ocasiones la escucha fue presencial mientras que en otras solo fue por mensajes, que se continuaron por varios meses.

Recuerdo a Verónica contando que había sentido alivio al hacerlo, pero que 2 de los comentarios que recibió eran negativos y la pusieron triste, quería hacerlo según describía para avisarles a otras personas como era Gael.

Carolina por su parte manifestaba que lo que motivó a que ella replicase el escrache era la culpa de no haber podido defender a su amiga en el momento que sucedía y era su casa. Gael ese verano se había ido de vacaciones con su familia, podía hablar muy poco cuando se le preguntaba por lo sucedido y cómo se sentía, solo agradecía y se conmovía diciendo yo le pedí perdón. Se lamentaba de no poder hablar más, repetía que era difícil decir algo aún cuando era él quien había iniciado la conversación escribiéndome.

Número 3

Natalia había finalizado la cursada de sus estudios superiores en la universidad, cuando en el grupo de Whatsapp de la carrera llega un mensaje anónimo de una estudiante que decía **que Natalia y “una compañera” habían tenido una relación sentimental durante 2 meses** y que luego de que el vínculo finalizase, Natalia había empezado a reproducir prácticas patriarcales y que había empezado a habitar sus mismos espacios. El mensaje intimaba a la expulsión de Natalia por considerar que hacía que ese grupo de Whatsapp no fuese un

espacio feminista seguro con ella adentro, en el grupo había 50 personas que eran estudiantes tenían entre 20 a 55 años y 2 docentes. Luego de enviado el mensaje que tenía 8 firmas, de gente perteneciente al grupo, hubo 2 horas de silencio, nadie dijo nada ni siquiera hubo preguntas. Fue entonces cuando una de las personas que había firmado pidió por audio diciendo que el silencio dolía, que sean más los que firmen que el documento estaba describiendo un hecho de violencia y de acoso. En ese mismo instante 3 personas adhirieron sin preguntar, cada vez que una persona adhería el mensaje era reenviado con una nueva firma.

Natalia dijo que ella concurría a la universidad desde antes de iniciar su relación y que quería poder dar su versión y explicar lo sucedido. La palabra le fue negada, y las réplicas empezaron a suceder en masa, 21 personas habían firmado, nadie preguntaba. Decían NoesNo y firmaban, también decían estar sorprendidos pero no preguntaban adherían a la

expulsión y se solidarizaban con la anónima víctima. Las docentes no intervinieron, hasta el día siguiente cuando sin preguntar firmaron el mensaje y dijeron repudiar la violencia. El acto seguido a esas firmas fue la eliminación de Natalia del grupo de Whatsapp

La primera reacción de Natalia fue de desconcierto, llamó en el momento del mensaje cuando aún era parte del grupo a su psicóloga que le sugirió escribir pidiendo la palabra, pero cuando le dijeron que no la tenía no volvió a escribir, siguió atentamente los mensajes, esperaba la intervención de las docentes.

Al día siguiente a las 10 de la mañana cuando la intervención ocurrió y las docentes se sumaron al escrache, se quebró en llanto. Natalia al igual que la persona del vínculo concurrían a 2 universidades al mismo tiempo.

Ella fue a un espacio de género de la otra universidad que compartían explicando lo sucedido, el espacio llamo a las docentes a quienes les pidió reparen el error. No tomaron las palabras de las colegas, entonces Natalia tuvo que iniciar acciones dentro de la primera universidad para que la reparación y la escucha ocurran, fue sumamente difícil explicar para ella que había sido amor y deseo lo expresado en su momento. También explicó que la relación era de pares y pedía en cada momento no ser leída de manera binaria.

Sus vínculos se habían roto por completo, no podía pensarse fuera de los círculos feministas, eran para ella sus espacios de pertenencia, no sabía qué hacer y escribió al igual que Gastón

el relato de lo sucedido que tenía 11 páginas y lo entregó en la universidad del escrache. Cuando hablaba en los espacios de género de lo sucedido lo hacía quebrada en llanto, pero también lo hacía esperando de ellos respuestas a qué estaba pasando.

El inicio

Los relatos inician en los escraches, porque es a partir de ello sobre lo que voy a trabajar. Los 3 relatos son situaciones que tuve muy de cerca, por razones de privacidad debí cambiar algunos nombres. Los vínculos de los escraches son relaciones de pares, dos de las personas escrachadas son disidencias sexuales*. Los vínculos si bien trascienden el ámbito educativo, se dan también en ese espacio. Los roles de docentes, amigos y autoridades educativas, reconfiguran la subjetividad de quienes participan de los sucesos.

No pretendo llegar a una conclusión sobre si escrache sí o no, en definitiva el escrache es una ola gigante que no es posible frenarla con un escrito prescriptivo de si es beneficioso, de si vale la pena o cuando es el momento. Si bien su punitivismo es innegable, no es lo único que ocurre. El hecho tiene personas que intervienen en él. Estas personas buscan en él o recurren a él, para retirar del ámbito privado un suceso y hacerlo público en este proceso, el feminismo sabe mucho de sacar del ámbito doméstico para llevarlo a la esfera pública, un acto político por cierto. Aunque ya en 1988 Carol Pateman planteó controversias con el liberalismo feminista que implicaba la pretensión de que la igualdad podía conseguirse ocupando el espacio público².

Ahí señala también que la participación en la esfera pública se rige por criterios de éxito, intereses, derechos, igualdad y propiedad impersonales y convencionales. Llama a esto un éxito feminista liberal. Ella prefiere hablar de la organización patriarcal de la desigualdad. “La estructura social del liberalismo como problema, las feministas han llegado a la conclusión que los mundos liberales <<separados>> de público y privado están interrelacionados conectados por una estructura patriarcal” (Pateman 89)

Así al escrachar los sucesos salen de la órbita privada y empiezan a regirle nuevos criterios ¿y entonces?... ¿Cuándo un escrache tiene éxito? ¿Se mide su éxito, en cantidad de réplicas, en alivio que causó, en sí se logró castigo? ¿Qué busca en escrache?

Los relatos escrachados en este caso, no constituyen un delito ni tampoco hay violencia física en ninguno de ellos, son conflictos que antes se solucionaban o no, entre pares y que al ser

públicos han incorporado personas y espacios nuevos que nos hacen trabajar sobre la temática para repensar sus lógicas.

De los relatos se desprende un mismo patrón de actores que tienen las siguientes características

Los escrachados

Ser escrachado, deshumaniza a la persona la convierte en un objeto, nadie quiere ser escrachado, aunque ¿todos podemos serlo?

En todas las situaciones ser escrachado les precarizo la vida, el miedo a serlo más veces condicionó la moral, bajaron la mirada, domesticaron sus palabras y pensaron todo antes de hablar, manifestaban angustia. Al pedir la palabra como escrachados, la misma les es negada. No se presume la inocencia, se los ha sentenciado y se los ha dejado sin voz. ¿No hay dialogo posible?

La noción de sujeto no la tiene el escrachado, el no es capaz de colectivizarse, ¿imaginamos un colectivo de escrachados reclamando escucha o es imposible?, pero si hay colectivos de víctimas, los escrachados se encuentran en las antípodas de lo que llamamos persona. No existen escritos que problematicen la vida de ellos, ya que a ellos se les ha retirado la categoría de sujetos sobre los que es romántico escribir.

¿Podemos humanizarlos?, darles vida, sacarlos de la posición de malos contra quienes luchar. ¿Pueden salirse o han quedado estigmatizados para siempre?

La segregación es en menor o mayor medida lo que a estos individuos les sucede acorde al éxito del relato, la forma de interactuar en el neoliberalismo es un recurso³, romper vínculos es cercenar recursos vitales, imaginemos si todos nuestros vínculos se rompiesen en el mismo momento. Su vida cambia, sus relaciones cambian, su dolor y el no saber dónde ir.

Pero ¿Qué clase de dolor tienen? ¿A todos les duele igual?, ¿Les puede doler? ¿Merecen ese dolor? ¿Influye ser una disidencia? ¿Tienen que aprender a vincularse? ¿Hay que enseñarles? ¿Quién les enseñará y cómo lo hará?

Las víctimas

Parecería que ser víctima es amigable, nos lleva a tener tutores que nos defiendan e incluso escriben por nosotros de manera paternalista, una seguridad protectora masculina. También tu vida cambia al posicionarte como víctima, realizas un relato que procura ser quien tiene

voz, pero ¿se le entrega la voz a cualquier sujeto?, los sujetos con voz deben cumplir una **serie de requisitos, se los suele llamar “buenas víctimas”**⁴

El campo jurídico habla de víctimas y victimarios, para gobernar contra el delito que pudiese cometer un otro peligroso, mientras que la víctima es un sujeto político idealizado. También existe un segundo entre el enviado y la primera réplica de máxima tensión, el tiempo en ese momento se magnifica. La víctima espera con ansias ser legitimada.

El victimismo⁵ pasa a ser un modo de defensa de una situación que hizo que sintiese dolor, y que en la interpretación de este dolor se pretende se visualice al otro como violento. ¿Mitiga el dolor el escrache? Quienes realizan los escraches describen haber sentido reparación y bienestar al realizarlos.

La consecuencia de asumir una identidad política es quedarse en ella para siempre. Intentando de esa manera solucionar cualquier molestia que nos cause la presencia o el recuerdo del otro.

Las réplicas (compartidores)

Existe una lógica que asocia el micromachismo al patriarcado. Esta es la interpretación que **suelen dar quienes replican, “ponerle un freno al patriarcado”**.

Quienes replican lo hacen desde una posición de apoyo a quienes ellos visualizan como víctima. Emanciparse colectivamente para proteger a la víctima de un hecho no punible, es algo así como gritar a un ladrón de celulares para que lo corran y darle patadas parafraseo a Ileana Arduino⁶. “Entonces las preguntas, no son tanto por el lado de la comodidad o no

que les produzca a los otros la experiencia del escrache o la denuncia popular, sino por las implicancias que tenga, para nosotras, en términos de emancipación.” (Arduino 18).

¿Emanciparse o masificarse?

La masa actúa de manera automática marcaba Freud⁶ en 1921, también lo hace quien replica, la manera automática del accionar de las masas tiene que ver con la doble identificación de los sujetos, al líder o idea como la de este caso y luego entre sí, no admite singularidades, Freud hablo de 2 masas altamente organizadas que son el Ejército y la Iglesia, pareciera que no masificarse implica ser cómplice, hay que responder cuanto antes al escrache, aunque no se nos pide una reacción tenemos que darla y rápido. Hasta en ocasiones cuando el sujeto escrachado es conocido nuestro, se elige creer de manera binaria y esencialista en la feminidad de la cual se le otorga el carácter de veras al relato.

Dentro de quienes realizan las réplicas ubico liderazgos, o efectores del castigo, son quienes eliminan o bloquean (acción que solo es posible en la red social) o inducen a que la masa se pronuncie a favor de quienes consideran víctimas.

En los 70 Carol Vance haría alusión al “pánico sexual”⁸ sobre el miedo a expresiones y prácticas sexuales, quienes son líderes de las réplicas, tienen un moralismo sexual disciplinante y visualizan peligro cuando les hablan deseo, placer y amor.

Aquí dejaré una imagen que simboliza desde el estado esta lógica una incentivación al pánico:



Municipio de tigre /Julio 2019

Aún hoy después de ver esta imagen varias veces, me pregunto ¿cuánto tiene que ver el estado la simplificación y magnificación de los conflictos? Y si ¿este tipo de mensaje ayuda o generan mayor victimismo? Ya que se genera un imaginario social con un relleno de sentidos para una palabra como la violencia de género. Pensemos también si quienes consumen marihuana o los adictos son los responsables del narcotráfico.

A la vez también considero que intentar despegarse del violento tiene un poco que ver con la identificación que se tiene de haber podido ser uno quien cometió esa acción. Con esto me refiero que solemos defender a los consumidores o a los adictos de la persecución estatal porque no nos vemos reflejados en ellos. Algo similar ocurre con los ladrones de celulares que mencionábamos al principio, no se dudaría en defenderlos aduciendo que lo hacen desde la pobreza. Llamo a ese modo de defensa una defensa paternalista desde una superioridad.

Los espectadores silenciosos

Quienes ven el escrache y optan por no interactuar en él, no emiten juicio, ¿tiene **consecuencias no ser juez en un proceso?**, No “colaboran” con la causa.

Es difícil saber porque no participan porque no emiten opinión, imagino varias causas, aunque también creo que participan al no darla, le quitan legitimidad a la masa. No masificarse nos da margen luego para pensar si realizaremos una nueva acción o si seguiremos invisibilizados.

Un porcentaje muy bajo de espectadores silenciosos, se contactó con posterioridad a los escrachados para ofrecer escucha o mostrarse desconcertados, esta posición es rupturista con la masificación, los escrachados se conmueven ante este acto, vi en los 3 casos el quiebre por completo de los sujetos escrachados ante estas personas que vuelven a colocarlos en una posición de sujetos de la cual habían sido despojados.

Los referentes interventores

La intervención de quienes somos docentes y espacios feminista o de género en este tipo de acciones es crucial ya que tienen una posición de poder y por lo tanto son referentes masivos, cuando lo replican o lo virilizan generan un espacio seguro para castigar y acusar sin consecuencias. ¿Es nuestra acción de colectivizarnos el asumirnos como protectores algo así como garantes del bien?

Quien replica un escrache hace un uso político de la violencia machista intentando dar seguridad a quien considera una víctima, ser víctima es una manera de legitimarse como sujeto político, aceptamos o nos colocamos en el lugar de víctimas para tener voz.

Es cierto que hay muchos espacios que capacitan y brindan herramientas que nos ayudan a pensar nuestros vínculos, la manera en que percibimos al otro, pero también es cierto que quienes capacitan no siempre se encuentran capacitados para intervenir.

Se sienten presionados ante la protesta estudiantil, ante la posibilidad de reclamo hacia ellos. La necesidad de opinar sobre todo, aún cuando el vínculo nos es ajeno y tenemos sesgada nuestra mirada.

En algunos casos estos espacios son manejados de manera todopoderosa, y el que investiga no ve los sesgos que tiene como investigador, tienen subjetividades confundidas y resentimientos personales.

Dado que las escuelas son espacios donde se continúan las acciones, los docentes nos convertimos en interventores, a veces pareciera que ser feministas nos habilitase a poder ser jueces morales de una situación y validar el escrache con una acción es hacer uso de nuestro poder, ser docente es una tarea de tensión entre el saber, la moral, el deseo y el trabajo. Por el contrario ignorarlo nos convierte en meras trabajadoras incapaces de pronunciarse en contra del sistema. Considero que lo importante es leerlo, no anticiparse a ser juez, escuchar los relatos, salir de los pedidos y reclamos. Es una situación difícil disruptiva y que implicará que podamos ser blanco de un escrache nosotros, pero ponerle el cuerpo ayudará a que aprendamos de la situación que sin duda nos excede y no podemos manejarla con las lógicas jerárquicas y disciplinadoras que aprendimos desde pequeñas.

Por otro lado mencionaré características de los espacios donde estos escraches tuvieron lugar y los sitios donde habrá tensión nuevamente:

Las redes sociales

Estos escraches ocurrieron en las redes sociales, que tiene lógicas tales como te etiqueto, te elimino, te bloqueo, te admito, te comento, me gusta, lo comparto, te clavo el visto. Quienes son escrachados o tienen miedo a serlo se debaten el cerrar sus cuentas, sería una muerte virtual inducida o suicidio virtual, una desaparición del espacio en que hoy en día pasamos casi todo nuestro tiempo.

Quienes replican en la red social pueden tener o no más peso acorde a la cantidad de amigos, seguidores o contactos que tuviesen.

Las redes sociales espectacularizan⁸ la vida ya no hablamos de sacar algo del ámbito privado, sino de convertirlo en un show que va desde likearlo hasta medir la razón que tengo en me gustas, ¿son confesiones? ¿Son exhibiciones? lo que decimos que requiere a otro que nos lea e interprete.

*La visibilidad: Aquí volveré al llamado que hice al inicio de la escritura, 2 de las personas escrachadas eran disidencias sexuales, me refiero con ello no tenían solo vínculos heterosexuales, aquí la visibilidad cobra una magnitud aún más grande, ya sea para Gastón que no entrega el escrito de su defensa porque no quiere que nadie se “entere” de su sexualidad, ni para la persona que realiza el escrache a Natalia que no se “identifica” y envía a una tercera persona, la visibilidad en la red es constante y no todas las personas eligen poner en su carta de presentación una sexualidad no heteronormada. Una vez que lo decís no es fácil bajarse. Y también es importante pensar que hace una disidencia al ser escrachada, en la mayoría de los casos quienes son disidencias sexuales han sido excluidos sistemáticamente por instituciones heteronormadas como por ejemplo la familia ¿a dónde van ya sin el resguardo de quienes creían sus amigos?

Las aulas

El aula es el espacio en donde quienes participaron del escrache volverán a juntarse.

Como docente no se elige por quienes está conformada el aula, pero si se valida y jerarquiza un tipo de estudiante por sobre otro, si quiero que todos lean quien leyó será mi favorito, lo

mismo pasará con quienes participen si quiero que todos participen y también si quiero que me respeten.

También remarcó una clara diferencia en las formas de interacción en el aula comparando con las redes nadie puede bloquear, ni admitir en el aula a un estudiante o pensar en eliminarlo porque su presencia incomoda, transitar la incomodidad es convivir con el otro diferente. Las diferencias y contradicciones de estos espacios pueden leerse en “Redes o paredes” de Paula Sibilía, aquí ya la autora marcaba que la introspección y la concentración del aula se contraponía a la falta de paredes que tiene la red.

La utopía de generar un espacio seguro

Existe una pretensión de muchas de las personas que participan del escrache de generar un espacio seguro. Un refugio protector que realizan algunas feministas, como los refugios que realiza el estado para personas en situación de calle.

