

Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ElmeCS)

Desigualdades, territorios y fronteras: desafíos metodológicos para su abordaje en América Latina

Politizar las prácticas investigativas en clave de género como condición de posibilidad en la formación docente

Autoras:

Licenciada Gabriela Perez. Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes – San Luis. gabrielaelizabethperez@gmail.com

Licenciada Cristina Carranza. Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes- San Luis. cristinacarranzaifdc@gmail.com

Mesa 15: Reflexiones epistemológicas y metodológicas en torno de los estudios feministas, de género y de mujeres.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo compartir algunas reflexiones sobre nuestra práctica pedagógica-investigativa, haciendo hincapié en una revisión como sujetas, como feministas formadoras de procesos epistémico- metodológicos y políticos, en clave de género que desarrollamos dentro del espacio curricular Investigación Educativa, durante el período 2015/2018 del Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes- San Luis.

Abordar las problemáticas sociales desde la academia es siempre una tarea política que insta a lxs investigadorxs a tomar una postura ideológica. Esta mirada crítica permite construir conocimiento desde el cuestionamiento a las estructuras e instituciones que han oprimido nuestros derechos y libertades durante siglos. La investigación educativa, entonces, se presenta como un escenario propicio para observar, identificar y confrontar los mecanismos hegemónicos que reproducen las condiciones históricas de desigualdad, conformando al mismo tiempo, una herramienta indiscutible para la transformación social.

En este sentido, hablar de educación, de pobreza, de escolaridad, de derechos, de géneros y sexualidades, de lenguajes y de ciencias sin hacer foco en las mujeres que transitan estos espacios sería contar a medias una realidad que merece ser revelada en su totalidad. Partir de ellas, de las ausencias y las vulnerabilidades, para gestar saberes académicos situados es un paso hacia la justicia epistemológica y hacia la democracia plural y genérica.

De esta manera la propuesta epistemológica, empírica y política que propusimos implicó posicionar las prácticas investigativas educativas centradas en lxs sujetxs, con especial énfasis en la perspectiva de género, generando así una reflexión y revisión de los procesos de investigación.

Creemos necesaria esta interpelación en la formación ya que sostenemos que quien llega a las teorías de género, ya no puede volver a mirar el mundo de la misma manera: la mirada de género interpela y nos interpela a pensar las relaciones fuera de la lógica dual y biologicista hegemónica, además nos invita a reflexionar sobre la producción de conocimiento, y revisar las lógicas hegemónicas academicistas, euro-androcéntricas, colonialistas y patriarcales a través de las cuales el lenguaje de las ciencias ha circulado, reproducido, y construido conocimiento.

Sostenemos que la investigación educativa tiene que problematizar el contexto de descubrimiento preguntándose por el sistema de normalidades e ignorancias alrededor de los cuerpos, los géneros y las sexualidades (Britzman 1998). Situándonos en este marco, es que consideramos la necesidad de indagar con nuestrxs estudiantes, futuros/as/xs docentes, en clave de género; esto implica develar, poner de manifiesto los profundos procesos de naturalización de las prácticas sexo-genéricas con las que hemos sido habitadxs y construidxs por la institución educativa a lo largo de nuestra trayectoria escolar. Desandar las marcas escolares significa atravesar tramas subjetivas, donde el binarismo de género ha regulado por mucho tiempo la visión del mundo.

En este sentido nos preguntamos ¿Cómo es la experiencia de investigar desde la perspectiva de género en estudiantes futurxs docentes? ¿Qué se preguntan lxs estudiantes, futurxs docentes, cuando atraviesan una práctica de investigación con perspectiva de género? ¿Qué características asume los procesos de investigación cuando es atravesado por la perspectiva de género?

Los interrogantes planteados previamente nos permiten al menos trazar tres aspectos nodales que surgen de atravesar por una experiencia/práctica investigativa en clave de género.