El concepto espacio seguro¹⁰ es pensado desde diferentes ópticas que en su mayoría son institucionales (estado, escuela, familia y feminismo). Los refugios tienen reglas de permanencia y horarios. Entonces es este refugio... ¿un espacio seguro del patriarcado, o un espacio seguro creado por el patriarcado? ¿De quién está seguro? ¿Quién lo regula?

El espacio educativo tiene lógicas pedagógicas de aprendizaje en proceso, en situaciones también es un refugio, pero ¿para quién? y ¿de qué? Afuera estamos expuestos el refugio nos protege, pero que pasa en la escuela cuando nos sentimos expuestos, los estudiantes que se sienten expuestos en la institución educativa es probable que piensen en dejarla.

Para que el concepto de refugio funcione algo debe permanecer excluido, para que un aula sea un refugio ¿alguien debe estar excluido entonces? y entonces eso ¿no se contradice con **la escuela inclusiva?** “¿un refugio inclusivo es posible o es un oxímoron?”

Hablemos de las palabras

Como nos enunciamos no siempre es como pensamos, en nuestras enunciaciones en ocasiones se suele incluir otredades, ya nadie se declara abiertamente homofóbico sino que muy por el contrario se incluye a las diversidades desde una posición tutelar paternalista, en donde ese cuerpo está a nuestro lado para que lo defendamos pero ¿desde qué lugar lo defendemos y que objetivo persigue el defenderlo? ¿Lo defendemos como objeto de nuestra

pertenencia? Las víctimas se dejan proteger, ser víctima implica también un tipo de enunciación que valida, buscaría analizar las palabras que se usan para nombrar al otro de manera estigmatizante, abusador, acosador, violento, reproductor de prácticas patriarcales. Mientras uno construye su identidad estos encasillamientos contribuyen a su formación.

“Si bajo la palabra acoso, están las conductas molestas pero también las ofensivas y al mismo tiempo las tontas, muchas situaciones empiezan a transformarse en acoso” (Lamas 18) y la significancia que cada persona le dará hará que la palabra hiera o pierda valor.

Pero es una ola y no se puede prescribir al otro como debe enunciarse, lo que se puede hacer en acompañar un devenir identitario producto de enunciaciones estigmatizantes.

En el feminismo las palabras son motivo de debate su significancia y las disputas de significantes.

Un gran debate es el que detallaré “Punitivismo vs pedagogía”

En este punto quiero hacer principal hincapié, quienes ejercemos la docencia nos enunciamos como interventores pedagógicos eso parecería ser lo correcto por sobre el punitivismo que reprime.

La pedagogía, la aplicamos en el aula docentes, decir que somos pedagógicos le introduce una categoría moral a nuestro trabajo.

¿Qué pedagogía es la que aplicamos? y ¿qué es la pedagogía?, ¿tutelamos o somos pedagógicos? en ocasiones hablan de pedagogía quienes dan clase aunque también lo realizan quienes están en un escritorio leyendo planificaciones.

Las horas aula y el compromiso con mi trabajo son las experiencias que nos permiten hablar, también lo es la formación, pero sabemos ya de épocas de Bourdieu y Passeron que en las escuelas reproducimos desigualdades sociales¹¹, también dividimos sexualmente del trabajo, y jerarquizamos de un tipo de conocimiento por sobre otro.

Las líneas pedagógicas tiene diferentes vertientes me vi en muchas ocasiones reproduciendo las lógicas de desigualdad cuando pretendiendo homogeneizar, pido que se coloquen el guardapolvo al entrar al laboratorio y ello a su vez no me permite el verlos diferentes

reconociendo sus contextos. También me coloco el guardapolvo creyéndome par, pero a la vez eso hace que se visualice mi jerarquía como docente. Respondo preguntas **que van desde fórmulas químicas, hasta que carrera les “conviene” estudiar. Atravesando**

en el medio también conflictos y realidades familiares. El ¿cómo voy a la entrevista laboral?, pasando por el ¿sirve esto profe? ¿Es mejor prime o tulipán? ¿Ud. sabe hacer metanfetaminas? Aunque no quisiese, me equivoco.

Los diciembres y febreros para quienes somos docentes de las llamadas ciencias duras están repletos de estudiantes, la mayoría se lleva Matemática, Física y Química (la rockean), jamás se cuestiona nuestra pedagogía tenemos jerarquía por sobre las sociales, ¿Cómo te vas a llevar Ética o Educación física? Vaya paradoja si esas materias trabajan con la mente y el cuerpo y allí todos tenemos claro qué hacer ¿o no? Me permito en este punto dudar.

Conclusiones

En las tres situaciones se binarizó la realidad entre buenos merecedores de ser defendidos y malos merecedores de ser castigados, la posición y discursos que adoptaron los referentes encargados de dar respuestas avalaron y legitimaron los escraches y eso generó consecuencias negativas en la vida y emociones de esas personas.

Hablar de más educación y menos castigo sin especificar qué tipo de pedagogía educativa implementaremos, hace **que esté vacía nuestra “propuesta pedagógica”**. Las escuelas son distintas no es lo mismo el colegio de élite de capital, que uno en el conurbano ya que los docentes, familias y estudiantes que asistimos tenemos recursos diferentes. También es diferente la configuración de cada universidad, en el tercer caso quienes habían participado del escrache pertenecían a 2 universidades diferentes, eso introdujo una serie de conflictos aún mayor ya que la línea de intervención entre ambas instituciones no era la misma.

No es posible podamos protocolizar los consentimientos, ni verificar que tipo de consenso hubo lo expresó habiendo construido la significancia de esta palabra con los textos de Fraisse¹² y Butler¹³, en donde se establece que no solo se trata de un sí como los aceptar de las aplicaciones de celular, ni tampoco podemos entender contextos desiguales, solo habiendo analizado a las elites porque eso daba status.

La función docente como moldeadora y el docente como moldeador de sujetos que quiero ver iguales o moldeador de sentimientos tales como el deseo y el amor. Es una tarea parecida a la pedagogía de construcción de sujetos policiacos. Freire decía que prefería una clase que lo hiciese pensar a una que lo construya para obedecer normas¹⁴. Hablaba de educar en la horizontalidad y que la liberación era conjunta.

Al enseñar hay que saber no todos los sujetos somos iguales ante un tema. El tema que enseño es química, no tengo la misma atención de todos. Hay quienes solo pretender zafar la materia, hay quienes siquiera copian la clase y entregan en blanco todos los exámenes, hay otros que se adaptan perfectamente a la jerga e incluso entrenan de manera extracurricular para las olimpiadas, puedo evaluarlos solo por su rendimiento en aprender una jerga sin comprender las herramientas con las que vienen y sus subjetividades, y seré una mera reproductora de un sistema que reproducirá desigualdades.

Las personas que solemos ir a las charlas de feminismo que nos gusta y nos convoca la temática que leemos acerca del tema en este punto dirían más que somos sobreadaptadas y no somos iguales a quienes no les importa la temática, eso no tendría que hacer que nos convirtamos en moralistas de su vincularidad.

Reflexiones finales

Los cuerpos son territorios si se condiciona sus vínculos, se transforman en territorios restringidos condicionados por quienes se adueñaron de esa moral que enseña a vincularse se generarán nuevos angustiados que se disciplinen y se traumaticen por haber sido silenciados. Quisiera se debatan nuestros roles como docentes, no quiero ser todopoderosa y generarle angustia a las personas que se están formando, ni puedo formarme con excluidos. No creo que sea posible un espacio seguro, esperarí que cada persona en las relaciones de pares pudiese transitar el deseo y la mirada de un otro como algo que puede ser incómodo.

Por mi formación no tengo dudas que la salida debe ser pedagógica, quiero debatir pedagogía aún con aquellos otros que pudiesen haberle generado a alguien incomodidad, no quisiera que la docencia nos convierta en disciplinadores de cuerpos ni en garantes de la irresponsabilidad. Que el rechazo a la desigualdad estructural, no nos transforme en domesticadores de la sexualidad ni en creadores de protocolos para amar, desear, seducir, mirar o vincularse.

Referencias Bibliográficas

- Durkheim, Émile, *El suicidio* (1897), trad. por Lucila Gibaja, Buenos Aires, ed. Schapire, 1965.
- Pateman Carole, *Críticas feministas a la dicotomía público/privado*, Ed. Paidós Barcelona (1996)
- 3 Malena Nijensohn *Los feminismos ante el neoliberalismo*, La Cebra ediciones, Buenos Aires. Argentina, (2018)
- 4 Lamas, Marta *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* FCE, (Colec. CENTZONTLE) México (2018)
- 5 Gaitskill, M., Golubov, N., & Constantino, J. *No ser una víctima: El sexo, la violación y el problema de obedecer las normas.* (1994)
- 6 Ileana Arduino <https://losinrocks.com/no-nos-callamos-despues-de-los-escraches-publicos-b6892a90ae92>
- 7 Freud *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921)
- 8 Vance, Carole S. (compiladora), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Madrid, Talasa Ediciones, (1989).
- 9 Sibia, Paula *La intimidad como espectáculo - la ed.* - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, (2008).
- 10 *Espacios peligrosos Resistencia violenta, Autodefensa y Lucha insurreccionalista en contra del género*, Distribuidora Coños como Llamas y Distribuidora Peligrosidad Social (2013)
- 11 Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, D. F. (1998)
- 12 Fraisse, G. *Del consentimiento* (2008)

- 13 Butler Judith consentimiento sexual. (2011)
- 14 Freire Paulo, Pedagogía del oprimido, Continuum, Río de Janeiro (1970)

□ Referencia a imagen de la portada

La imagen de la portada pertenece a una representación de la Antigua Grecia en donde durante la democracia ateniense existía una figura legal que era el **ostracismo** que consistía en el destierro político por 10 años de una persona mediante la votación popular por considerarlo peligroso.

Esta votación se hacía al pie de la colina en la que se ubicaba el Cerámico, el barrio de alfareros de Atenas. Al pie de dicha colina se arrojaban los productos de alfarería defectuosos, rompiéndose en trozos cóncavos que recordaban la forma cóncava e irregular de una concha de ostra (ostracón).

Era un mecanismo de autodefensa popular, voto de confianza política: no constituía una pena judicial, ni una condena penal.

**“Ni juntos para toda la vida, ni sexo de una sola noche”
Apuntes para construir una concepción ampliada del amor libre**

Ferrario Constanza María

Introducción:

La “revolución sentimental” ocurrida entre los siglos XVII y XVIII hace que surja la idea del *amor conyugal*, al mismo tiempo que se enfatiza en el desarrollo de los vínculos familiares basados en el amor y la afectividad y en la reclusión de la familia en el hogar (Ariés, 1987; Cicerchia, 1997; Nari 2004; Cosse, 2010; Rustoyburu, 2019). Así, el amor romántico comienza a hacerse notar a fines del siglo XVIII y se convierte en uno de los pilares de la organización de la nueva familia burguesa (Giddens, 2000). Dicha familia se basaba en el modelo de domesticidad y en los principios que establecían que el matrimonio era el único espacio legítimo para el amor, la sexualidad y la reproducción (Cosse, 2010). Los mundos de vida que comienzan a aparecer luego de las transformaciones en la intimidad de los años 60, proponen una manera de vivir en contra del dominio de esos roles predeterminados (Beck & Beck-Gernsheim, 2001), fomentando e instalando nuevos ideales de género, nuevas formas de ser mujeres, hombres, de formar familias, de experimentar la sexualidad y de amar. Y si bien se ha reconocido cómo estas transformaciones dieron lugar a una revolución discreta (Cosse, 2010), algunas alternativas vinculares pueden ser pensadas como ejemplo de la persecución de formas de vida que intentan escapar al ejercicio de esos roles determinados.

En la última década, Argentina ha acompañado las tendencias sociales vinculadas a las transformaciones en los códigos sexo-afectivos visibilizados en las configuraciones “poliamorosas”, las “parejas abiertas” o la “anarquía relacional”. Estas formas de vincularse han sido analizadas por algunas investigaciones en el exterior (Easton & Hardy, 2009; Dos Santos Cardoso 2010; Pilão Cerdeira & Goldenberg, 2012; Gonçalves França, 2016, Vasallo 2018), como así también en nuestro país (Baigorria, 2006; Mogrovejo Aquisé, Pessah, Espinosa Miñoso, & Robledo 2009). Estos vínculos visibilizan en principio la búsqueda de formas sexo-afectivas que erosionan o intentan romper con el modelo de amor romántico clásico (Anderson, 1988; Giddens, 2000; Illouz, 2007; Cosse, 2010), problematizando, reelaborando o abandonando aspectos como la “exclusividad” y “fidelidad”. Pero, a diferencia de lo que comúnmente se piensa, estas configuraciones relacionales no se caracterizan únicamente por establecer vínculos afectivos y/o sexuales con más de una persona al mismo tiempo, sino que comparten una serie de postulados que se engloban en la

idea de “amor libre”. Así, el amor libre es entendido como una forma de relacionarse sexo-afectivamente de manera *honest*a y *consensuada* en la que no se presupone la propiedad de las personas con quienes se establecen vínculos, ni de sus sentimientos, acciones o pensamientos (ALA, sin fecha). A grandes rasgos este paradigma vincular propone una forma específica de relacionarse basada en los principios de la *honestidad*, el *respeto*, la *comunicación*, el *consenso*, la *autonomía*, el rechazo a los vínculos asimétricos y de autoridad, a los *celos* y a la *posesión*, dando origen a una ética que no se circunscribe a una dimensión puramente sexual y que sus practicantes proponen llevar a cabo en cada vínculo que establecen.

Es por ello que en esta ponencia se examinarán algunos de los sentidos en materia de género, sexualidad y diversidad sexual que circulan en la ética vincular del amor libre, para luego identificar que dimensiones, más allá de la afectiva y sexual, influyen en su conformación. Con esto es que esta ponencia busca contribuir a los estudios sobre género y sexualidad a partir del análisis de la ética vincular del amor libre. Esta ponencia se enmarca dentro de los avances de investigación obtenidos en el proceso de realización de una tesina de licenciatura en sociología sobre amor libre en la ciudad de Mar del Plata. Dicha investigación utiliza un abordaje cualitativo de tipo etnográfico. Se han realizado entrevistas en profundidad a participantes de un grupo de amor libre de la ciudad que han permitido identificar los sentidos en materia de género y sexualidad que los actores le otorgan a estas formas de vincularse como así también ahondar en sus representaciones sobre el amor, la afectividad y la familia. También, se ha participado de encuentros de debate organizados por los miembros del mismo grupo en donde se han puesto en discusión conceptos como el de *responsabilidad afectiva*, *comunicación asertiva*, se conversó sobre los celos, la posesión y en otros casos se hicieron círculos de experiencias.

Ni “juntos para toda la vida”, ni “sexo de una sola noche”

“Siempre lo que nos pasa en el grupo que siempre nos reímos cuando nos juntamos todos, porque a todos les pasa lo mismo es que todos piensan que un grupo que se junta de poliamor, o de amor libre se hacen orgias, ¿viste? y es lo que menos se hace, lo que más hacemos es comer porque traemos y debatimos, charlamos, se habla sobre temas, se toma mate, tortas y es como que siempre van ahí, como si tuviéramos todos un problema sexual, seríamos todos degenerados.” (Sebastián, 2018).

En el amor romántico, los sentimientos, las emociones, los afectos y los lazos tienden a posicionarse por encima de lo que se considera como puro ardor sexual. Como plantean

algunos autores, este tipo de amor se separa de la lujuria y de la sexualidad terrenal del *amor pasión* porque supone otra forma de comunicación, una comunicación más de tipo psíquica, un encuentro en donde los individuos imperfectos puedan completarse a partir de ese amor y que por tanto tenga un carácter netamente reparador. Dentro de la ética del amor libre, pareciera que también el amor entendido a partir del afecto y la comunicación reparadora tiende a prevalecer por encima de las búsquedas puramente sexuales. A diferencia de lo que podría pensarse inicialmente, en estas configuraciones relacionales, la sexualidad adquiriría una importancia menor, esto quiere decir que, aunque no deja de ser importante, forma parte de una esfera de dimensiones mucho más amplia, donde también se encuentra la afectividad, el amor propio y búsquedas hasta de tipo espiritual.

Los/as practicantes del amor libre, reconocen que normalmente se los considera como portadores de una actividad sexual múltiple, constante, desenfrenada y descuidada, donde se caracterizarían por establecer vínculos orgiásticos y de sexo casual, sin compromiso ni responsabilidad alguna con las personas implicadas. En esta dirección, Gabriela comentaba: “*Si, de hecho, todavía hay gente que no sé, a mí me han escrito por privado, ah estas en el grupo de amor libre, chabones... ah porque a mí me interesaría y le empezás a preguntar y es porque quieren coger... ¿entendés? y como vos estas en el grupo de amor libre supuestamente sos fácil...*” (Gabriela, 2019). En el mismo sentido, Nicolás, refiriéndose a la interacción que se daba en algunos grupos de Facebook comentaba: “*Era frecuente esto de: Hola soy Martin, tengo 26 años y busco conocer dos chicas para tener un trio porque soy re poliamoroso. Y bueno, era como que no, no estarías entendiendo el concepto...*” (Nicolás, 2018). En este sentido, la particularidad de esta ética, no radicaría en el establecimiento de vínculos sexuales y/o afectivos con muchas personas al mismo tiempo ni tampoco en la búsqueda de sexo casual, sino en la posibilidad de desarrollar vínculos orientados hacia los principios de la *honestidad*, el *consenso*, la *horizontalidad*, que rechacen los *celos*, la *posesión* y la *mentira*. Incluso, ni siquiera sería una condición necesaria estar en una relación para ser considerado amorlibrense, sino tan solo adherir y respetar dichos principios.