1. La perspectiva de género construye una mirada inquieta en la producción de conocimiento, como modo de reactivar una experiencia propia-situada-encarnada, a la vez abierta, sinuosa y borrosa en el campo educativo en tanto acontecer político, y feminista.
2. La perspectiva de género exige la construcción de una estrategia metodológica que permita indagar y recuperar la experiencia encarnada-situada de producción de conocimientos mediados por y desde la perspectiva de género con estudiantes en formación. Nos interesa específicamente captar/registrar lo vivencial de la experiencia de investigar, en tanto que el poder-saber de la producción de conocimiento mediado por las perspectivas de género provoca múltiples afectaciones en los cuerpos, pensamientos, escucha, sentires, enojos, angustias, etc.
3. La perspectiva de género se preocupa y se detiene, especialmente, en la experiencia situada de producción de conocimiento de lxs sujetos que forman parte del proceso de investigación. Para ello recurrimos al planteo de Chandra Talpade Mohanty quién lee las experiencias "...como respuestas a las tensiones y contradicciones de la experiencia vivida, experiencia que está condicionada por prácticas culturales locales, conjuntamente con relaciones económicas y políticas organizadas globalmente". Una lectura moldeada por una noción mohantiana de la experiencia puede servir a las relaciones entre el texto y la propia experiencia del lector, y puede, de esta manera, escuchar el llamado del texto a re-pensar los relatos que hacemos de nuestros propios mundos.

Desarrollo

- 1) **La perspectiva de género construye una mirada inquieta en la producción de conocimiento, como modo de reactivar una experiencia propia-situada-encarnada, a la vez abierta, sinuosa y borrosa en el campo educativo en tanto acontecer político, y feminista.**

Incorporar la temática de género en el espacio curricular implicó, entre otras cosas, primero, hacer visible la ausencia de la perspectiva de género en el currículum de la formación y en segundo lugar asumir institucionalmente la decisión política – epistémica y pedagógica de llevar a cabo este proceso en tanto docentes feministas y formadoras.

Situar las prácticas investigativas en la formación docente supone reconocer el carácter intencional de las prácticas de la enseñanza, que excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. (Edelstein 2002) Siguiendo con la autora “Los múltiples determinantes que atraviesan y complejizan la práctica docente impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Ello hace que la misma esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan en muchos casos un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento” (Edelstein 2002).

En este marco, el género aparece de modo transversal, desafiando la mirada portadora de una herencia heteronormativa valorativa, que impregna el conjunto de categorías ancladas en los trazos que la historia deja en los sujetxs sociales tras largos años de escolarización, y que inhibe la apertura a otros registros.

Así se va construyendo un “sentido común” académico, normalizante, regulador de los cuerpos, y configurador de condiciones sexo genéricas binarias y patriarcales; lentes con los cuales se acostumbra a mirar a los sujetos/as/xs en la escuela y el aula. Categorías heredadas que no posibilitan dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan; procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros.

Construir un espacio de formación desde una perspectiva epistemológica feminista implica y como lo plantea Diana Maffia (2007) “venir a responder al hecho de que por años, años y años las mujeres han sido expulsadas de las ciencias en múltiples sentidos. Han sido expulsadas como objeto de estudio y como sujeto de estudio pero, también, han sido expulsadas en las características que históricamente fueron feminizadas. La ciencia expulsó esas características. Entonces lo afectivo, la intuición, todas aquellas cuestiones que eran “propias de las mujeres” también quedaron relegadas de las formas de pensar la producción científica. Y entonces, las epistemologías feministas, vienen a responder a eso. ¿Cómo responden a eso? De muchas maneras. Y esas muchas maneras pueden ser: sexo, género, sexo-género, la mujer, las mujeres”.

Y desde allí abordamos nuestro espacio curricular “Investigación Educativa I y II”, el cual se encuentra en el 4° año de los diferentes profesorados del Instituto de Formación Docente Continua, Villa Mercedes (profesorado de Artes Visuales, profesorado de Literatura, profesorado de matemáticas, Profesorado de Tecnología y profesorado de Música)

La experiencia que vamos a compartir refiere a los procesos de investigación llevados a cabo junto a nuestrxs estudiantes durante el período comprendido entre los años 2015/2018. Recordando que cuando se inicia el recorrido, les comentábamos que la temática sobre la cual se iba a producir conocimiento era el Género en la educación, en general, nos encontrábamos con desconocimiento sobre la temática, lo cual reflejaba lo que mencionamos previamente sobre la ausencia de la perspectiva de género en los contenidos curriculares de la Formación Docente.

Este desconocimiento de la perspectiva de género en lxs estudiantes, implicó que tuvieran que atravesar por un profundo proceso de desnaturalización el cual conllevaba; enojos, angustias, incomodidad, temores, vergüenza, resistencias, y una continua pugna entre el carácter universal y natural /de la norma, y el carácter situado/encarnado de la construcción social de la misma.

A continuación compartimos algunas voces de estudiantes que reflejan lo que venimos planteando.

“Mi opinión sobre la temática en la que hemos trabajado, sinceramente es de desinterés, como ya lo dije a lo largo de la cursada, mi opinión frente a esta temática es más que cerrada (para mí el género está directamente relacionado con la sexualidad que nacemos) y soy feliz con eso, respeto a la gente que piensa diferente, pero no por eso comparto el pensamiento. No hubo nada de la temática que me movilizó, ni cuestionó mis principios ni la forma de entender y comprender la vida. Como Hombre, desde el espacio por momentos me sentí bastante incomodo, la verdad, la temática no es de mi mayor interés, creo qu como futuros educadores podríamos haber abordado alguna temática más relacionada directamente con la educación que con las cuestiones sexo-genéricas...” (Estudiante varón de aproximadamente 34 años, proveniente de una gran ciudad como Rosario-Argentina)

“Hubo un momento importante, fue cuando la profesora empezó hablar sobre lo que significa ser hombre o mujer desde las condiciones sexo-genéricas, y creo que a mí me generó confusión porque uno tiene una formación religiosa y familiar, donde mantenemos ciertos estereotipos y no nos permitimos los matices entre blanco y negro. Fue difícil aceptar otras miradas, otras posturas, no por juzgar a los otros sujetos que no son como uno cree, sino porque tenía una visión sobre la temática. Por suerte lo pude resolver hablando con otras personas, escuchando otras posturas y por sobre todo indagando en diferentes fuentes. (Estudiante mujer de aproximadamente 34 años, proveniente de un pueblo rural de la provincia de San Luis.)

“En un principio la temática me generó conflicto ya que no lograba entender que el género es una construcción social. Mi mirada estaba más enfocada desde una perspectiva que encierra al género al ámbito de lo privado.” (Estudiante varón de aproximadamente 26 años, y de la ciudad de Villa Mercedes)

Cada una de estas voces nos demarca el tipo de mirada que habitaba en nuestrxs estudiantes respecto del género. En este sentido y parafraseando a Judith Butler (2002), decimos que la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual. A través de esta reiteración de normas de género (que son convenciones contingentes), se logra que los cuerpos e identidades sean vistos como un hecho natural y no como efecto social, cultural y pedagógico. A este conocimiento sobre la heterosexualidad, que produce desconocimiento sobre sexualidades diversas, Britzman (2002) le llamará “pasión por la ignorancia”. Esta pasión por la ignorancia se relaciona con la represión, con olvidar una idea, con separar la idea del afecto. Esto se manifiesta en una de las expresiones compartida anteriormente, sustentando la labor de la ignorancia, cuando se plantea: *“para mí el género está directamente relacionado con la sexualidad que nacemos, y soy feliz con eso” ... “creo que como futuros educadores podríamos haber abordado alguna temática más relacionada directamente con la educación que con las cuestiones de sexo-genéricas”*. Esta deliberada oposición al saber, ese “deseo de no saber”, tal vez apunte, por parte de quién hace esas afirmaciones, a la incapacidad y el rechazo para admitir y reconocer la existencia del “otrx”, de aquel que es diferente. En este sentido, la ignorancia puede ser comprendida “no como carencia de conciencia, sino como una resistencia al poder del conocimiento” (Suzanne Luhmann).