De esta manera, son constantes los intentos por probar cuanto se diferencia su ética vincular de esas ideas que la asocian con una dimensión puramente sexual. Para lograrlo, apelan recurrentemente a sus historias de vida y a la descripción de sus prácticas cotidianas para demostrar cómo en el amor libre no existe, o al menos no usualmente, la actividad sexual múltiple y constante. En esa dirección un entrevistado relataba: “*Yo en mi caso, que fue con mi primer... mi primer... mi esposa.... con la que me case y todo... mi primera vez fue*

con ella... fue mi primer vinculo, después que me separe, mi segundo vinculo que es hasta el día de hoy que es mi compañera del día de hoy y de 15 años es con la persona que también tuve sexo y ahora estoy con otra que tengo una relación poliamorosa y nada, si vos me contas con cuantas mujeres tuve sexo, son 3 en toda mi vida y vos decís y este chabón es poliamoroso. y... vos decís... vos sos poliamoroso y hay flacos que eso lo hacen por fin de semana, tienen relaciones sexuales o han... y vos les contas y seguro se relacionaron seguramente con 40 en un año, y esos no, no son poliamorosos ni nada, son... solteros y esta todo permitido... es como... es muy gracioso a veces, porque lo que uno se imagina del poliamor es nada que ver, pasa por otro lado... no es Florencia Peña con 5 tipos... y 5 minas abrazada en una tapa de revista...” (Sebastián, 2018).

Al mismo tiempo, la dimensión que ocupa la sexualidad se convierte en un criterio de diferenciación central al interior del amor libre, que busca distinguir a los “verdaderos” de los “falsos” amorlibreses. Bajo este parámetro, los “falsos” amorlibreses son los que motivados por esas ideas erróneas acerca del amor libre se identifican como practicantes de dicha ética y se acercan a los grupos con la única intención de concretar diversas aventuras sexuales. En relación a eso Gabriela comentaba: *“Si, de echo ponele conozco gente que dice que se hace llamar amorlibrense. ¿por qué? porque tiene esta cuestión de la apertura sexual y después dice no... porque yo estoy en una pareja abierta y que se yo pero la pareja en realidad nunca sabía lo que era una relación abierta y después terminan lastimando gente, entonces también, eso sí me molesta, porque vos después conoces a alguien y empezas a hablar de esto y le planteas del amor libre y que se yo y te dicen ah... coges con todos y que se yo y por ahí se alejan, ¿porque? porque hay gente que hace eso y lastima a gente. Que se agarra de eso y se manda cualquiera y eso si me molesta y después uno que sí que lo lleva, que hace una búsqueda, así todo inclusive... te hacen ver como que sos no sé, una persona que te vas a querés coger a todo el mundo que te va a chupar un huevo lo que la otra persona sienta...”* (Gabriela, 2019). De esta manera, para los que se consideran como “verdaderos” practicantes del amor libre, los “falsos” amorlibreses resultan ser una amenaza y un peligro, ya que contribuyen a fomentar la idea de que esta ética vincular solo persigue la satisfacción de una sexualidad múltiple y desenfrenada. Al mismo tiempo, al no vincularse a partir de la *responsabilidad*, el *respeto* y la *honestidad*, terminarían lastimando a las personas involucradas y reproduciendo una forma de vinculación a la que intentan oponerse rotundamente.

Como analiza Gonçalves França para el estudio del poliamor en Brasil, los/as practicantes de esta ética vincular critican el amor romántico como promotor de la noción de monogamia, pero continúan juzgando la falta total de ese sentimiento como el motor para el desarrollo de relaciones efímeras, superficiales, inestables y en algunos casos hasta promiscuas, por lo que el amor que viven o intentan vivir no podría ser traducido en la idea del “juntos para toda la vida” ni en la de “sexo de una sola noche” (2016). En esos intentos constantes por diferenciarse de las concepciones que vinculan el amor libre con el puro ardor sexual, los/as practicantes de esta ética vincular podrían estar reproduciendo la idea de un “amor verdadero”. Si bien ese amor verdadero ya no es *solo* y *único*, vuelve a revitalizar la idea de un amor legítimo que se contrapondría por completo a la lujuria o sexualidad terrenal que solo daría origen a vínculos superficiales. De esta manera, como plantean algunos autores, el énfasis en la idea de que el amor libre no es solo “sexo” sino que es amor, permite identificar que las redes afectivas puedan ir más allá del ejercicio de la sexualidad, pero también puede volverse una dimensión problemática en la medida en la que bajo esos parámetros se pueda poner bajo sospecha el sexo (Vasallo, 2019).

En busca de un amor sin etiqueta, número o género. Nociones sobre diversidad sexual en el amor libre

“Yo nunca tampoco me cuestione, siempre en eso fui como muy abierta, nunca me cuestione, nunca me gustaron ni los títulos de relacionarme ni los títulos de decir bueno soy heterosexual, soy homosexual. Em yo creo que todos somos bisexuales por decirlo de alguna manera, pero cada uno elige, eso... si le gusta de chocolate o de vainilla que se yo...”

(Gabriela, 2019).

La construcción del amor romántico se ha orientado específicamente a la pareja heterosexual y su énfasis en la diferenciación entre roles de género y papeles sexuales permite visibilizar dicha orientación. En su contraposición, las alternativas vinculares post románticas dejan de exhibir una relación específica con la heterosexualidad (Giddens, 2000). Estos vínculos no se presentan como necesariamente andróginos ya que generan adaptaciones de ciertos papeles de femineidad o masculinidad, pero, se alejan de la estricta pauta heterosexual al plantear como hecho básico del amor el conocer los rasgos particulares de las personas a las que se ama, sin imponer ninguna orientación o preferencia sexual. De esta manera es que se presenta otra versión del amor donde la sexualidad se convierte en uno más de los tantos factores que deben ser negociados. En el amor libre, si bien los vínculos continúan estando estructurados a partir de la diferencia, intentan alejarse de la pauta

heterosexual al proponer una ética vincular que vaya más allá de la orientación sexual de las personas que la practican.

En este sentido es que han sido las parejas de gays y lesbianas las precursoras en experimentar este tipo de vínculos. Esto fue así ya que, a diferencia de las relaciones heterosexuales, continuaron el desarrollo de sus vínculos más allá de los marcos tradicionales del matrimonio y en condiciones de relativa estabilidad e igualdad entre los miembros (Foucault, 1981; Giddens, 2000). Si bien es cierto que la búsqueda de estos principios es un rasgo que comienza a caracterizar los vínculos contemporáneos, se identifica que fueron las parejas de gays y lesbianas, fundamentalmente estas últimas, las precursoras en desarrollar este principio (Heilborn, 2004). Pese a estas características, el universo de la homosexualidad, principalmente masculina, debió cargar con el estereotipo que los catalogaba como portadores de una sexualidad aparentemente desenfrenada, al igual que sucede con aquellos que adhieren a las ideas del amor libre. El rechazo social hacia la homosexualidad responde a todo un proceso histórico de patologización y castigo de los deseos homoeróticos, sumados al cuestionamiento de sus prácticas por considerarlas como infracciones amenazantes al orden sexual y familiar dominante (Vespucchi, 2017). En esta dirección es que algunos practicantes del amor libre reconocen que dicha ética vincular es más proclive a ser difundida y aceptada en espacios de militancia y activismo de diversidad sexual. Así, una entrevistada comentaba: *“Eso, de vuelta te puedo contestar desde mis experiencias. Em... yo creo que se da más dentro de la diversidad primero porque me paso a mí, em... con mi vínculo varón, yo en un momento quise abrir la relación y se cago de risa, así como, no podemos hablar de esto en serio. Em... y, por otro lado, yo creo que en general, o tal vez por el círculo en el que me manejo, eh... se da como mucho más esto de romper con el romanticismo clásico, ideal de las películas. Em... porque ya estas rompiendo con eso, al estar con una persona no sé, de tu mismo género, o con una persona sin género, ¿o no? salándonos de lo hetero. Y como que de repente ya se manejan otros códigos en el ambiente”* (Maite, 2018). De esta manera, se reconoce que en los espacios de diversidad sexual ya se estarían rompiendo con algunas de las pautas del orden sexual y familiar dominante, como la heteronorma, por lo cual, se estima que las personas estarían más preparadas para romper con otras pautas tradicionales, como por ejemplo la que postula la exclusividad afectiva y sexual.

De todas maneras, los/as practicantes de esta ética también creen que la aceptación social del amor libre incluye una mayor complejidad que la que aún tienen las comunidades

de diversidad sexual. Esto es así ya que plantean que a la aceptación social de dicha diversidad debería sumarse la aceptación del principio que establece que el amor puede ser destinado a más de una persona al mismo tiempo. En esa dirección, Amanda comentaba: *“Creo que va a ser más difícil igual todo esto de los vínculos diversos. Mas que... la comunidad LGBT porque que todavía imagínate que hay discriminación o... violencia... contra no se... transgénero, transexuales, gays, lesbianas o lo que sea y... encima... que se saquen las estructuras que no incluyen a más de dos personas es otro movimiento distinto”* (Amanda, 2018).

Por otro lado, dentro del amor libre, la posibilidad de negociar la sexualidad, parece habilitar prácticas afectivas y sexuales que bajo un *“contrato de derechos”* como el del matrimonio heterosexual, resultarían casi imposibles de experimentar. Por ejemplo, Helena, que al momento de la entrevista tenía un vínculo poliamoroso, comentaba: *“Y porque si hubiera seguido en una relación monógama con un hombre, o sea, por ahí hubiera sido mucho más complejo para mi acercarme a una mujer, no sé en qué contexto podría haber pasado eso, o sea podría haber pasado cualquier cosa ¿no? pero... no se... no me lo imagino...”* (Helena, 2019). En ese sentido, Helena que había pasado la mayor parte de su vida en un vínculo monógamo y heterosexual, comentaba que, para ella, vincularse con una mujer era algo nuevo, significaba conocer y descubrir una parte de su persona que ignoraba y no imaginaba como podría haberlo experimentado de no ser por su acercamiento al amor libre. Al mismo tiempo, reconocía que si bien en ese momento habían incorporado una mujer al vínculo que ella previamente ya tenía con un hombre, no descartaban la posibilidad de en un futuro incorporar otro hombre a la relación, por lo que también se habilitaría para ella, la práctica, aún inexplorada, de vincularse con dos varones. Al mismo tiempo, la flexibilidad que habilitaba poder vincularse con un hombre, con una mujer, con un hombre y una mujer, con una persona no binaria, con dos mujeres, entre otras múltiples posibilidades, hacía que, para muchos de los/as practicantes, identificarse con una única orientación sexual perdiera sentido por completo.

En el mismo sentido, los/as practicantes del amor libre plantean que para amar no debería de ser importante el género ni la orientación sexual de la o las personas amadas, sino sus características personales, sus cualidades más profundas y la capacidad o no de sentir una conexión especial y profunda con ellas. En esta dirección, Pablo comentaba: *“Yo intuyo que en la profundidad las formas se desvanecen. La forma... tenga pito, vagina, alto, petizo, negro... sí hay una condición profunda, de corazón... cuando miras una persona y te llego es*

indudable. Te miraste a los ojos y hay algo que se movió, que son fibras que no se... no lo expliques mucho... es algo que te movió. Puede ser en el primer encuentro o puede ser en tres años después con una persona que es tu amigo o amiga y de repente está en un momento y (hace un chasquido con los dedos) tac, y ahora ¿qué hago con esto que acabo de sentir? y decís waw. Y puede ser hombre o mujer. Con mi amigo estamos en situaciones de dormir abrazados y... ya pensarlo de soy Gay ya me parece un impedimento, un condicionamiento... es mediocre... digo mediocridad como este hábito constante de decir, bueno que... entonces lo que estoy sintiendo es porque soy tanto ya está, fuiste, la cagaste, te limitaste en la experiencia. Ya no estas amando, estas teniendo miedo” (Pablo, 2018). En este caso, vuelve a aparecer la idea de que no solo no podrían identificarse con una orientación sexual, sino que de hacerlo se estarían encasillando en una única categoría, negando la presencia de la flexibilidad y la capacidad de negociar constantemente la propia sexualidad. Al mismo tiempo, vuelve a aparecer la idea de un amor basado en la emocionalidad, la afectividad y la experiencia de una conexión entre los amantes cuasi de índole espiritual.

De esta manera se vuelven constantes las referencias a la importancia de las características específicas e intrínsecas de las personas por sobre su identidad de género u orientación sexual. En esa dirección Gabriela comentaba: *“Yo siempre digo que me enamoro de personas más allá de que si son... la identidad de género o la orientación sexual. A mí me... cuando joden con eso de que hay sapiosexuales bueno yo podría ser más sapiosexual a mí me gusta más... no puedo llegar a tener una relación sexual si no mantuve conversaciones con esa persona o no me atrae como piensa o siento que puedo llegar a aprender de esa persona, como que no se si compartiría intimidad si en algún punto no siento amor o admiración por esa persona”* (Gabriela, 2019). Al mismo tiempo, esto vuelve a poner en evidencia como centralidad del amor libre no se encuentra en una dimensión anclada en lo sexual. Como ya se mencionó, dentro de esta ética vincular, lo importante resultaría ser desarrollar vínculos basados en la *honestidad*, el *respeto*, la *horizontalidad* y el *consenso*, más allá de la identidad de género u orientación sexual de las personas que lo compongan. En esta misma línea de análisis, Sebastián reflexionaba: *“Digamos que lo que, en una relación mono amorosa, poliamorosa, no tiene género, el amor no tiene género, no tiene sexualidad, el amor es amor... transexual... lesbiana, no importa, eso no tiene nada que ver, en el grupo hay transexual, hay chicas bisexuales... hay lesbianas... hay heteros... pansexuales... es diverso. Pero nunca... siempre... las relaciones, volvemos a lo mismo, se encaran por el lado*

del amor, y para nosotros el amor no tiene número, no tiene sexualidad, no tiene género, no tiene etiqueta, el amor es amor...” (Sebastián, 2018). La idea de que el amor no tiene etiqueta, ni número, ni género ya que solo es “amor” se aleja de las concepciones románticas que asociaban el amor a la pura relación heterosexual, pero, al igual que aquel modelo, puede continuar corriendo el riesgo de idealizar la experiencia de amar.

Una ética que va más allá de los vínculos sexo-afectivos. Un acercamiento a la concepción ampliada del amor libre

“Si construís una ética en cuanto a las relaciones humanas, esa es la base, estas cuestionando cómo se relacionan las personas, y esa ética no puede aplicarse solamente a las relaciones sexo-afectivas, si tenés una ética, esa ética se aplica a todas las relaciones humanas, no podés tener una ética para relacionarte con tu pareja o una ética para relacionarte con tus amigos, o una para relacionarte con tus familiares y otra para tus relaciones laborales o comerciales” (Nicolás, 2018).

A partir de las transformaciones en la intimidad de los años 60, algunos autores identifican el surgimiento de la *pura relación* que se caracterizaba por la aparente condición de igualdad sexual y emocional de las personas implicadas. Al mismo tiempo, su singularidad radicaba en que eran los involucrados los que podían negociar las condiciones de su asociación, teniendo en cuenta sus características y deseos particulares. Este modelo de relación se diferenciaba de las relaciones preexistentes de poder entre diversos papeles y roles establecidos, tanto sociales como sexuales. La particularidad de la *pura relación* también radicaba en que si bien se analizaba a partir de vínculos de índole sexo-afectiva, también podía darse en vínculos de amistad, en las relaciones que se generan entre padres e hijos o en las originadas en otras variadas formas de parentesco (Giddens, 2000). En esta misma dirección es que las características del amor libre, llevarían a pensar que su ética relacional no es aplicable únicamente a los vínculos sexo-afectivos, sino que podría e incluso debería ser aplicada a cualquier tipo de vínculo social.

Así, el amor libre, para sus practicantes, consiste en una filosofía de vida, en una forma de pensar, de ser y de actuar con todas las personas, más allá del vínculo particular y personal que se establezca con cada una de ellas. Sobre esta dimensión del amor libre, un entrevistado reflexionaba: *“Es una filosofía de vida, de cómo vos te relacionás con tus amigos, con tus hijos, de esa manera siempre, siempre concientizando eso, todo lo contrario, a lo que nos enseñaron a concientizar, rompiendo ese esquema, siempre desde la honestidad, el respeto,*

hablar todo, en todo sentido, nada de tabúes...” (Sebastián, 2018). En la misma dirección, Gabriela comentaba: *“Em... para mi tu pareja tiene que ser tu amigo también o amiga en el caso... es como que no puedo disociar, no entiendo eso cuando... esa diferenciación que a veces se hace en la manera de vincularse, porque con las parejas se hace esto no se hace esto o no puedo hablar esto con mi pareja, porque generalmente pasa, la pareja es pareja y los amigos son amigos... em... y a mí me parece que no, que uno... yo me vinculo con la gente de la misma manera, más allá de que con algunos tengo una relación sexo afectiva, o sea tenga relaciones sexuales... igual que se yo, son todas etiquetas también. Para mí lo que tiene que primar, más allá de cómo lo quieras llamar es la manera de vincularse con todos y en todas las relaciones”* (Gabriela, 2019). En suma, aplicar la ética del amor libre a todos los vínculos sociales no implica solamente borrar un poco los límites entre lo que puede considerarse como una amistad o una pareja, sino que conlleva el desarrollo de toda una manera de pensar, de ser y de actuar que busque constante y cotidianamente el establecimiento de vínculos *honestos, responsables, consensuados, comprometidos y horizontales* con todas y cada una de las personas con las que se produzca algún tipo de vinculación, ya sea en ámbitos afectivos, en espacios políticos, laborales, de estudio, etc.