Para Britzman (2002) la ignorancia no es neutra sino un efecto de un determinado conocimiento. Por un lado, lo que se ignora, lo que se deja afuera como contenido en las escuelas, señala un límite entre aquello de lo que se puede hablar de aquello de lo que no. Clasificación social que como tal no es neutral ni casual, sino que remite a las relaciones de poder. Es que seguramente sobre aquello que la escuela no se anima o no quiere hablar, los alumnos y las alumnas tengan mucho por decir. Aquello que se ignora, que se omite, que se deja afuera pone muchas veces el juego de los propios conocimientos. Reconocernos allí, sin respuestas únicas, sin una verdad que transmitir, resulta todo un desafío para las, los, lxs docentes.

Ahora bien, en cuanto a la inscripción y regulación social de los cuerpos dentro de un único modelo binario y heterosexual continúa apareciendo, tal marca se hace presente cuando en una actividad propuesta en el aula surge el siguiente interrogante por parte de un estudiante: *“Entonces... ¿No nacemos todos heterosexuales?”* Esta posibilidad genuina de sospecha y duda de ciertos mandatos sociales es al comienzo muy limitada. Las lecturas críticas acerca de la perspectiva de género acompañan, y posibilitan el proceso de problematización, generando principalmente incertidumbres. Arriesgar lo obvio diría Britzman (1999), posicionarse en la curiosidad, en la incomodidad de no sentirse nunca tranquilo/a/x con lo que se piensa o con lo que se omite, ataca a uno de los núcleos duros del oficio docente, de las lógicas institucionales, y de las relaciones de poder en las escuelas. Ir por lo que se ignora, por lo que se cuela entre las paredes de las escuelas implica desafiar los límites de lo instituido, subvertir no sólo las categorías de pensamiento, sino también animarse a desafiar aquello que señala quién tiene cierto saber, y por ende el poder desafiar lo institucional.

Dejarse atravesar por la temática de género implicó construir procesos de producción de conocimiento vivientes, corporizados, sentidos, situados y pensantes. Implicó dejarse atravesar, no solo por todas las incomodidades, sino también por procesos de duda, y los procesos de real desnaturalización y problematización, que evidentemente nos colocó en un lugar diverso y plural al momento de producir conocimiento.

En este sentido, la perspectiva de género colaboró en construir una mirada inquieta en la producción de conocimiento, reactivando y trazando una experiencia investigativa propia-situada-encarnada, a la vez abierta, sinuosa y borrosa en el campo educativo en tanto acontecer político, y feminista.

- 2) **La perspectiva de género exige la construcción de una estrategia metodológica que permita indagar y recuperar la experiencia encarnada-situada de producción de conocimientos mediadxs por y desde la perspectiva de género en estudiantes en formación. Nos interesa específicamente captar/registrar lo vivencial de la experiencia de investigar, en tanto que el poder-saber de la producción de conocimiento mediado por las perspectivas de género provoca múltiples afectaciones en los cuerpos, pensamientos, escucha, sentires, enojos, angustias, etc.**

Otros de los momentos importantes en la producción de conocimiento es el encuentro con la teoría, la relación que se establece con la misma, etc. Cabe destacar que la lectura de los planteos teóricos sobre la perspectiva de género poseen la capacidad de afectar, de golpear, despertar, abrazar y luchar. Por lo tanto, es un encuentro que resulta muchas veces conflictivo, ya que supone la posibilidad de cuestionar-se, preceptos y principios que históricamente han constituido la matriz identitaria en tanto sujetxs sociales.

Algunas voces nos los manifiestan así:

“Los textos en su mayoría generaban pequeños conflictos, reflejo de reestructuraciones y transformaciones de esquemas y concepciones. La superación de dichos conflictos la realice mediante la actividad de pronunciar los textos y a través del trabajo con ellos”

“Los textos que se dieron en la materia en un primer momento me generaron confusión ya que estaban rompiendo una idea que yo traía desde toda mi vida. Me generaron distintos tipos de interrogantes, me ponían en otro lugar de análisis, pero luego de leer distintos autores y enfoques sobre los temas género, sexualidad, orientación sexual, entre otros he podido tomar otra postura en cuanto a estos”

“Los textos utilizados acompañaron perfectamente el recorrido del espacio, pero al ser una temática nueva y compleja al mismo tiempo, debí acomodar mis ideas e interpretaciones, en un principio confundieron, me llevó tiempo y dedicación, pero llegó a buen fin”.

“Solía estudiar siempre con la presencia de mi madre, entonces solía leer en voz alta, pero con los textos de este espacio al principio los leía en voz baja, no podía leerlos en voz alta...”

Los relatos compartidos por algunxs estudiantes nos hablan, en principio, de la necesidad de recuperar un espacio vital en la construcción de su matriz identitaria: “la familia”. Es decir, las lecturas provocaron que lxs estudiantes necesitarán volver a ella para sentir y confirmar cierta seguridad y resguardo ante las interpelaciones sugeridas y provocadas por los textos. El proceso de lectura refleja; tiempos, silencios, cuidados, vergüenza. Una lectura en voz baja. Pareciera ser, que los planteamientos de la perspectiva de género se inician así, generando pequeñas rupturas en la voz hasta que finalmente se pueden pronunciar. Es como si aprendiéramos a hablar otro lenguaje, otro decir, donde las mujeres, las disidencias, los grupos vulnerados, incluso futurxs docentes pudiéramos producir, escribir, y reinscribir el mundo. Es decir, y parafraseando a Breny Mendoza (2010) construir el “Otro invisible”, quién reclama sus derechos epistemológicos.

Otro aspecto a destacar en este proceso, es el trabajo de campo. Y es aquí, donde nuevamente reaparecen los miedos, los temores, las vergüenzas y/o imposibilidad al no poder verbalizar, expresar la temática con los sujetos de nuestra investigación. Es decir, el peso del modelo heteronormativo plasmado en la institución educativa con fuerza de norma universal, se hace presente e intimida el encuentro, el diálogo, y paraliza los cuerpos.

Las escuelas donde lxs estudiantes se dirigen a realizar el trabajo de campo son públicas y del nivel medio. En la selección de las mismas, se tiene en cuenta el contexto social, cultural, económico, la ubicación periférica y urbana, entre otros. Estas particularidades nos permiten construir nuestros objetos de estudios desde una mirada plural y al mismo tiempo enriquecedora para los estudiantes, futuros/as/xs docentes.

Al momento de solicitar permisos en las escuelas para el trabajo de campo, como profesoras, recibimos infinidad de resistencias para abordar la temática. A algunas autoridades no les era suficiente el proyecto de trabajo presentado, sino que exigían el detalle pormenorizado de las actividades, de los recursos, del lenguaje, información de lxs estudiantes (edad, nivel académico), etc. Toda esta situación de vigilancia y control fue el reflejo de la falta de decisión política de la provincia respecto de la ESI. Ley

Nacional de Educación sexual Integral sancionada en 2006, con un programa pedagógico didáctico aprobado en 2008, y que aún, en ese momento, estaba ausente en las escuelas de la Provincia de San Luis.

Algunas voces de estudiantes respecto de la experiencia en el trabajo de campo son:

“El trabajo de campo en la instancia de taller es un espacio participativo, de intercambios, de apertura a conocimientos reveladores, en donde aparecen distintas sensaciones de alegría, tristeza, fracaso, ansiedad vinculada a la temática. Creo que existió un poco de falta de capacidad para posicionarme en el lugar del otro. Me costó salir de una mirada propia y entender los tiempos, planteos e intereses de los demás. El primer día cuando llegué a la escuela me sentí nerviosa. Durante estos encuentros puedo decir que pasé por todos los estados emocionales, ansiedad, nervios, frustración, satisfacción”.

“La escuela se caracteriza por ser una escuela de varones. Yo ya fui con la idea de que al encontrarme con mayoría de alumnos varones, seguramente circularían discursos machistas, en el primer taller quería salir corriendo por las cosas que escuchaba. Creo que como mujer también me sentí en una situación de conflicto, porque de cierto modo desvalorizaba el rol femenino y sin dudas esas cosas me movilizaron”.

Los relatos enunciados anteriormente ponen de manifiesto la construcción social binaria, en tanto mujeres y hombres, y cómo estas identidades y subjetividades se descubren según el contexto. La cercanía con el campo se tensiona con la temática, porque al no ser un contenido habitual y propio del currículo, obliga a lxs estudiantes a asumirse en un lugar de extrañamiento y a mirar justamente con otros lentes lo cercano. Asimismo el abordaje de la temática en la institución educativa demanda poner en la escena pública, lo que históricamente se ha considerado como propio del espacio privado.