Al mismo tiempo, al considerar que dicha ética debe aplicarse constantemente, también aparece la idea del amor libre como algo que se vive cotidianamente, como una constante que se experimenta a partir del puro presente. Esto quiere decir que para los/as practicantes del amor libre no podría existir una separación temporal entre el desarrollo de su vida, sus actividades cotidianas y la práctica del amor libre. En ese sentido, al momento de ser entrevistado Pablo comentaba: *“En cualquier tipo de vínculo. Ahora, en este momento, como me manejo, como estoy hablando, que pienso, que digo, lo que digo”* (Pablo, 2018). De esta manera, para ese entrevistado el amor libre no podría suspenderse temporalmente ya que incluso estaba siendo vivenciado durante esa misma entrevista, a través de la forma en la que hablaba y de las cosas que decía. A la par, se plantea que, al buscar constante y cotidianamente establecer vínculos basados en las características ya mencionadas, las prácticas cotidianas que se desarrollan también deberían producirse bajo la lógica de esos principios. En consecuencia, la *honestidad*, la *responsabilidad*, el *consenso* y la *horizontalidad*, deberían ser aplicadas también a la hora de trabajar, de enseñar, de estudiar, de alimentarse, entre otros múltiples ejemplos. En esa dirección un entrevistado comentaba: *“En todo, en todo vínculo, no solamente en vínculos de personas, puede ser por ejemplo cuando alguien dice: "Amo mi trabajo" o amo cierta cosa, puede haber esa sensación de*

comunidad en mi hacer hacia los demás y hacia el entorno o puede ser una esclavitud, una dependencia, un apego, puede ser a través de este hacer yo concibo cierto poder y control sobre los demás” (Pablo, 2018). En la misma dirección, Amanda planteaba que también deberían aplicarse los valores del amor libre a la hora de enseñar: *“Si, como algo que se puede transmitir de distintas formas en distintos ámbitos.... es que siempre hay personas en todo, entonces es como, en cualquier ámbito sería lo ideal que los valores sean equitativos, equilibrados, con todas las personas sobre todo en algo donde se transmite una idea o una forma... de aprender... en el caso de las escuelas o de... por ejemplo con la educación y bueno... la educación a la que estamos acostumbrados por ahí no está tan buena... incluso por ahí hay profesores que te encontrás que son re tóxicos o que no les importa tanto transmitir algo, una enseñanza sino que van por trabajar y simplemente como... llevan sus problemas así y te los transmiten de la forma en la que hablan mal, o van desgastados a enseñar o cosas así”* (Amanda, 2018). De esta manera, para los/as practicantes del amor libre, muchas veces aparece como una contradicción el hecho de querer establecer vínculos sexo-afectivos basados en el amor libre pero luego llevar a cabo una serie de prácticas cotidianas bajo pensamientos o acciones que contradigan esos principios. Esto vuelve a establecer la idea de la ética vincular del amor libre como toda una filosofía de vida.

Por otro lado, los/as practicantes del amor libre también plantean que su ética vincular no solo puede y debe ser aplicada a todos los vínculos y relaciones sociales, sino que también existiría la posibilidad de aplicarla a vínculos no humanos. En esa dirección, Gabriela comentaba: *“El amor libre es el que implica todos los vínculos, con tus hijos, con tus amigos, con los animales, con lo que sea, con los gatos, que sé yo, yo me voy y les digo: “Che, que quieren hacer? ¿quedarse adentro o afuera? bueno, uno se quedó adentro y el otro afuera, listo, chau... somos así... y a la noche duermen adentro porque es el acuerdo. (risas). Tienen la misma rutina que yo, comen cuando yo como... que son normas de convivencia y después cada uno tiene libertad de hacer lo que quiera en el día, adentro o afuera...”* (Gabriela, 2019). Relatos como el de Gabriela son frecuentes tanto en las entrevistas personales como en los encuentros de debate grupales. En ambos espacios se suele plantear la posibilidad de establecer vínculos de amor libre no humanos. Si bien esta es una dimensión más compleja de interpretar, a grandes rasgos postula que también pueden producirse episodios de posesión, de control e incluso de violencia con otras especies, por ejemplo, con los animales. De esta manera es que se propone vincularse con ellos a partir de los principios del amor libre.

Esta característica que adquieren los vínculos de amor libre, encuentra similitudes con las ideas y pensamientos promulgados por los movimientos antiespecismo. En su libro, *Las fronteras de lo humano*, la antropóloga social María Carman retoma la centralidad y especificidad de dicho movimiento. Así, plantea que el antiespecismo impugna la superioridad de los Homo sapiens y reclama que todos los animales reciban el mismo trato que los seres humanos ya que se postula que las diferencias físicas entre unos y otros son moralmente irrelevantes. Para la autora el antiespecismo también se consolida como una ética, una ética antiespecies o una ética interespecie que reclama que los tratos sean igualitarios ya que animales y especie humana compartirían la capacidad de sentir dolor, placer y otras emociones. En suma, para Carman, el antiespecismo busca fundar una ética que se base exclusivamente en tratar de minimizar el dolor de cada individuo humano o animal (2017). En este sentido, el amor libre, al igual que el movimiento antiespecismo buscaría desarrollar una ética que minimice el sufrimiento en los vínculos humanos y no humanos.

En general, dentro de los relatos, son los gatos los elegidos para ejemplificar como podría producirse ese vínculo de amor libre, ya que se los considera como más independientes, menos posesivos y más libres que otros animales. En consonancia con esta idea, Nicolás comentaba: *“Lo que pasa es que basado en esos principios, el consenso, la no posesión, no asimetría, bueno honestidad que sé yo, y responsabilidad afectiva o compromiso afectivo que sería el otro principio, que creo que esos son todos, los puedes aplicar a cualquier relación humana e incluso, después hablamos que no solo a las relaciones humanas, hay un montón de veganos que están dentro del grupo de amor libre, por coincidencia, no sé, entonces muchas de esas personas planteaban que la relación de los seres humanos con la naturaleza también, o con las otras especies tendría que estar inspirado en esta relación amorlibrense o en los mismos principios y bueno, es super interesante, da para pensar un montón de cosas, no tiene límites”* (Nicolás, 2018). De esta manera, establecer vínculos de amor libre con los animales también podría estar implicando el desarrollo de algunas prácticas específicas, cómo en el caso de los veganos, la de no comer carne ni ningún derivado animal.

En otro orden de ideas, el establecimiento de vínculos de amor libre no solo se presenta asociado a las relaciones con las personas o los animales sino también con la naturaleza. En esa dirección, un entrevistado reflexionaba: *“Yo veo un ideal dentro del amor libre que se practica sin la definición, sin que se lo tenga que definir y es cuando hay un sentido de amistad, como de fraternidad. En donde a mí me surge natural si a un amigo le falta algo, tomá, ¿necesitás? o me gusta compartir, em... gustar de la presencia del otro, gustar y*

sabernos si fraternos, no sé, o parte de una misma matriz. Frente a mis vecinos es una construcción menos emocional, es una construcción más intelectual, em... donde digo bueno, en ese espacio que vivo es un espacio que, en realidad, tomo prestado, no me pertenece y lo comparto con mis similares y quiero estar y establecer vínculos armoniosos con ellos porque es el medio que voy a desarrollar, quiero árboles, quiero naturaleza sana, me quiero sano con la naturaleza y necesito establecer esos vínculos para ver que vamos en la misma. Si me construis un edificio al lado o me pavimentan todo, me ponen luminaria, porque sé que eso me va a ir llevando a cada vez más y más desconexión de esa matriz que siento muy amorosa, esa matriz que me brinda sol, calor, alimento, que requiere de mis respetos y que genera una presión interna de formar una comuna lo suficientemente responsable y consciente del lugar que ocupa en el universo” (Pablo, 2018). En este sentido, la experiencia del amor libre también parece trasladarse al vínculo con los vecinos, con el lugar en donde se vive y con la naturaleza y las disposiciones que rodean a ese lugar. De esta manera, el barrio o la comuna también parece consolidarse como un espacio que debería regirse por los principios del amor libre. Establecer vínculos honestos, responsables, horizontales y comprometidos no solo sería una característica de los vínculos entre los vecinos sino también una forma de vincularse con la naturaleza. En este caso esa vinculación implicaría no atacarla, no destruir su flora y su fauna, no construir edificaciones que alteren su carácter natural, no pavimentarla, entre otras dimensiones. Estos relatos, vuelven a demostrar que la ética del amor libre abarca una enorme cantidad de aspectos que no podrían restringirse a una faceta puramente sexual o afectiva.

Consideraciones finales:

En esta ponencia se buscaron examinar algunos de los sentidos en materia de género, sexualidad y diversidad sexual que están implicados en la ética vincular del amor libre, para luego identificar que dimensiones, más allá de la afectiva y sexual, influyen en su conformación. De esta manera, se analizó cómo los/as practicantes de esta ética dicen revitalizar la importancia de la afectividad, la comunicación, el compromiso y la conexión reparadora por encima del ardor sexual como condición para establecer vínculos de este tipo. En esa dirección también se analizó cómo se critica al amor romántico como promotor de la monogamia, pero se continúa juzgando la ausencia de dichos sentimientos como impulsores para el desarrollo de relaciones superficiales o carentes de compromiso. En consecuencia, se concluyó que el amor libre nunca podría identificarse con el principio del “juntos para toda la vida” ni tampoco con el del “sexo de una sola noche”. También se desarrolló de que manera

el amor libre propone una forma de amar que se opone a la heteronorma al mismo tiempo que presenta alternativas para pensar la diversidad sexual. Así, se planteó que reconocen que para amar no debería de ser importante ni el género, ni la orientación sexual de las personas con las que se establecen los vínculos, sino sus características personales y la posibilidad de sentir una conexión especial, profunda y reparadora con ellas. Por último, se analizó de que manera esta ética relacional no sería aplicable únicamente a los vínculos sexo-afectivos, sino que podría ser aplicada a cualquier tipo de vínculo humano e incluso no humano.

Es por ello que, teniendo en cuenta estos aspectos, se puede comenzar a pensar en una *concepción ampliada del amor libre*. Esta concepción ampliada implica concebir a esta ética vincular como un conjunto de principios, de formas de pensar, de sentir y de actuar que van más allá de su aplicación en los vínculos puramente sexo-afectivos. Esta concepción, en el caso específico de Mar del Plata, instala la idea de que estos principios pueden y deben aplicarse a todas las relaciones humanas, como así también a las no humanas, a los vínculos con los animales, con la naturaleza, a las formas de enseñar, de trabajar y de alimentarse, entre algunas de las prácticas y dimensiones que atañe. Esto también supone pensar que el amor libre no es algo que pueda suspenderse temporalmente, es decir algo que pueda practicarse solamente en algunos espacios o momentos, sino que es pensado como una constante, temporal y espacialmente. Por último, esta concepción ampliada no solo permite pensar que el amor libre no se restringe únicamente a una dimensión sexual o afectiva, sino que también impulsa a preguntarse por las múltiples y variadas vinculaciones que el amor libre como ética puede tener con otras filosofías, movimientos o formas de entender la afectividad, el amor, o la vida. Aunque no se pueda afirmar que las formas de vincularse amparadas en esta ética relacional vayan a extenderse en toda la sociedad, se espera que esta ponencia haya contribuido al análisis de una de las alternativas vinculares que pueden adquirir las disidencias afectivas en Argentina.

Bibliografía:

Amor Libre Argentina (ALA) “¿Qué es el amor libre?” Buenos Aires, (Sin fecha)
Recuperado de: <https://amorlibre.org/>

Amor Libre Argentina (ALA) “¿Quiénes somos?” Buenos Aires, (Sin fecha) Recuperado de:
<https://amorlibre.org/>

Amor Libre Argentina (ALA) (2015). “El glosario de ALA”. Fanzine número 1. Recuperado de http://www.amorlibre.org/files/zine_1_re_impression-592.pdf

- Anderson, M. Aproximaciones a la historia de la familia occidental (1500-1914). Siglo XXI. Madrid, 1988.
- Ariés, P (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Editorial Taurus.
- Beck, U & Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona, Paidós.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, Paidós.
- Carman, M. (2017). *Las fronteras de lo humano: Cuando la vida humana pierde valor y la vida animal se dignifica*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- Cicerchia, R. (1997). Minors, gender, and family: The discourses in the court system of traditional Buenos Aires. *The History of the family*, 2(3), 331-346. London.
- Cosse, I (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dos Santos Cardoso, D (2010). Amando Vári@s. Individualização, redes, ética e poliamor. Faculdade de Ciências Sociais e humanas. Universidade nova de Lisboa
- Easton, D & Hardy, J (2009). *Ética promiscua: Una guía práctica para el poliamor, las relaciones abiertas y otras aventuras*. EPub
- Foucault, M [1981] (2001). “De l’amitié comme mode de vie”, en: Dits et écrits II, 1976-1988. París, Gallimard, pp. 982-986.
- Giddens, A. (2000). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, Cátedra.
- Gonçalves França, M (2016). Além de dois existem mais: estudo antropológico sobre poliamor em Brasília/DF. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília
- Heilborn, María L. (2004). *Dois é par. Gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Río de Janeiro, Garamond.
- Illouz, E (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones del capitalismo*. Buenos Aires, Katz Editores.
- Illouz, E (2012). *Por qué duele el amor: una explicación sociológica*. Katz Editores.
- Mogrovejo Aquis, N; Pessah, M; Espinosa Miñoso, Y & Robledo, G. (Eds) (2009). *Desobedientes. Experiencias y reflexiones sobre poliamor, relaciones abiertas y sexo casual entre lesbianas latinoamericanas*. Buenos Aires; En la frontera editorial
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político: Buenos Aires, 1890-1940*. Editorial Biblos.

Pilão Cerdeira, A & Goldenberg, M (2012). Poliamor e monogamia: Construindo diferenÇas e hierarquias. Revista Ártemis, Edición V.13. Pp 62-73.

Rustoyburu, C. (2019). *La medicalización de la infancia. Florencio Escardó y la Nueva Pediatría en Buenos Aires*. Buenos Aires. Biblos.

Vasallo, B (2018). *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. Madrid, La oveja Roja.

Vasallo, B (2019). "La monogamia no es una práctica, es un sistema opresor" En *El diario es*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/sociedad/Brigitte-Vasallo_0_867563606.html

Vespucci, G. (2017). *Homosexualidad, familia y reivindicaciones. De la liberación sexual al matrimonio igualitario*. Buenos Aires, Unsam-Edita

Weston, K (2003) *Las familias que elegimos. Lesbianas, gays y parentesco* Barcelona, Bellaterra.

Militancia, identidades disidentes y diversidad sexual en el interior de las organizaciones políticas en Santiago Del Estero en los años 70'

Ibanna Micaela Herrera Castagna

Resumen

El presente trabajo apunta hacia la indagación sobre las experiencias de disidencia sexual dentro de las organizaciones políticas del campo popular en los años '70 en Santiago Del Estero. La perspectiva metodológica apuntará a conocer, analizar, interpretar, explorar y reflexionar sobre los sentidos atribuidos por los actores en torno a las identidades sexuales disidentes en un contexto social y partidario de hegemonía de los patrones heteronormativos, buscaremos identificar cuales fueron los dispositivos de control social utilizados para la represión, invisibilización del colectivo LGBTIQ. Por ello se adoptará una estrategia metodológica cualitativa, que privilegia el enfoque etnográfico y reflexivo (que posibilite la superposición de los momentos metodológicos de la misma). La población que se tendrá en cuenta para la investigación serán militantes de organizaciones políticas setentistas del campo popular, referentes de la diversidad o que tengan vínculos con las luchas por la liberación sexual, explorando los sentidos construidos entre los militantes sobre las personas o grupos que no se ajustan a patrones heteronormativos o heterosexistas.

Introducción

Durante la constitución de un sujeto rasgos como carácter, aptitudes y preferencias se configuran a partir de la exploración, el vínculo con pares y el entorno. En este sentido la identidad de género y las preferencias sexo-afectivas son un elemento clave y central en la vida de las personas. Durante muchos años la exploración de este ámbito de la vida estuvo cargado de prejuicios, estigmas y silencios, salir de la norma es algo que produce quiebres en nuestras sociedades, más allá de toda la lucha y de las conquistas del colectivo LGBTIQ (Lesbianas, Gays, Trans, Intersex, Queer), las sociedades actuales, y la santiagueña en especial, siguen presentando una negación y reimprimiendo estigmas hacia el colectivo de la diversidad sexual.

¿Por qué? Pensar esta problemática en un contexto de dictadura en el que el silencio es un elemento central, hace que nos preguntemos especialmente por las posibilidades y

condiciones de estas subjetividades disidentes en la lucha armada de los 70'. De modo que, para poder abordar este trabajo – que se inscribe en el marco de una Beca de Investigación Estudiantil (UNSE), con un periodo de vigencia de un año-, se planea una primera instancia de aproximación al campo político local a partir de entrevistas antropológicas a ex preses políticos y referentes del movimiento LGBTIQ en SDE.

El contexto de realización del trabajo

Como se ha dicho, este trabajo de investigación surge a partir de la obtención de una Beca de Investigación Estudiantil (UNSE), y en el marco de las indagaciones y actividades del Equipo de Estudios Socio Jurídicos en DD.HH. del Instituto de Estudios para el Desarrollo Social de Santiago del Estero (organismo doble dependencia UNSE-CONICET) del que formo parte.

Dicho equipo se encuentra dirigido por la Dra. Celeste Schnyder y Luis Garay, ex preso político y referente del campo de los Derechos Humanos provincial, marcando un perfil activista en el espacio. Cabe decir que además de articular con los organismos de Derechos Humanos provinciales para el desarrollo de distintas actividades, en virtud de un Convenio con el Ministerio Público Fiscal de Distrito, se realizan tareas de relevamiento de documentos de la ex D2 local para obtener material probatorio para los juicios de lesa humanidad, entre otras cosas.

Es decir, que en el quehacer cotidiano de los diferentes investigadores y activistas me he ido adentrando en el mundo de los Derechos Humanos en que la Memoria, Verdad y

Justicia son banderas fundamentales. Esto me llevo a articular algunas preguntas como: ¿Sobre la memoria de quienes hablamos cuando hablamos de memoria del pasado reciente? ¿Qué tipo de particularidades tiene la memoria sobre la cual se construye sentidos de los ‘70? ¿Qué lugar tienen las disidencias en esa memoria?