El proceso de investigación llevado a cabo por nuestrxs estudiantes puso en juego marcas subjetivas, quienes al momento del encuentro con los otrxs, “ese otrx” se transforma en alguien totalmente desconocido. Las certezas de lo instituido en el rol docente se tensionan y exigen ver al otrx como un sujeto en y con las mismas condiciones. Pareciera ser que el abordaje empírico en las metodologías cualitativas, cuando se construye conocimiento y se indaga la temática de género en la escuela, implica que la cercanía con

el campo configure un encuentro que efectivamente requiere del encuentro de subjetividades otras, para que la práctica docente/investigativa se transforme en alojante.

Producir conocimiento desde las teorías de género implica trabajar desde las incertidumbres, supone habilitar las subjetividades y corporalidades otras en el quehacer científico. Le discute a la academia hegemónica universal, acorporal, neutral, euroandrocéntrica y patriarcal el lugar de lxs sujetos en la misma como así también su carácter político. Las teorías de género habilitan las experiencias de las mujeres como método y recuperan sus modos de mirar y habitar el mundo. Es muy notorio en este recorrido que construimos, cómo la mirada de las estudiantes mujeres y disidencias construían objetos de estudios cercanos y situados según su lugar en la sociedad, y cómo los estudiantes varones construían conocimientos desde lugares cercanos al poder. Las preocupaciones metodológicas e incluso epistemológicas variaron según lxs estudiantes sean varones, mujeres u disidencias. La afectación, el registro, la mirada, la escritura es otra. En otras palabras, estos diferentes modo de construir conocimiento, la relación con el objeto de estudio, el posicionamiento en el trabajo de campo, los vínculos con lxs sujetos de la investigación, y los procesos de reflexión y escritura, reflejan las diversas condiciones sexo-genericas a partir de las cuales se transita el proceso de destejer y desandar el androcentrismo en la producción del conocimiento.

- 3) La perspectiva de género se preocupa y se detiene, especialmente, en la experiencia situada de producción de conocimiento de lxs sujetos que forman parte del proceso de investigación. Para ello recurrimos al planteo de Chandra Talpade Mohanty quién lee las experiencias “...como respuestas a las tensiones y contradicciones de la experiencia vivida, experiencia que está condicionada por prácticas culturales locales, conjuntamente con relaciones económicas y políticas organizadas globalmente”. Una lectura moldeada por una noción mohantiana de la experiencia puede servir a las relaciones entre el texto y la propia experiencia del lector, y puede, de esta manera, escuchar el llamado del texto a re-pensar los relatos que hacemos de nuestros propios mundos.**

En este apartado lo que nos interesa compartir son algunas reflexiones acerca de la experiencia de construir nuevos registros metodológicos en clave de género para mirarnos en las prácticas investigativas en la formación docente.

Producir nuevos registros de género y sexualidades implica, visibilizar el efecto performativo del discurso pedagógico en la formación docente, en tanto transmisor de modelos hegemónicos de ser varón y de ser mujer; y por otro lado interpelar los discursos y las prácticas que contribuyen a formar sujetos de género en la heterosexualidad. Se enseña y se aprende a ser varón, a ser mujer, a ser heterosexual y a rechazar la homosexualidad. A partir de diversos dispositivos pedagógicos normalizadores que responden a la matriz heterosexual, y que condensan un carácter estereotipado, reforzando además la presunción de heterosexualidad en la constitución de la identidad docente.

La construcción de nuevos registros en género y sexualidad en el campo de la formación docente significa para nosotras y para nuestrxs estudiantes dejarnos interpelar por la cotidianeidad escolar que nos rodea, inscribiéndose en una mirada y práctica de extrañamiento sexo-genérica o en clave de género.

Algunas voces de la construcción de nuevas miradas en el proceso de investigación son:

“Este espacio de investigación educativa me permitió grandes cambios sobre mis opiniones, pensamientos e ideas erróneas sobre la temática condición sexo genérica. A partir de que pude salir de mi ignorancia, con respecto a la misma se produjeron grandes cambios internamente. Hoy entiendo un poco más que las cosas no son como me dicen que tienen que ser”.

“Todo el proceso que llevamos adelante, te ayuda a crecer, personalmente y para tu formación como futuro docente”

“La temática que trabajamos me resultó muy agradable y logré un acercamiento productivo a la misma ya que modifiqué formas de entender previas la sexualidad, género, masculinidad, etc. Como mujer sentí que el abordaje es muy necesario y fue la primera vez que en una materia trabajamos sobre la temática. Es muy importante acercarnos al tema por nuestro futuro rol docente”.

“La temática me parece interesante, ya que me sirvió para interiorizarme, comprender y formarme como docente y persona”.

Las voces compartidas anteriormente pertenecen a estudiantes mujeres, en este sentido, cuando decimos que nuestras reflexiones no están acabadas, es justamente porque el proceso de las voces masculinas, parecieran construir otros registros (androcentristas), la temática lxs atraviesa como sujetxs, pero la inscripción y vivencia de la experiencia es distinta.

Construir metodológicamente y epistemológicamente registros en clave de género, implicó atravesar la experiencia de producción de conocimiento y afirmar cómo opera el androcentrismo, el patriarcado y la heteronormatividad en los cuerpos. Nos indicó, además que la experiencia de investigación indudablemente pone de relieve las condiciones sexogénicas de no solo quién produce el conocimiento sino también atraviesa todo el proceso de investigación. Entonces, analizar el proceso de acercamiento de estudiantes, futurxs docentes, a las teorías de género y construir prácticas investigativas en esa misma línea y escribir reflexivamente sobre dicho proceso, es tal vez empezar a intuir y abrazar la teoría del punto vista feminista (Sandra Harding, 2010). Un punto de vista que sirve para crear un conocimiento que toma en consideración cuestiones marginadas o ignoradas.

La incorporación de la perspectiva de género en la formación docente desde la interpelación prácticas investigativas hegemónicas, ha implicado reconocer al campo del conocimiento, como un campo de poder notablemente desigual para con las mujeres, disidencias y grupos subalternos. En este sentido, y como señala Teresita de Barbieri: “Existe una óptica diferente de preguntar al hacer investigación si se hace con perspectiva de género. Y [...] son diferentes los dispositivos que develan las mujeres al elaborar las interpretaciones científicas desde una perspectiva de género”. La visión de género implica reconocer que socialmente existe un conjunto de ideas, representaciones y creencias basadas en que hay cosas propias de hombres y de mujeres. Esta separación y distinción de papeles masculinos y femeninos provoca la participación diferenciada, jerárquica y desigual dentro de las instituciones sociales políticas y económicas.

Dicha Incorporación, ha constituido para nosotras un desafío feminista colectivo, plural y diverso que nos llevó a reconocer, en primera instancia, que el ámbito de la formación

docente, y como lo ha señalado Pierre Bourdieu (1998) es una ámbito de reproducción, y por eso mismo, una posibilidad de innovación en clave Butleriana, ya que los discursos circulan sin el control de ningún sujeto o institución particular. Se trata de utilizar los materiales disponibles para producir los todavía no disponibles y dar a luz lo que ha sido excluido. Esto supone admitir que dentro de nuestro lenguaje hegemónico hay un sentido de diferencia y de futuro que es el que ha de perseguir la tarea docente. (Puppo, 2009)

A modo de cierre

Desde nuestro espacio curricular, nos hemos posicionado en una perspectiva política-sexuante, anormativa, lo cual implicó por un lado desafiar e incomodar la estabilidad de la normalidad; volver texto un contexto, hacer un texto de ese contexto, volviendo así visibles las dimensiones emergentes para poder interpelar.

Y por el otro nos permitió desde la construcción de una práctica investigativa continuar preguntándonos por los saberes y aprendizajes que quedan por fuera de la currícula. Reconocer lo que aún no está, el campo de lo ignorado que también es un legado feminista, volver sobre lo ignorado, sobre quienes están silenciadxs, sobre lo que aún no es nombrado y tener por lo menos esa mirada atenta al reconocimiento.