Algo que, en este marco, se nos presenta como fundamental o al menos como necesario a partir del trabajo de campo realizado hasta el momento¹ para pensar la memoria de la diversidad sexual es el hecho de que durante la época en que transcurre el último proceso represivo en Argentina, quienes se constituían por fuera de los esquemas heteronormativos no aparecen en los registros con su identidad autopercebida, por lo tanto poder tener un control en términos cuantitativos sobre el seguimiento de quienes constituyeron este colectivo en los años 70 resulta dificultoso.

En el caso puntual del Santiago Del Estero, en el cual se enfoca este trabajo, no hemos podido dar con información y/o investigaciones previas, por lo tanto, el abordaje que me propongo realizar posee un carácter exploratorio e innovador que en tanto tal se encuentra con la dificultad de tener que abrir un campo de indagaciones al respecto y construir los datos. De modo que la propuesta principal es poder, a partir de las entrevistas a los informantes claves y referentes políticos, realizar una primera aproximación sobre el pasado de esta memoria de la diversidad sexual santiagueña para encontrar pistas que nos permitan articular las líneas de investigación posteriores.

Lo Metodológico y el campo

El trabajo que se pretende desarrollar posee un enfoque metodológico cualitativo, con una perspectiva inductiva (Marrandi, Archenti, & Piovani, 2018) Como se ha dicho, el carácter innovador de nuestro objeto de estudio nos ha llevado a optar por un diseño de investigación exploratorio. Dentro del cual echamos mano a herramientas como el análisis periodístico y bibliográfico para identificar algunos conceptos y marcos teóricos e históricos de referencia y a las entrevistas antropológicas para conocer a los actores del

campo estatal y obtener información de primera mano. Ello desde un enfoque etnográfico que “busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos” (Guber, 2012, pág. 16) a los que entendemos, junto con Guber, como privilegiados para expresar el sentido de la(s) experiencia(s). Este proceso a su vez, permite a la

- Además de la exploración bibliográfica y periodística se ha realizado ya una de las tres entrevistas planificadas para este trabajo (ver apartado metodológico).

investigadora *aprehender* la realidad en términos que no le son propios (2012, pág. 19) para lo cual no solo aquellos que los informantes dicen sirve para la construcción de los datos, sino el proceso que atraviesa el cuerpo al momento de recordar lo vivido.

En virtud del período reducido de investigación con el que contamos, se ha planificado una agenda de cuatro entrevistas. La selección de entrevistados se ha basado en criterios de proximidad y familiaridad, ya que como se ha comentado el perfil activista del equipo de investigación en el que se inserta este trabajo cuenta con vínculos con informantes clave que nos ha abierto la puerta al contacto con agentes de las organizaciones políticas de la época y referentes de la comunidad LGBTIQ local.

De este modo se planea entrevistas a: un ex preso político (militante del PRT), referente del campo de los Derechos Humanos provincial e investigador; la presidenta nacional de ATTA, referente de la comunidad trans local; una ex presa política (militante del PRT) hoy subsecretaria de Derechos Humanos de la provincia y; la secretaria general de AMMAR Santiago del Estero. Se espera de estas entrevistas obtener datos que permitan ampliar el calendario inicial. Hasta el momento se ha desarrollado un primer encuentro con el primero de los agentes referido y algunas conversaciones informales con la segunda de ellas.

Para iniciar el abordaje sobre este trabajo resulta importante comenzar mencionando el contexto socio-histórico de los 70’, caracterizado por el *genocidio* (Feierstein, 2016) y la destrucción parcial de los grupos nacionales en Argentina. El término “Genocidio” hace referencia a lo propuesto por su creador, Raphael Lemkin, quien lo define como:

“La destrucción de una nación o grupo étnico que consta de dos etapas: una, la destrucción de la identidad nacional de un grupo identificado como oprimido; y, la otra, la imposición de la identidad nacional del opresor”. Feierstein sobre esto profundizaría aclarando que “la particularidad del genocidio radica en que se propone la destrucción de un grupo, no solo de individuos que lo conforman; su objetivo último radica en la destrucción de la identidad del grupo, logrando imponer la identidad del opresor” (2016) .

Retomamos estos conceptos propuestos por Lemkin y Feierstein ya que nos permite rescatar el carácter “conflictivo”, *negado y negativizado* (Boaventura de Sousa, 2005) de ciertas identidades que no respondían al orden establecido como la norma en el proyecto político de los sectores conservadores católicos que llevaron adelante la represión en los ’70, en el que binomio varón-mujer resultaba estructurante de las relaciones sociales.

Esta situación me llevo a pensar en esas memorias no binarias ni heteronormadas, sobre las cuales lo documentado es escaso. Sin embargo, su indagación no es menos importante ni necesaria, ya que -como sostiene Vezzetti- los recuerdos y olvidos son selectivos “pero, en el nivel de la conciencia social e histórica los acontecimientos o los sentidos relegados son siempre revisables. Estos olvidos son significativos sobre todo porque son a la vez reversibles: es lo que Ricoeur llama memorias “en espera”; no son olvidos en el nivel de las huellas, de la preservación, sino en el nivel del reconocimiento” (2007, págs. 6,7) Siguiendo esta línea es que los nuevos marcos sociales, atravesados por el avance de los movimientos LGBTIQ en la demanda de derechos, abren la posibilidad para repensar y reconstruir esas memorias y reconocer las experiencias diversas en un contexto que no estaba dispuesto a hablar de libertad sexual en estos términos. Es decir, una provincia atravesada fuertemente por la iglesia católica, y por la heteronormatividad como la única forma de vivir socialmente aceptable.

La invisibilización de la *Diversidad Sexual*, en tanto que esta es un “campo de prácticas, identidades y relaciones que no se ajustan y/o que desafían lo que llamamos heteronormatividad” (Pecheny, Figari, & Jones , 2008), resulta parte necesaria del proyecto

político “normalizador” de la represión, pero también de la estructura social de la época: -
Es un tema que no se trataba²...

–El sexo era tabú, la educación sexual se daba a lo sumo en algunas escuelas o colegios desde una perspectiva muy rígida, católica, muy marcada por la presencia de la iglesia y el control de los cuerpos. Si el tema del sexo, lo heterosexual no era tratado, lo homosexual era mirado con mucho misterio, como algo verdaderamente malo, como algo que pertenecía al campo de lo no natural³–

En este sentido podemos decir que el proceso de problematización de las memorias setentistas y el lugar de la diversidad sexual en ellas no se puede pensar fuera del avance de los movimientos de lucha por los derechos sexuales y las teorías de género y diversidad. Esos cuerpos no sólo existían, sino que no eran indiferentes. Carlos Jáuregui dice al respecto: “nuestra comunidad fue víctima privilegiada del régimen” (Cosecha Roja, 2019). Dicho privilegio se refiere a que, el tratamiento recibido ha sido

- Diario de campo, entrevista (06/05/19)
- Diario de campo, entrevista realizada 06/05/19

especialmente sádico y violento (Meyer en Ibid.) Al respecto, María Cruz Ciarniello describe

-La persecución a la comunidad LGBTIQ durante el terrorismo de estado nunca fue visibilizada. No lo fue tampoco la violencia sexual a la que fueron sometidas las detenidas-desaparecidas en los centros clandestinos de detención, hasta que algunas sobrevivientes comenzaron a relatar en los juicios, las vejaciones y violaciones que sufrieron por el solo hecho de ser mujeres. El terrorismo sexual se aplicó contra mujeres militantes, y contra toda identidad que rompiera con la heterónoma y la moral religiosa de un estado genocida.- (Ciarniello, 2019)

En este sentido, las violencias (Das, 2016) ejercidas sobre la comunidad LGBTIQ se apoyan en la existencia de un reconocimiento negativo que funciona como soporte y sustento de elementos como la estigmatización y exclusión (Pecheny, Figari, & Jones , 2008), las mismas ponen a los sujetos ante una situación de completa vulnerabilidad y exposición al ejercicio de la violencia en su amplio espectro.

Lo Reflexivo

La sexualidad “como principio organizador del orden de relaciones sociales, política, institucional y culturalmente reproducido, que hace de la heterosexualidad reproductiva el parámetro desde el cual juzgar (aceptar, condenar) la inmensa variedad de prácticas, identidades y relaciones sexuales, afectivas y amorosas existentes” (Pecheny, Figari, & Jones , 2008) se presenta como un deber hacia quienes sufrieron los embates del terrorismo de estado, pero, al no formar parte del imaginario “víctimas de la dictadura” no se encontraron en el centro de la escena en los procesos de reconstrucción de la memoria del pasado reciente.

Estos sujetos emergentes, en el contexto local y según lo que pudimos ir articulando de acuerdo al trabajo de campo realizado, se encontraron en aquella época en una disputa entre la “exposición y el ocultamiento”⁴. La exposición, implicaba estigmatización, volverse el centro de la burla y discriminación; mientras quienes optaban por el ocultamiento, por su parte, podían llegar a aspirar algún tipo de reconocimiento social o político siempre que se mantuviera su “fachada de heterosexual”⁵. Esta dicotomía no se

- Ibid.
- Termino nativo, diario de campo

planteaba en el seno de las organizaciones políticas, en las cuales estos sujetos se “autolimitaban”⁶ ya que se reconocía que no se podía formar parte de la estructura si se

“tenía esa condición”: *-autolimitarse sería decir, por ejemplo, yo no puedo ser militante por mi condición*⁷

Otro dato que aparece en el discurso sobre estos sujetos y que está operando en los sentidos y configuraciones al respecto son las diferentes clases sociales a las cuales pertenecían los homosexuales. Ésta condiciona(ba) los modos de vivir la *sexualidad* (Pecheny, Figari, & Jones , 2008) y los capitales sociales en juego generan diferencias a la hora de vincularse y/o presentarse socialmente. El prestigio contaba con un componente sexual, cuanto más cercano a la tradición heteronormativa mejor, pero, por otro lado, la distinción de clases sociales permitía ciertos matices en esa configuración de prestigio:

[La comunidad homosexual] *Era un grupo de gente muy marginada, de los que en algunos casos se sabía bien a ciencia cierta, porque nunca ocultaron su condición sexual; otros de los que había dudas, pero, no, eh, pero que además eran “putos y putos”, porque había putos de clase alta, que eran tratados con respeto en ámbitos donde ocultaban, digamos.*⁸

Pues bien, el *deber de memoria* (Vezzetti, 2007) es el elemento central que moviliza este proceso de investigación, en el que nos proponemos poder encontrar elementos para aportar a la reconstrucción de la memoria de la diversidad sexual, no solo como un herramienta para la búsqueda de justicia, sino como una forma de revalorizar y colocar en el mapa de los Derechos Humanos el reconocimiento político e ideológico que carga la sexualidad de los sujetos, que todo sexo es político y por tanto encierra en sí mismo una tradición de lucha, que permite contar la historia de quienes fuimos y somos. La memoria es la herramienta que nos permite hablar del pasado en carne propia, poner voz, sensibilidad y rostro a aquellos hechos que a lo largo de la historia se trató de invisibilizar para homogeneizar.

3 Ibid.

3 Diario de campo, entrevista realizada 06/05/19

3 Ibid.

Bibliografía

Boaventura de Sousa, S. (2005). El uso contra-hegemónico del derecho en la lucha por una globalización desde abajo. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 363,420.

Ciarniello, M. C. (24 de 03 de 2019). Memoria trans. *Enredando. Comunicación Popular*. Obtenido de <https://www.enredando.org.ar/2019/03/24/memoria-trans-2/>

Cosecha Roja. (20 de Agosto de 2019). Carlos Jáuregui y los 400 desaparecidos homosexuales. Obtenido de <http://cosecharoja.org/carlos-jauregui-y-los-400-desaparecidos-homosexuales/>

Das, V. (2016). *Violencia, cuerpo y lenguaje*. Mexico: Umbrales.

Feierstein, D. (2016). El concepto de genocidio y la "destrucción parcial de los grupos nacionales". Algunas reflexiones sobre las consecuencias del derecho penal en la política internacional y en los procesos de memoria. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI(228), 247-265.

Guber, R. (2012). *La etnografía: Método, campo y reflexividad* (1° ed. ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Marrandi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Pecheny, M., Figari, C., & Jones, D. (2008). *Todo sexo es político: estudios sobre sexualidad*

en Argentina (1a edición ed.). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Vezzetti, H. (2007). La memoria justa: política e historia. *Coloquio Internacional "Problemas de historia reciente en el Cono Sur"*, (págs. 1-9). Los Polvorines.

Re-pensando la arqueología desde una perspectiva de género

Leila Zapata

Introducción

Hacia fines del siglo XVIII comienzan a aparecer los primeros registros de mujeres que manifestaban a través de sus escritos la condición de desigualdad existente entre hombres y mujeres en la sociedad. Se trataba de unas pocas mujeres que tenían el privilegio y acceso a ciertas cuestiones básicas -además de una pizca de necesaria rebeldía- que posibilitaron el ‘relativamente’ libre desarrollo de sus ideas y permitieron plasmarlas por medio de la escritura en una fecha tan temprana, como es el denominado ‘siglo de las luces’ del cual brotaron los nuevos ideales y posicionamientos teóricos-metodológicos que tendrían a la ciencia positiva como torre de marfil, y cuyo monopolio epistemológico se sostendría incluso hasta nuestros tiempos. Más tarde estos registros elaborados por las mujeres comenzaron a ser cada vez más visibles debido a un contexto socio-histórico favorable en el que suscitó la primer ola feminista. Hasta llegar al siglo XX dentro del cual las mujeres pudieron elevar el nivel de auto-reflexión y análisis acerca de su propio rol como mujer en la sociedad, su sexualidad e incluso sus derechos en la reproducción. Ahora bien, en todos los ámbitos disciplinares dentro de los cuales las mujeres fueron desplegando su voz y lucha, cabe preguntarnos: *¿Se encuentran las mujeres dentro de las investigaciones arqueológicas? ¿Se puede remontar esta problemática a nuestras sociedades antiguas? Si recordamos la típica representación de la evolución humana de nuestra prehistoria, inmediatamente construimos la imagen de un varón progresando desde su condición de australopithecus al de homo sapiens sapiens. ¿Es a través de esta perspectiva androcéntrica que las investigaciones acerca de las sociedades antiguas se nos presentan organizadas de tal manera?* Este trabajo propone un recorrido sobre las investigaciones centrales dentro de la arqueología de género y sus diferencias con la arqueología feminista para luego reflexionar acerca de las posibilidades de incorporar esta perspectiva a la arqueología latinoamericana.

Desarrollo

El presente trabajo se configura dentro de la modalidad preliminar ya que busca compilar una serie de producciones teóricas dentro de la disciplina arqueológica enmarcadas desde una perspectiva de género con la finalidad de comenzar a introducir esta perspectiva a la arqueología latinoamericana.

Sin embargo, no se trata de un proceso cuyo camino se encuentre despejado para recibir pacíficamente una nueva mirada en la disciplina. Cabe destacar las dificultades que encontramos las mujeres investigadoras al momento de hacernos un lugar dentro de las lógicas tradicionales de producción de conocimiento científico, y más aún, cuando se discuten posicionamientos históricamente contruidos a favor del androcentrismo. Uno de los espacios académicos dentro de los cuales se legitiman y perpetúan estos lugares de poder es también la arqueología. Por eso aquí cabe preguntarnos ¿Qué se disputa en la disciplina arqueológica desde una perspectiva de género?

Para ello resulta necesario comenzar por delinear algunas premisas básicas acerca del quehacer arqueológico para entender la urgencia de una perspectiva de género, no sólo en relación al contenido de las investigaciones arqueológicas, sino también en lo que refiere a la metodología por medio de la cual se llevan a cabo dichas investigaciones y dentro de la comunidad académica en la cual tiene lugar esta producción de conocimiento científico.

A diferencia de la historia, la arqueología no se encuentra con voces ni relatos, sino materializaciones de la acción humana de un lejano pasado con un distanciamiento de centenares, incluso miles de siglos, dentro de los cuales se han sucedido diversos y complejos procesos geológicos, biológicos y culturales. Para lograr una comprensión de dichos procesos es necesario, por un lado, reconstruir a partir de los restos materiales, la organización y las características de aquellas acciones humanas y, por otro lado, otorgarles una significación histórica. Sin embargo, las interpretaciones pueden realizarse en la medida en que esas acciones humanas materializadas sean identificadas con entidades históricas abstractas (sociedades, sistemas, estructuras) Esto muestra que los patrones generalizadores son la estrategia metodológica fundacional de la investigación arqueológica, con los cuales se pretende llegar a una verificación científica y objetiva de nuestro pasado (Colomer, González Marcén, Montón y Picazo 1999) A esta particular metodología de investigación arqueológica se la denominó “Nueva Arqueología” cuyo

enfoque estaba basado en la importación de ideas procedentes de la estadística, la geografía y las ciencias de la información (Hodder 1994)

“La metodología de la Nueva Arqueología para interpretar el pasado era rigurosa y universal. Dicho de una forma muy simplista, era posible correlacionar los modelos de la cultura material con los modelos humanos y <descifrar> estos últimos a partir de los primeros, aplicando leyes generales y la Teoría de Alcance Medio [Middle Range Theory]” (Hodder 1994, 18)

Como vemos, esta teoría afirma que la cultura está constituida de forma significativa en vinculación directa e irreductible con el medio que la rodea. Sin embargo, según Hodder, la relación entre cultura material y organización humana también dependen de una serie de actitudes culturales que no pueden predecirse a través del medio, sino que lo trascienden y son causa sólo de sí mismas. Por ello la tarea de los arqueólogos y las arqueólogas es *interpretar* este componente irreductible para que pueda leerse la sociedad que se halla tras esa evidencia cultural. Además, la nueva arqueología <olvidó> al individuo. Al igual que en la arqueología procesual, se sostiene que existen sistemas tan básicos de naturaleza, que la cultura y los individuos son impotentes para desviarlos o cambiarlos. Así los casos individuales de variabilidad que no actuaran por el bien del sistema como un todo no tenían importancia alguna para la supervivencia del sistema a largo plazo y apenas resultaban visibles arqueológicamente (Hodder 1994)

De esta manera vemos cómo las investigaciones arqueológicas estuvieron históricamente adaptadas y, creo fehacientemente, ‘limitadas’ a una metodología generalizadora y universal, que quita todo tipo de poder de acción a los individuos en particular, convirtiendo a la cultura material en un reflejo pasivo del sistema social total, con la única finalidad de establecer patrones o leyes generales que envuelven las diversas experiencias individuales y particulares, y las sometan a un modelo lógico, objetivo y verificable.

Es aquí donde adquiere preeminencia como teoría crítica la corriente post procesualista en la disciplina arqueológica donde el principal propósito, según Hodder, es integrar significados culturales, intenciones y acción en la teoría arqueológica que permita incluir en

el análisis la capacidad de los individuos de transformar las estructuras en situaciones concretas. Así, el autor concibe que la *relación entre comportamiento y cultura material* depende de las acciones de los individuos en contextos históricos-culturales específicos dentro de los cuales intervienen marcos de significados, y son éstos los que deben ser interpretados por los arqueólogos. Por otro lado, considera que dentro de la relación entre *hecho-teoría* (dentro de la cual prevaleció tradicionalmente una posición empirista que consideraba que los hechos hablaban por sí solos) el concepto de <datos> implica tanto el mundo real como nuestras teorías sobre él. Por ello las teorías que uno defiende sobre el pasado dependen del propio contexto social y cultural de uno, considerando su condición cambiante según los tiempos históricos.

“(...) una <contrastación> de las teorías con los datos, un mecanismo independiente de medición y un conocimiento cierto del pasado son imposibles. Me parece que muchos arqueólogos han eludido estos problemas, dado que a primera vista parecen destructivos: todo el edificio de la arqueología como disciplina científica, aceptada desde los principios de la arqueología como tal, está amenazado”(Hodder 1994, 32)

En resumen, la crítica postprocesualista pone el énfasis en la pluralidad de enfoques que deben abrirse al debate e insiste en considerar la diversidad de significados en las sociedades pasadas. Por ello las y los arqueólogos ya no necesitan forzar sus datos en categorías bien delimitadas, por lo que pueden buscarse múltiples dimensiones superpuestas usando una metodología contextual. De esta manera, se logra enfrentar a la complejidad *real* de los datos arqueológicos (Hodder, 1994) En este sentido, la arqueología postprocesual se opone a la concepción de la disciplina dedicada exclusivamente a los restos materiales observables y proponen la posibilidad de una reconstrucción rigurosa de los significados subjetivos dado que reconocen que los analistas imponen necesariamente un contenido de significado en relación a las estrategias de poder contemporáneas: “Aunque el arqueólogo sea riguroso y científico al intentar unir teoría y datos, gran parte de nuestra definición de esos datos depende de nosotros mismos” (Hodder 1994, 175)

Es en este contexto de florecimiento de la teoría crítica e interpretativista en el ámbito de la arqueología que surgen metodologías alternativas que invitan a transformar, reitero, tanto la metodología como el posicionamiento epistemológico del propio *establishment* de la disciplina. Podemos retomar aquí el concepto de ‘arqueología establecida’ por Hodder:

“Por establecida entiendo la arqueología escrita por el sexo masculino occidental, de clase media alta, y mayoritariamente anglosajona. Las tres perspectivas alternativas (...) son las arqueologías indígenas, la arqueología feminista y la arqueología de la clase obrera y otras en el marco del Occidente contemporáneo. En todas ellas cabe destacar dos cosas: primero, el pasado se construye subjetivamente en el presente y, segundo, el pasado subjetivo está implicado en las actuales estrategias de poder” (Hodder 1994, 176)

A partir de este breve resumen acerca de las transformaciones al interior de la disciplina arqueológica en lo que respecta a la legitimidad con la que se fueron incorporando las distintas propuestas teóricas y metodológicas, podremos centrarnos en las perspectivas alternativas, particularmente, la que aquí nos compete: *la arqueología con perspectiva de género*.

La arqueología con perspectiva de género se desarrolló a fines de los años setenta y principios de los ochenta del siglo XX, cuyos principales focos de producción y difusión fueron los países escandinavos, fundamentalmente Noruega y Suecia, y anglosajones. Las precursoras de estas ideas fueron la noruega Liv Helga Dommasnes y las estadounidenses Margaret Conkey, Janet D. Spector y Joan Gero. En un contexto general de objeción hacia las teorías más rigurosas y universalistas que imperaban en la mayoría de las disciplinas científicas, el desarrollo de las perspectivas interpretativistas, hermenéuticas o simbólicas - incluso la ya descrita corrientes postprocesualista- permitieron a estas autoras hallar un ambiente propicio para comenzar a construir una perspectiva arqueológica visibilizando la importancia de las mujeres en el registro material -en lo que respecta a la arqueología feminista- o bien señalando las relaciones de género que interactuaban en nuestras sociedades pasadas, a partir de la premisa en común que tienen ambos posicionamientos: la crítica al sesgo androcéntrico, con el cual se llevó adelante la producción de conocimiento científico en la disciplina durante tanto tiempo y que, en parte, sigue vigente. Como bien

señala Conkey: no podemos interpretar el material acumulado durante miles de años afirmando que todo él está relacionado con actividades masculinas.

Esta perspectiva arqueológica propone “(...) realizar una relectura reflexionada sobre los datos, la metodología y el carácter del conocimiento propios de la arqueología. De hecho, la mayoría de los trabajos contienen posicionamientos previos sobre los temas de que se ocupan y, de este modo, ofrecen, no sólo una reinterpretación restringida a un período (pre)histórico o ámbito geográfico, sino que proveen de instrumentos conceptuales, metodológicos e incluso técnicos para interpretar la experiencia histórica femenina a través del estudio de la cultura material” (Colomer; González, Marcén; Montón y Picazo 1999) Esto muestra la intención de las autoras por proporcionar una crítica hacia las bases epistemológicas propia de la investigación arqueológica con el objetivo de recuperar la presencia y la importancia del accionar de las mujeres de nuestro pasado, e incluso de nuestro presente, al suministrar una postura crítica hacia el ámbito académico dentro del cual se desarrollan dichas investigaciones en la actualidad, donde las mujeres investigadoras se encuentran por debajo de las posibilidades de los varones en términos de financiación, concesión, prestigio, etc.

Cabe aquí desplegar una serie de preguntas que surgen al pensar en la posibilidad de incorporar una perspectiva de género y/o feminista al quehacer arqueológico que remiten a los orígenes mismos de la evolución humana y del desarrollo de la complejidad de nuestras sociedades del pasado: ¿Las sociedades del pasado tenían naturalizada un tipo de organización social basado en los roles de género? Si la información que adquirimos sobre las sociedades del pasado proviene de las investigaciones científicas que se realizan en torno a ellas, ¿Los investigadores e investigadoras han estudiado a las sociedades antiguas desde una perspectiva androcéntrica? ¿Es a través de la perspectiva androcéntrica de los investigadores e investigadoras que las sociedades del pasado se nos presentan organizadas de una determinada manera por medio de sus respectivos estudios? Si las sociedades del pasado se nos presentan organizadas desde una perspectiva androcéntrica a través de las investigaciones científicas de los investigadores e investigadoras producto de un sistema cultural patriarcal ¿No se estaría traspolando la misma cultura occidental/patriarcal a las sociedades de nuestro pasado? ¿Una perspectiva de género en la arqueología permitiría hacer visibles a las mujeres dentro de las sociedades del pasado? O ¿Será que las

sociedades del pasado tenían una forma de organización social patriarcal que se reproduce hasta nuestros días?

Estas reflexiones son, sin duda, el aporte más interesante que nos permite pensar la arqueología de género y feminista, considerando que históricamente se ha utilizado el discurso del pasado como justificación del funcionamiento de las sociedades del presente. Esto nos alerta acerca de la importancia de los espacios de poder que se disputan dentro de la arqueología, ya que son éstos donde se construyen sentidos acerca de nuestra prehistoria e historia para reproducir o no acciones en el presente. Es decir, que si insistimos en probar un pasado pre e histórico basándonos en prejuicios de género y relegando a las mujeres a una posición secundaria se justificaría, no sólo un presente injusto, sino también una disciplina injusta que, basándose en teorías y métodos provenientes de un contexto académico y profesional que legitima la construcción de discursos históricos oficiales, se encuentra al servicio de estructuras sexistas de dominación que dan lugar a esas acciones, actitudes y relaciones desiguales también en el presente.

Desde algo tan básico y elemental como el lenguaje, como aquella herramienta que nos permite comunicarnos desde temprana edad con el fondo común cultural del cual formamos parte como sociedad, la noción de “hombre” se encuentra instaurada de manera casi natural como representación de la humanidad toda, pudiendo identificar la imposición histórica de un género por sobre otros. Como bien indica Falcó Martí en este sentido “(...) los hombres han sido los dueños de la palabra que nombra al mundo en la sociedad patriarcal y desde este monopolio del saber, han construido concepciones que legitiman y fundamentan los sistemas, las normas, las condiciones de formación del universo y las explicaciones del orden patriarcal” (Falcó Martí 2003, 68)

Sin embargo, el heteropatriarcado no se limita allí. También en términos visuales podemos identificar la imposición de la imagen del varón por sobre la mujer, considerando que ésta se encuentra completamente invisibilizada en la clásica reconstrucción de la escala de la Evolución Humana donde claramente se puede percibir como el ‘hombre’ evoluciona desde su condición de Hominoide hacia su forma más compleja llegando a la condición de Homo Sapiens Sapiens, siguiendo por supuesto un modelo evolucionista que limita este complejo

proceso a una única vía unilineal de evolución humana que sigue reproduciéndose hasta nuestros días.

De esta manera, se hace evidente la clara construcción histórica de un sentido común servicial al sistema socio-cultural patriarcal, donde las significaciones que se les adjudican a la evidencia material desde la disciplina arqueológica se incorporan a la estructura discursiva, revelando a esta disciplina como un claro espacio de poder en la producción de conocimiento y sentidos que luego son reproducidos por la sociedad a través de instituciones formales e informales, difusión de revistas científicas, etc., como espacios que legitiman un discurso científico ‘verdadero’ e ‘incuestionable’.

En este sentido, según Falcó Martí la principal aportación de la teoría feminista a la Arqueología de Género, se ha centrado en demostrar que las relaciones de género son una parte integral de cualquier teoría social, ya que el género representa las formas en las que las relaciones y los roles de cada individuo son socialmente construidos siempre en relación con el mundo material y productivo. Por ello esta perspectiva se propone reconceptualizar toda una serie de conceptos básicos para comenzar a visibilizar las actividades realizadas por las mujeres, recuperando su papel en la historia. Entonces, ante la dificultad de encontrar a las mujeres en el registro arqueológico, al igual que sucede con la identificación fehaciente y demostrable de ciertas actividades que se vincula naturalmente con el accionar masculino: caza, guerra, etc., esta autora insiste en una estrecha relación entre la arqueología de género con la “*lógica de descubrimiento*” para poder integrar a las mujeres en la historia poniendo mayor énfasis en la generación de hipótesis más que en la contrastación, por el cual se reconoce la ambigüedad de los datos arqueológicos, aceptando la pluralidad de interpretaciones. Este posicionamiento no podría haber sido posible, insisto, sin la contribución de la perspectiva crítica propia del postmodernismo que permite recuperar la presencia, voces y acciones de actores históricamente invisibilizados de nuestro pasado. Sin embargo, esta no es una discusión saldada, ya que hay ciertas posturas que pretenden desarrollar una epistemología feminista crítica que tenga en cuenta que hay una realidad que todavía se puede descubrir.

Pero aquí nos quedaremos con las reflexiones de algunas autoras, entre ellas Falcó Martí, quienes pretenden recuperar y demostrar la importancia del rol de las mujeres en

vinculación con la noción de ‘espacio’. En este sentido, es demostrable el lugar que ocupó la mujer en los espacios domésticos de mantenimiento y cuidados. Como bien señala Falcó Martí:

“Precisamente este discurso configura en la Modernidad, lo que la teoría feminista ha llamado “las dos esferas”, es decir, una que representa al mundo femenino, el espacio privado, el hogar, frente a otra esfera que representa al mundo masculino, el espacio público, lo político.” (Falcó Martí 2006, 92)

Esto no quiere decir que los espacios dentro de los cuales se configuró la cotidianidad de las mujeres en la historia sean menos importantes que los espacios que ocuparon los varones. Y esto es justamente lo que la perspectiva de género en arqueología quiere demostrar, ya que si sólo existieran actividades de caza y guerra, la especie humana no hubiese logrado el desarrollo tal que conocemos hoy en día, sino que las actividades asignadas a ambos géneros han sido fundamentales para la supervivencia y evolución de la humanidad. Un ejemplo gráfico de esta cuestión es “la mujer recolectora” por el cual la recolección, la acción de compartir, incluso la fabricación de herramientas, se describen como invenciones femeninas en la evolución humana (Dahlberg, 1981) Incluso esta perspectiva también considera la capacidad de los sujetos en términos de acciones transformadoras y contradicción a la regla en el proceso histórico, por el cual no se pueden determinar roles y espacios específicos para todas y todos los individuos.

Conclusión

“ (...) Y como es natural el feminismo es una empresa eminentemente política. El análisis debe estar orientado, primordialmente, a poner de relieve la marginalidad con la que la mujer ha sido tratada en los estudios científicos y en la academia.” (Berrocal 2009, 27)

El trabajo aquí presentado pretende dar un panorama general sobre las discusiones relativamente recientes sobre la inclusión de una perspectiva de género-feminista que se gesta al interior de una disciplina que, si bien forma parte del amplio espectro de orientaciones antropológicas, se encuentra subsumida dentro de un modelo rigurosamente científicista y objetivista que pretende proporcionar una mirada totalizadora y general a experiencias particulares y subjetivas de nuestro pasado arqueológico. En este sentido, creo convencidamente que se debe seguir reflexionando y proporcionando herramientas críticas que nos permita visibilizar y reivindicar el accionar de distintos sujetos que tuvieron una importancia fundamental en el devenir de nuestra historia para llegar a las condiciones de complejidad social que vivimos hoy en día. Y con distintos sujetos me refiero a la posibilidad de trascender la mirada binaria entre varones y mujeres, y poder hallar otras identidades protagonistas de los acontecimientos de nuestro pasado. Como bien anuncia Montón Subías: se reclamó la necesidad de desarrollar una “*arqueología queer*” que rompiese con la proyección acrítica al pasado del modelo hegemónico de heterosexualidad, sin duda otra forma de sesgo patriarcal, y sostiene que el sexo también se construyó socialmente y que, por lo tanto, el binomio sexo-género era ficticio. No es nuestra intención aquí abrir un análisis acerca de este posicionamiento, sólo incorporarlo como un tema pendiente dentro de la amplia agenda, todavía sin saldar, de la arqueología de género o feminista.

Por último, no quisiera dejar de remarcar la urgencia de comenzar a incorporar esta perspectiva alternativa a las investigaciones arqueológicas que se desarrollan en el contexto latinoamericano. No sólo por lo que revelaría el registro arqueológico si cambiáramos desde el inicio las preguntas que nos generamos cuando nos dirigimos al campo -con esto me refiero a la metodología y al posicionamiento epistemológico con el que iniciamos nuestras investigaciones científicas- sino también por los resultados concretos que lograríamos en términos de transformación de las realidades cotidianas de las mujeres en la actualidad. Visibilizar a las mujeres como protagonistas de la historia es una forma de reivindicar el lugar que éstas ocuparon en el largo proceso histórico, ya no como un espacio subordinado y secundario, sino como las generadoras de acciones sin las cuales la especie humana no hubiese logrado un desarrollo tal, en términos de complejidad socio-cultural. Reivindicar nuestro lugar en la historia es transformar nuestro presente, es cambiar una

mirada construida desde hace tiempo que nos subordinó a un nivel secundario para comenzar a ocupar la primera plana, ser protagonistas de los acontecimientos y del cambio social, es concebirnos como sujetos de derechos y libertades. Y al situarnos en el contexto latinoamericano no puedo dejar de mencionar las realidades sociales actuales que viven hoy en día nuestras mujeres indígenas, quienes sufren una doble discriminación histórica, tanto como víctimas del sistema patriarcal por su género, y como víctimas de un sistema capitalista que se impone sobre su particular cosmovisión acerca del mundo y las desplaza de su territorio debido a su procedencia étnica. Esta procedencia étnica está directamente vinculada a los orígenes mismos del poblamiento americano, estas mujeres son las primeras en pisar nuestras tierras, en conocerlas, cuidarlas y adorarlas. Sus costumbres, sus objetos preciados, incluso sus ancestros constituyen nuestro registro arqueológico, la evidencia con la cual luego producimos conocimiento y sentidos, por ello queda en nosotras y nosotros como investigadores decidir si asumimos el compromiso de convertir esta evidencia en herramientas de transformación para cambiar las realidades de aquellos sujetos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad desde tiempos históricos.

Bibliografía

Berrocal, María Cruz (2009) “Feminismo, teoría y práctica de una arqueología científica” Trabajos de prehistoria 66, N°2, julio-diciembre 2009, pp. 25-43, ISSN: 0082-5638

Colomer, Laia; González Marcén, Paloma; Montón, Sandra y Picazo, Marina. (1999) “*Arqueología y teoría feminista. Estudios sobre mujeres y cultura material en arqueología*” Icaria. Barcelona.

Conkey, Margaret (2016) “*Arqueología de género: una nueva lectura de las estatuillas paleolíticas*” . Revista virtual: *tribuna feminista*.

<https://tribunafeminista.elplural.com/2016/09/arqueologia-de-genero-una-nueva-lectura-a-de-las-estatuillas-paleoliticas/>

Dahlberg, F. (1981) (Ed.) “*Woman the Gatherer*”. Yale. Univ. Press, New Haven.

Hodder, Ian. (1994) “*Interpretación en arqueología*” Crítica. Grupo Grijalbo-Mondadori. Barcelona.

Montón Subías, Sandra. (2014) “Arqueologías engeneradas. Breve introducción a los estudios de género en Arqueología hasta la actualidad” ICREA /UPF (Departamento de Humanidades) ArqueoWeb, 15, 2014: 242 -247 - ISSN:1139-9201

Yolanda Aixelà, M. Jesús De Pedro, Paloma González, Pere Guillem, Rafael Martínez, Teresa Orozco, Josep Lluís Pascual, M. ángeles Querol, Encarna Sanahuja, Margarita Sánchez, Begoña Soler (2006) “Mujeres en la prehistoria” Museu de Prehistoria de Valencia. ISBN:84-7795-415-1

Experiencias educativas travestis/trans en el Bachillerato Popular Mocha Celis.

Leila Selena Zimmermann

Introducción

La comunidad travesti/trans en Argentina ha atravesado históricamente situaciones de vulnerabilidad múltiples dentro del ámbito familiar, así como también hechos de persecución policial, la falta de acceso a la salud y a oportunidades laborales, las dificultades habitacionales, la escasa llegada al acceso al ámbito previsional (debido a la baja esperanza de vida de la comunidad travesti/trans) y, en relación más estrecha a mi interés de investigación, la no inclusión dentro del sistema educativo formal. El Bachillerato Popular Trans Mocha Celis surge en 2011 como respuesta a la necesidad de un colectivo de no ser expulsado o incomprendido dentro de una escuela, sino acompañado en sus propios procesos y temporalidades dentro de un ámbito de pares.

La presente ponencia se enmarca en una investigación de tesina de grado actualmente en curso, específicamente un estudio de caso, respecto a las experiencias educativas travestis/trans dentro del Bachillerato Popular Mocha Celis (ubicado espacialmente en Chacarita, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). La metodología utilizada es de tipo cualitativa, a través de entrevistas en profundidad a diversxs actores del espacio (equipo directivo/académico, graduadxs y docentes) y la realización de la técnica de observación participante en eventos organizados por el Bachillerato.

Las preguntas que giran en torno a este trabajo son: ¿Qué características presenta la propuesta educativa del Bachillerato Popular Mocha Celis? ¿Cuáles son los motivos por los cuales la comunidad travesti/trans elige este espacio educativo? ¿Cómo son sus experiencias en ese lugar? ¿Qué posibilidades brinda este Bachillerato para la inclusión de la comunidad trans?.

Un breve acercamiento a las conceptualizaciones travestis/trans

Según Farji (2013), entendemos al travestismo, la transexualidad y la transgeneridad como posicionamientos de sujeto configurados a través de la desviación de las normas de género hegemónicas en nuestra sociedad, debido a poseer identificaciones diferentes al género que les fuera asignado al nacer (masculino/femenino). Además, comprendemos al género como una imposición colonial e inescindible de la raza, relegando, a través del accionar de la colonialidad del género, a todas las personas que no forman parte de las constituciones binarias del hombre/mujer blancos en torno a la norma heterosexual, el patriarcado y el dimorfismo sexual (Bidaseca,2016,p.208).

Por otro lado, es relevante retomar la mirada crítica de Butler (1990) en relación a que el género consiste en actos constitutivos, discontinuos en el tiempo, performáticos, y que construyen la identidad del actor. El cuerpo no es una estructura predeterminada, ni una esencia o identidad en sí misma. En otras palabras, tener determinado sistema reproductor no nos convierte en varones o mujeres *per se*, lo cual es fundamental para comprender las experiencias travestis/trans. Las convenciones culturales son las que le dan significado a los cuerpos, guiándose por su “apariencia de género”. Esto último genera el hecho de que si la persona actúa incorrectamente el propio género, se inician un conjunto de castigos y coerciones.

Problemáticas educativas del colectivo travesti/trans en Argentina

Siguiendo la investigación de Ruiz y otros (2017), observamos diversas complejidades en el interior del colectivo travesti/trans en Argentina al momento de analizar su acceso al ámbito educativo, debido a que la mayoría de estas personas han sido relegadas históricamente del derecho a la educación. Los datos relevados en 2016 en la mencionada investigación, respecto al máximo nivel educativo alcanzado en mujeres trans y travestis provenientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, muestran un 34.9% de personas con secundario incompleto, en contraposición a un 24,3% que sí lograron completar los estudios secundarios. Es llamativa la poca cantidad de mujeres trans y travestis con nivel terciario/universitario completo, representando sólo el 5.9%. Si a estos datos le agregamos

la variable etaria, notamos que la edad en la cual asumieron socialmente su identidad de género interviene como factor en el abandono de los estudios. En este sentido, aquellas que manifestaron su identidad de género a los trece años o antes tienen un nivel de estudios inferior a la secundaria completa en un 69,6%. (op.cit,2017,p.87). Respecto a los hombres trans, se observa mayores posibilidades de acceso educativo, debido a que el 18,2% completó estudios terciarios/universitarios, el 39,4% posee terciario/universitario incompleto, 15,2% posee los niveles secundarios completados y 21,2% el secundario incompleto.

Si tomamos en cuenta el informe generado por Fundación Huésped y Asociación Travestis Transexuales Transgéneros Argentina (ATTA) en 2014¹², vemos que respecto a los hechos de estigma y discriminación dentro de las instituciones escolares, cuatro de cada diez personas trans han sido discriminadas por directivos (40.7%) y docentes (40.2%), pero el mayor porcentaje se encuentra en episodios de *bullying* (acoso) generados por parte de los propios compañeros de estudio (71.3%). Por otra parte, los principales motivos por los cuales las mujeres travestis y trans no se encontraban estudiando eran la falta de dinero (36.9%) y la falta de tiempo u horarios difíciles (22.3%). (op.cit,2017,p.90).

Es deseado agregar brevemente que las dificultades de acceso en materia educativa dentro de la comunidad travesti/trans, se encuentran interrelacionadas con otros factores de vulnerabilidad social (op.cit,2017,p.107-145), tales como el alejamiento temprano del hogar familiar (el cual va acompañado por lo general del momento de asumir socialmente la identidad travesti/trans); situaciones habitacionales precarias (el 33,1% de las mujeres travestis/trans vive en habitaciones de hotel/pensión); la escasa llegada al ámbito previsional, debido a poseer un promedio de esperanza de vida de 35 años; baja participación en el mercado formal de trabajo (el 9% se encontraba en trabajos formales registrados, mientras que para más del 70% la prostitución continúa siendo la principal fuente de ingresos). También es relevante considerar los diversos episodios de violencia institucional cometidos por parte del personal policial y de unidades penitenciarias

¹² Fuente: Informe “*Ley de Identidad de Género y acceso al cuidado de la salud de las personas trans en Argentina*”, Fundación Huésped, 2014.

dirigidos hacia el mencionado colectivo, así como los crímenes de odio (travesticidios y transfemicidios)¹³.

La propuesta del Bachillerato Mocha Celis y su diferenciación con el modelo clásico de pedagogía normalizadora

El proyecto educativo del Bachillerato Popular Trans Mocha Celis surgió en 2011, siendo compuesto por un plan de estudios (dependiente de la Dirección de Adultos y Adolescentes del Ministerio de Educación de CABA) que consta de tres años de duración, y con un título de “Bachiller Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades”. Pueden asistir alumnxs desde los 16 años en adelante, y no es exclusivo para personas travestis y trans, aunque la propuesta posee la particularidad de tener un enfoque con perspectiva de género que intenta focalizarse en las problemáticas educativas y sociales dentro de este colectivo. Francisco, actual Director del Bachillerato quien se autoidentifica como *marica*, comenta que *“actualmente el 50% del alumnado corresponde a la población travesti/trans”*.

Respecto a la organización curricular, hay tres ejes nodales presentes en todas las materias: Educación Sexual Integral, cooperativismo y Derechos Humanos. El horario de cursada es de 14 a 18hs, según Quimey (travesti y Secretaria Académica del Mocha Celis), por el motivo de que *“a la mañana las compañeras duermen, porque han trabajado toda la noche. Y a la noche muchas tienen que estar trabajando. Entonces muchas se van de acá ya maquilladas para ir a la calle. Este es el horario más posible para que puedan asistir a la cursada”*.

El hecho de ser un Bachillerato Popular lo diferencia de otras escuelas secundarias de carácter estatal o privado, en primer lugar porque este tipo de unidades educativas tuvieron su origen al calor de las protestas sociales ocurridas durante la crisis socioeconómica argentina en 2001, planteando la necesidad de autogestionar nuevos modelos de enseñanza que promuevan la conformación de sujetos políticos, libres, críticos y autónomos (Areal, 2012, p.529) y discutiendo con la categoría de lo público con el objetivo de generar nuevos

¹³ Ver Informe “Situación de los Derechos Humanos de las personas travestis trans en Argentina” presentado por el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) en el Comité de la ONU para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW), Octubre 2016.

lazos entre el Estado y la sociedad civil, así como disputar los sentidos clásicos de la educación en Argentina tal como era concebida en el modelo sarmientino originado a mediados del siglo XIX. Este último, según Dussel (2004, p.315) consideraba la necesidad de producir sujetos civilizados a la altura de un nuevo proyecto de nación, por medio de un sistema educativo que promueva la socialización homogénea del alumnado (sin importar raza, nacionalidad, clase social o religión), y en consecuencia, colocar a la escolaridad en un terreno neutro, universal y laico. Sin embargo, las formas de inclusión planteadas en este modelo siempre dependían de la existencia de una otredad excluida (en este caso, la población inmigrante), que sería asimilada y borrada en sus diferencias para “encajar” en el nuevo modelo educativo de la época.

La *pedagogía normalizadora* (op.cit, p.330) aplicada en Argentina, inspirada en los principios fundacionales de la Revolución Francesa, tales como la igualdad y la libertad, se sumó a otros dispositivos de vigilancia (como el auge del higienismo propio del siglo XIX) generando una ordenación y homogeneización de los cuerpos. El guardapolvo blanco como código de vestuario dictaminado obligatoriamente es un claro ejemplo de lo mencionado, pensándose como objeto que simbólicamente cubría (y borraba) las diferencias entre el alumnado y los docentes. El problema se haya en considerar que esta equivalencia ficcional resuelve de por sí los problemas de inclusión y exclusión sociales, olvidando que en su interior se constituyen jerarquías en la relación entre docentes y alumnos, así como la negación del pluralismo y la diversidad. (op.cit,p. 330).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, resulta interesante reflexionar sobre los posibles motivos por los cuales el logo del Bachillerato Mocha Celis es una foto intervenida de Domingo Faustino Sarmiento, en la cual puede observarse al prócer con los labios pintados de fucsia, además de tener las mejillas y cejas también maquilladas. Las mujeres travestis y trans representan al género como algo susceptible de ser modelado, al *montarse* construyen su feminidad y apariencia pública bajo diversas vías estéticas (siendo el maquillarse una de ellas) y dislocando en consecuencia los marcadores estáticos de la feminidad y las masculinidad asignados en los cuerpos (Fernández, 2004, p.180).

El nombre del Bachillerato es en memoria a una travesti nacida en Tucumán que trabajaba en las calles de Flores, Ciudad de Buenos Aires, quien fuera asesinada (se presume, por miembros de la Policía Federal que la amenazaban). En palabras de Lohana Berkins:

*“¿Por qué ponerle al bachillerato Mocha Celis? Porque Mocha no sabía leer ni escribir. Cuando llegábamos a las comisaría detenidas, ella siempre me pedía a mí que le leyera. Me acuerdo de que cuando estábamos en los calabozos había otra traba, que era una chica supererudita, y yo le dije: ‘Aprovechemos que estamos acá adentro y enseñale a Mocha. Pero hazelo de manera que ella no se sienta mal, que no se sienta menos’ ”.*¹⁴

Experiencias educativas travestis/trans *pre* y *post* Mocha Celis: Del sentirse “*bichos raros*” al habitar “*trincheras*” comunitarias

Resulta relevante preguntarse cuáles son los motivos que llevan a las personas travestis/trans a elegir el espacio del Mocha Celis para formarse y continuar sus estudios, así como para ejercer cargos docentes o administrativos. Maryanne, mujer trans de 32 años, actual docente de inglés y preceptora del Mocha Celis, comenta que *“las personas trans y travestis lo ven como una segunda casa o incluso como su primera casa”*, destacando positivamente las diferencias con otras escuelas medias, en donde la relación entre dirección y alumnado es más distante, debido a que *“sigue existiendo ese respeto, como si la dirección fuera el trono del papa, que nadie puede tocar. Y acá tratamos de que no”*. Por otra parte, comenta que las *“chicas”* travestis y trans que deciden retomar sus estudios en el Bachillerato, no se imaginaban haciéndolo antes de conocer el Mocha Celis porque en sus experiencias previas en instituciones educativas *“a muchas ser la única [persona travesti/trans de la escuela] siempre fue una característica en contra, más que a favor”*.

Nicole es una mujer travesti de aproximadamente 40 años, actual tallerista de artes combinadas en Mocha Celis y ex docente de literatura del mismo espacio educativo. A comienzos de su pubertad expresó socialmente su identidad de género, aunque previamente

¹⁴ Fuente: *Por qué la escuela se llama Mocha Celis*, Lohana Berkins, Diario Página 12, 18/11/11. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/subnotas/2201-206-2011-11-18.html>

“me travestía en la intimidad (...) trataba de ser una forma ambigua, media dark, viendo y buscando lo interno”. Sus estudios primarios los hizo en un colegio católico del Gran Buenos Aires, recordando negativamente su experiencia debido a no compartir los paradigmas dictados por la institución, llevándola en consecuencia a *“un aislamiento total, un encierro en mí”* que fue acompañada de la sensación de no tener la contención deseada por parte de su familia: *“Yo siempre esperaba el afecto de mi madre, la palabra de mi padre, nunca llegó”*, destacando que *“Nosotros somos seres humanos (...) que necesitamos cariño, fortaleza verbal y física. Un abrazo”*. Luego de terminar la primaria, pasaron varios años hasta que Nicole decidió a los dieciocho años comenzar sus estudios secundarios, debido a que *“estaba muy arraigada de todo. No quería seguir estudiando más nada porque veía que todo era innecesario”*. Respecto a su vínculo con el Mocha Celis, Nicole está desde los primeros momentos en que se gestaba el proyecto durante 2011, eligiendo dar clases allí porque *“me preocupaba que los conocimientos se beneficien en pos de que los alumnos los absorban y que yo sea parte de una integración (...) hacer más fuerte a la comunidad trans a mí también me llenaba”*.

Luciana, mujer trans de 40 años y Secretaria del Área de Bienestar Educativo del Mocha Celis, al realizar un momento introspectivo de su propio recorrido educativo e identitario, señala que desde los cinco años se vestía con ropa de su hermana a escondidas, y su mamá la descubrió en el baño. Padres pastores, a quienes cuando les blanqueó que ella era trans a los diecisiete años *“me mandaron a hacer terapia con la psicóloga de la Iglesia, supuestamente me tenían que sacar el diablo”*. En su trayectoria educativa durante el último año de la primaria, mientras cursaba en Jujuy, uno de sus máximos deseos era poder pasar desapercibida dentro de la escuela, y no tener que sufrir el acoso de sus compañeros, quienes la llamaban *“mariquita”*. Tres años después, teniendo quince de años de edad y cursando el tercer año del secundario en Capital Federal (luego de haberse mudado con sus padres), comenzó a trabajar en *Mc'Donalds*, lo cual utilizó de argumento en la dirección de su escuela para ser cambiada al turno nocturno de cursada, y así nuevamente cumplir su deseo de no cursar más junto a sus compañeros de clase: *“empezaron las clases y me llamaron del colegio diciéndome que tenía que dejar de trabajar, entonces metí un chamuyo de que mi familia no tenía plata”*. Desde la dirección no la habilitaron a realizar el cambio, debido a que era menor de edad y el horario nocturno no estaba permitido en

esos casos. Sin embargo, luego de convencer a su hermana para que reclame en su nombre, logró que realicen una excepción desde la institución, mostrándose, en términos decerteausianos, la efectividad de las tácticas fugaces creadas por Luciana con el objetivo de aprovechar las fisuras del sistema educativo (Rodríguez, 2009,p.8). Luciana recuerda ese momento con felicidad: *“para mí fue, ah [suspiro] no voy a ir más a educación física, no voy a ver más a mis compañeros. Y así terminé, era una más del montón”*.

La experiencia de Luciana deseando pasar desapercibida en su escuela, así como la de Nicole en su incomodidad dentro de un colegio católico, se relaciona con lo dicho por Maryanne sobre las alumnas travestis/trans del Mocha Celis que consideraban negativamente ser *“las únicas”*, es decir, las diferentes al resto del alumnado, en sus anteriores pasos por instituciones escolares. En este sentido, Goffman (2006 [1963],p.31-32), entiende que cuando la identidad estigmatizada se manifiesta socialmente, a la persona se la aísla de la sociedad y de sí misma, pasando a conformar la figura de una persona desacreditable. Sin embargo, cuando este individuo logra encontrar un grupo de personas que comparten su estigma, se haya en un espacio que le ofrece un círculo de contención, refugio y apoyo moral. El rol del Mocha Celis pareciera ir en dirección a este último sentido, debido a que, por ejemplo, llama la atención las formas que tiene Quimey de nombrar los lazos que se dan dentro del espacio del Mocha Celis entre docentes, alumnxs y directivos: *trincheras, manada, comunidad*. Podemos encontrar una relación entre estos términos, y las formas particulares de vinculación que se dan al interior de la comunidad LGBTIQ+ como espacios de lucha y de encuentro entre sujetxs no pertenecientes a la heteronorma, proponiendo modos alternativos de existencia basados en la socialización de vulnerabilidades, cuidados y tiempos (Del Mónaco-Zuviría, 2017, p.7).

Un ejemplo que visibiliza las formas en que se da el traspaso de la ruptura con el núcleo familiar primario a un círculo de contención entre pares (en este caso, personas travestis/trans con estigmas compartidos), lo podemos observar en lo comentado por Maryanne respecto a situaciones en donde las egresadas del Mocha Celis reciben su diploma de graduadas sin contar con la asistencia de sus familiares a la ceremonia de egreso:

“Tenés las que disfrutan, pero un poco la lágrima es por tristeza porque por ahí no vino nadie, o no está la familia. Entonces yo creo que ahí se arma una contención por parte de la escuela para que sepan que a alguien estás alegrando por eso, no importa. Porque la familia lamentablemente en la vida nos toca, no se elige. La que elegís es la que vos querés”.

Quimey, por su parte, destaca la *“falta de afectividad y de amor primario”* con la cual llegan las compañeras a estudiar al Mocha Celis, así como al momento de preguntarle su opinión sobre los motivos que llevan a las compañeras a elegir este espacio educativo y no otro para recomenzar sus estudios, nos comenta lo siguiente:

“Para mí lo primero que las hace quedarse es que mis compañeras las miran, les sonríen, les tratan por el nombre y el pronombre que expresan y que les dicen buen día. Y en primer lugar, felicitaciones por querer retomar tus estudios. Y que eso ya es el comienzo de un vínculo”.

Entre otros factores que llevan a las personas travestis/trans a elegir el espacio del Mocha Celis, se encuentra el factor laboral. Yumi, mujer trans de veintisiete años, nació en la provincia de Jujuy, y a los dieciocho años de edad expresó socialmente su identidad como mujer trans, lo cual la llevó a un alejamiento con su madre, teniendo en consecuencia que irse de su casa y empezar a vivir momentáneamente en el hogar de su tía hasta que decidió venir a Buenos Aires. Cuando rememora su traspaso por la escuela en Jujuy, no comenta haber tenido episodios de discriminación por parte de compañerxs, docentes o directivos, aunque no pudo completar los estudios secundarios: *“yo tendría que haberme egresado en el 2010. Me quedaron dos materias, porque nunca me gustó la contabilidad [era un colegio comercial]”.*

Su llegada al Mocha Celis ocurrió en 2016 mientras se encontraba en el Hotel Gondolín, una pensión en Villa Crespo (CABA) que fue recuperada (y actualmente autogestionada) por un colectivo de travestis y trans: *“Francisco y Miguel [Director y docente del Mocha Celis respectivamente] vinieron porque había una exposición de todas las compañeras que habían pasado por el Gondolín. Ellos nos invitaron a si queríamos seguir estudiando”.* Al preguntarle a Yumi cuál fue el motivo que la hizo animarse a retomar sus estudios en ese momento, nos contesta lo siguiente: *“Yo ya me había cansado de seguir trabajando. Yo*

estaba sola, y me puse a pensar. Porque la verdad es muy difícil salir a la calle de noche, pasan un montón de cosas. No sabés si vas a volver o no”.

Como hemos comentado previamente, la prostitución constituye el principal ingreso económico de la mayoría de las mujeres travestis/trans, especialmente en la franja de 18 a 29 años en donde se encuentra el 89,7% ejerciendo la actividad, siendo además el nivel educativo inferior al secundario un factor de inicio temprano en la misma (Ruiz y otros, 2017, p.59).

A pesar de que continuaba trabajando en el ámbito prostibular mientras estudiaba, lo cual hacía que por momentos llegase tarde a cursar, Yumi se graduó en el Bachillerato Popular Mocha Celis a finales de 2018. Comparando su experiencia con su anterior secundario, explica que *“acá todos los cursos son muy unidos (...) yo nunca vi profesores tan sueltos, tan copados, que te hablan bien”*. La perspectiva de género es otro factor resaltado en sus palabras, ya que *“en otros colegios te discriminan (...) acá sos libre. Sobre todo en tu condición sexual. Acá te respetan”*. Otro momento importante en su relato, se encuentra relacionado a lo que Yumi se llevó de novedoso gracias a su recorrido por el Mocha Celis:

“No sabía que existía la Ley de Identidad de Género, no sabía donde podía reclamar, no tenía la menor idea. Y en este lugar me enseñaron todo, ahora conozco mis propios derechos. La Ley 26.743. (...) Por eso cuando a mí me vienen a decir algo injusto, yo no me quedo callada. Les digo de la A a la Z. No les dejo ni hablar. Porque aprendí a defenderme”.

Nuevamente en relación al factor laboral como motivo de elección del Mocha Celis, nos encontramos frente a la trayectoria de Luly, mujer trans de treinta y dos años, actual docente del Bachillerato. Tanto la primaria como la secundaria las realizó en su provincia natal, Catamarca, asumiendo socialmente su identidad de género a los dieciséis años. El padre la expulsa de su hogar a esa misma edad. Luego de haber terminado el secundario, empezó a trabajar de niñera mientras estudiaba una Tecnicatura en Pedagogía, para luego migrar a Buenos Aires y comenzar una nueva búsqueda laboral, que la trajo hasta el Mocha Celis: *“Salgo a buscar trabajo, no consigo. Voy al Ministerio de Empleo y me ofrecen*

trabajar en el Bachillerato”. Luly empezó a dar clases hace cinco años. *“Lo elegí en su momento porque no me quedaba otra, porque no había una oferta laboral para la mujer trans (...) y también porque una se siente más cómoda en un lugar con perspectiva de género”*.

Recientemente el Mocha Celis creó un área de inserción laboral, buscando desde el equipo académico generar contactos con empresas interesadas en contratar personas trans. A su vez, en el espacio se dan talleres extracurriculares que funcionan a modo de contraprestación para las mujeres travestis/trans pertenecientes al programa “Ellas Hacen”¹⁵ del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Dentro del cronograma de materias, se encuentra “Proyecto Formativo Ocupacional”, en donde, nos cuenta Luciana: *“Tienen que armar un microemprendimiento, llevarlo adelante y mostrarlo en la Mocha Fest [festival abierto del Bachillerato para recolectar fondos]”* con el objetivo de que las alumnas graduadas *“sea en un barrio o en un colectivo social, puedan organizarse, armar un proyecto y llevarlo a cabo”*.

En la actualidad, la Ley 14.783 de Cupo Laboral Trans en la Provincia de Buenos Aires fue aprobada por la Cámara de Diputados, pero el Poder Ejecutivo no la reglamentó por lo cual se impide su aplicación. En este contexto la generación de nuevas estrategias de redes a través del capital social (González Reyes, 2009) dentro de la propia comunidad se muestra como posible herramienta de ingreso al ámbito del trabajo. Según Luciana, *“existe un 20% de les egresades del Mocha Celis desde el 2015 hasta hoy, que se encuentran en un vínculo laboral”*, además de haberse facilitado ciertas conexiones con búsquedas laborales de Ministerios *“a través de compañeras que hasta el día de hoy siguen trabajando allí, o también en el INADI”*. Según Maryanne, *“la escuela es como que le vuelve a generar esa confianza de decir, bueno ya está, voy y busco laburo (...) por más de que ejerzan la prostitución, empiezan a tirar CV’s”*.

¹⁵ El Programa “Ellas Hacen” está dirigido a mujeres en situación de vulnerabilidad social, teniendo como objetivo fomentar la terminalidad de los estudios, así como realizar formaciones en oficios y ámbitos profesionales. Fuente: Ellas Hacen, Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional, CELAC, 2019. Link: <https://plataformacelac.org/programa/1269>

Luego de graduarse, ¿Dejar el nido?. Reflexiones sobre las representaciones del “adentro” y del “afuera”

Al momento de consultar a lxs entrevistadxs sobre cuál es el vínculo del Bachillerato Mocha Celis con lxs alumnx luego de la graduación, notamos que gran parte de éstxs siguen asistiendo al lugar, colaborando en eventos e inclusive en jornadas de limpiezas y arreglos del espacio durante las vacaciones de verano. Según la docente Luly, *“se sienten tan contenidos viste, que como les cuesta dejar el espacio (...) porque acá es un clima más familiar”*. Por su parte, Maryanne destaca el hecho de que el Mocha Celis ocupa el rol de segunda o primera casa para las mujeres travestis y trans, generando en consecuencia la continuidad de sus visitas luego de egresarse *“porque lo ven como un espacio en donde se sienten cómodas”*. Respecto a las similitudes con un vínculo familiar, Luciana nos comenta de forma autocrítica que por parte del área directiva hubieron episodios de *“una cierta paternalidad, tipo ‘bueno, pero son trans, trabajaron hasta las 6am y llegaron a las 15:30 o 16hs al Mocha’ (...) algunas llegaban bajo los efectos de la droga, y éramos muy permisibles en ese sentido”*.

En la perspectiva de Luciana, el vínculo del alumnado con el Bachillerato más allá de la cursada, comienza inclusive desde antes del egreso: *“Luego de un año empiezan a sentir cierta pertenencia a la institución, y les gusta, vienen a comer a la Mocha, se quedan a merendar, a las clases de apoyo escolar”*. Además, agrega: *“Cuando tienen algún problema que nos excede desde lo educativo, ya saben que acá hay una trabajadora social, un médico”*.

Observamos en las palabras de Luciana, una cierta multifuncionalidad del Mocha Celis que va más allá del objetivo de aprendizaje pedagógico, debido a la presencia de otras herramientas que son colectivizadas hacia adentro de la comunidad educativa con el objetivo de ampliar la accesibilidad de derechos e intentar resolver problemáticas particulares que atañen a la comunidad travesti/trans. En este sentido, Luciana se encarga desde la Secretaría de Bienestar de generar vínculos institucionales con diversas organizaciones sociales, profesionales y áreas estatales: *“articulamos con el Ministerio de la Defensa, el Centro de Gestión Primaria de Salud N 39º, el Hospital Penna, la Fundación Huésped para hacer el test de VIH y sífilis”*. Además, desde 2018 existe un gabinete de

más de treinta profesionales provenientes de diversas áreas a disposición del alumnado, incluyendo psicopedagogos, médicos, abogados, entre otros.

Otro factor que consideramos relevante al momento de analizar las razones por las cuales cierto sector del alumnado travesti/trans continúa yendo al Mocha Celis por fuera de la cursada, se halla en las representaciones espaciales del “adentro” (El Bachillerato como espacio seguro) y del “afuera” (la calle como peligro). Maryanne resalta ejemplos de algunas alumnas que trabajan en la prostitución, respecto a las diferencias que éstas sienten al estar dentro y fuera del Mocha Celis: *“Lo ven medio heavy, es como ‘acá tanta alegría, todo bien, todo divino, me cago de risa, me siento una persona normal a lo que el sistema quiere, pero ahora tengo que volver a ser esa traba que va y se prostituye’*. Maryanne finaliza diciendo *“Te vas dando cuenta que por eso se van quedando tanto acá”*.

Además, según Maryanne es positivo que la realización de los talleres extracurriculares en el marco del Programa “Ellas Hacen” se haga dentro del espacio del Mocha Celis, para que así no tengan que realizar otro tipo de tareas laborales al aire libre, como por ejemplo *“limpiar en una plaza a las dos de la tarde siendo trans”*, lo cual conlleva según ella un peligro y una exposición visual *“cuando muchas chicas de a poco están empezando a salir de día”*.

Siguiendo a Simmel (1986), entendemos que la espacialidad está esculpida por la experiencia sociohistórica y, como tal, por la intencionalidad de los actores sociales. Las representaciones del “adentro” y del “afuera” en lxs miembros del Bachillerato Mocha Celis, se encuentran atravesadas por múltiples factores, tales como el pensar a la calle como sinónimo de hábitat prostibular (las llamadas *“zonas rojas”*), o también como espacio de posibles agresiones o insultos, debido a las trayectorias particulares del colectivo travesti/trans, quienes habitan y [re]construyen a ese espacio de formas únicas y diferenciales a otrxs sujetxs. El no corresponderse a las apariencias de género deseadas en una sociedad mayormente cis-heterosexual genera, en consecuencia, castigos y coerciones reguladoras (Butler, 1990, p.308) por parte de quienes lxs ven transitar por la calle y otros espacios públicos. Por otro lado, la apropiación del espacio del Mocha Celis como *trinchera* y *refugio* en contraposición a la calle y el espacio exterior, muestra en términos de Goffman (2006 [1963], p.101) cómo la identidad personal y la social dividen

especialmente el mundo del individuo, habiendo sitios en donde éste es conocido personalmente sin correr peligro por su posesión de estigma (en este caso, el Mocha Celis), mientras que otros espacios requieren de mayor preparación previa para afrontarlos y transitarlos.

Por otra parte, existen debates internos dentro del área académica del Mocha Celis respecto a qué se aspira como institución luego de que lxs alumnxs travestis/trans se gradúen. Luciana nos expresa esa incógnita aún no resuelta, al comentar “*¿Que pretendo como institución educativa de las chicas? (...) ¿Que si tienen suerte consigan un trabajo en un supermercado, o que tengan la misma posibilidad que yo, Maryanne o Quimey de poder estudiar una carrera?*”. La mayor dificultad se encuentra, según lxs entrevistadxs, en evitar posibles frustraciones en el alumnado al ingresar a la Universidad, debido a que ya han sucedido experiencias en ese sentido: “*se frustran y llegan a la Mocha y dicen ‘no puedo, porque no aprendí nada, porque siento como que estoy en otro planeta’*”.

Conclusiones

A lo largo de la presente ponencia, realizamos un breve acercamiento a diversas trayectorias narradas en primera persona por parte de miembros del Bachillerato Popular Mocha Celis, para así analizar las problemáticas educativas dentro del colectivo travesti/trans, comprendiendo a las mismas de forma interrelacional junto con otros factores de vulnerabilidad social, tales como las dificultades económicas, habitacionales y laborales, así como las rupturas con la familia de origen.

La propuesta educativa del Mocha Celis motiva cierta atracción en el colectivo travesti/trans debido a factores de afectividad, contención y facilitación de acceso a herramientas informativas y laborales (a través del apoyo de gabinetes interdisciplinarios y talleres de diversos tipos) que se generan en el propio espacio, de formas particulares y diferenciadas a los modelos educativos clásicos de homogeneización y pedagogía normalizadora. Como hemos podido observar, estos modelos tradicionales pretendían fomentar la igualdad entre el alumnado a través del borramiento y asimilación de las diferencias, negando en consecuencia la pluralidad de identidades. Citando a Fraser (2006),

la reflexión respecto a la posibilidad de integrar políticas de reconocimiento de las diferencias (en este caso, percibir las particularidades travestis/trans) y políticas de redistribución (de los recursos y la riqueza) como maneras de lograr una mayor justicia social, puede ser de utilidad como punto de partida en la generación de tratamientos integrales hacia las problemáticas actuales existentes dentro del colectivo travesti/trans, que entiendan a la educación como parte de un entramado aún mayor de temáticas a modificarse al momento de tomar decisiones en el ámbito público y crear proyectos que logren cambios significativos hacia adentro del mencionado colectivo.

Consideramos que la creación del Bachillerato Mocha Celis es, en cierto punto, un llamado de atención al propio sistema educativo formal en la necesidad de reevaluar fallas internas al momento de realizar políticas inclusivas y con perspectiva de género/diversidad sexual. Por otra parte, el Mocha Celis nos genera diversos interrogantes respecto a las posibles contradicciones entre la necesidad planteada por el equipo académico de un “desapego” que termine con el ejercicio de episodios paternalistas hacia su alumnado, y a su vez la realización de una constante afectividad y cuidado que son las causantes de la sensación de *refugio* y *trinchera* como particularidades probablemente beneficiosas para la disminución de la deserción dentro de la propia institución educativa, debido a generar un clima de estudio mucho más accesible y de entendimiento entre pares.

Para finalizar, es relevante observar el enorme potencial existente en la novedosa creación de estas prácticas alternativas de aprendizaje por parte de lxs propixs sujetxs que recorren a diario las aulas del Mocha, y que aportan una mirada vívida y crítica hacia el modelo educativo tal cual lo conocemos y concebimos históricamente.

Bibliografía:

- Areal, Soledad (2012), *La experiencia de los bachilleratos populares en Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.17, n.53, México, abril-junio 2012.

- Bidaseca, Karina (2016), *La articulación entre raza, género y clase a partir de Anibal Quijano*, Papeles de trabajo - Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, vol. 10, nº18, Buenos Aires.

- Butler, Judith (1990), *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre*

fenomenología y teoría feminista, extraído y traducido de Sue-Ellen Case (Ed.)

Performing feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre, Johns Hopkins University Press.

- Del Monaco, Romina Laura y Zuviría, Rocío Luciana (2017), *Activismos LGBTIQ: procesos de organización, reconocimiento y modos de vida*, Boletín Onteaiken Nº 24, año 12, CONICET, Buenos Aires.

- Dussel, Inés (2004), *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*, Revista Cadernos de Pesquisa, vol.34, nº 122, Brasil.

- Farji, Anahí (2013), *La identidad de género como derecho humano. Análisis del tránsito de un concepto en los discursos de Estado de la Ciudad de Buenos Aires (período 2003-2010)*, Revista Punto Género nº 3, Buenos Aires.

- Fernández, Josefina (2004), *Cuerpos desobedientes: Travestismo e identidad de género*, Editorial Edhasa, Buenos Aires.

- Fraser, Nancy (2006), *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, Ediciones Morata, Madrid.

- Goffman, Erving (2006 [1963]), *Estigma: La identidad deteriorada*, Amorrortu Ediciones, Buenos Aires.

- González Reyes, Rodrigo (2009), *Capital social: una revisión introductoria a sus principales conceptos*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 7 no. 2, Buenos Aires.

- Rodríguez, María Graciela (2009), *Sociedad, cultura y poder: la versión de Michel de Certeau*, Papeles de trabajo - Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, Año 2, nº 5, Buenos Aires.

- Ruiz y otros (2017), *La revolución de las mariposas*, Ministerio Público de la Defensa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Simmel, Georg (1986). *Sociología*, Tomo 2, *Estudios sobre las formas de socialización*, Editorial Alianza, Madrid.