Como profesoras, desde una mirada feminista hemos reconocido la legitimidad de una pedagogía que se atreve a subvertir la división mente/cuerpo y que nos permite estar enteras en el aula y como consecuencia, apasionarnos como nos dice bell hooks (1994, p.5). Es por ello que a lo largo de este camino hemos intentando construir conocimiento, reconstruyendo prácticas que pasan por la normalización, la heterosexualidad obligatoria, los mandatos del género, la despolitización de la sexualidad, el habitar un aparente cuerpo equivocado, entre otras.

Entendiendo, que la pedagogía y las prácticas investigativas no pueden ser despolitizadas bajo argumentos de objetividad, por el contrario, tienen que apostar a una reflexión constante, a la potencia del diálogo, la escucha y la construcción de una conciencia vigilante propuesta por bell hooks (1994).

Asumiendo así nuestra responsabilidad ético-política en la formación docente, desde pedagogías feministas donde la pregunta “¿para qué educar?” sea estructural en la

transgresión de los sentidos que sostienen la formación del profesorado hoy. Tomando distancia del academicismo, la mercantilización de la educación, la deshumanización de la relación pedagógica y, por el contrario, hacer una apuesta por construir prácticas pedagógicas situadas en la justicia, la verdad y reparación para quienes han tenido y tienen que soportar la violencia machista, sexista y patriarcal que circula en textos escolares, manuales de convivencia, cátedras universitarias, en las políticas educativas públicas, los espacios divididos por sexos, la exclusividad de los roles, entre otras prácticas u objetos con los cuales se convive sin posibilidad de ser denunciados o actuar sobre ellos.

Es decir construimos nuestras prácticas investigativas desde un activismo feminista y sexo-genérico, que al decir de Valeria Flores “...no requiere un lugar particular y exclusivo para su ejercicio. La práctica política se configura en las geografías mínimas que trazan los hábitos de la existencia. Si hablo de práctica educativa hablo de práctica política porque implica crear las condiciones de percepción, de sensación, de afección, de saber, de poder, de placer, desde las cuales generamos experiencias...”. (Flores, 2010)

Experiencias de formación, experiencias investigativas, donde se involucren, se piensen, se encuentren muchas vidas, diversos cuerpos, diferentes sentires y conocimientos. Porque cuando se dejan afuera conocimientos, se dejan afuera sujetas/os/xs y vidas; la vida de las/os/xs demás también es una preocupación, no de “la minoría”, sino una preocupación cultural y pedagógica, porque todas las vidas importan, todas las vidas tendrían que poder formar parte de la cotidianeidad de la escuela” (Alonso, Zurbriggen, Herczeg, 2007:16)

Bibliografía

- Alonso G. Zurbriggen R. Herczeg G. (2007) “Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: Apuntes para una problematización de la “normalidad” en las escuelas”. Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue.
- Britzman, D. (1995) “¿Qué es esa cosa llamada amor?”, trad. de Gabriela Herczeg, en Taboo: the journal of culture and education, vol. I.

----- (1999) “Curiosidade, sexualidade e currículo” en Lopes Louro Guacira. O Corpo educado. Pedagogías da sexualidade. Belo Horizonte: autêntica.

----- (2002) “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en R.Mérida Jimenéz (ed.) Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer, Icaria, Barcelona.

Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

----- (1998) *La domination masculine* París, Seuil.

----- (2003) “Participant objectivation”. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*. Vol. 9, n° 2, June 2003, pp. 281 a 294

Butler, J. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”* (2002). Buenos Aires, Paidós.

De Barbieri, Teresita. “Acerca de las propuestas metodológicas feministas”, en: Eli Bartra, *Debates en torno a una metodología feminista*, UAM-X, México, 1998, p. 125

Dukuen, J. (2014) *Curso Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: Técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso. Clase 1. Explicar y Comprender: apuntes metodológicos en la socio-antropología de Bourdieu*. CONICET en FLACSO.

Edelstein, G. (2002) “Problematizar las prácticas de la enseñanza. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482

Elizalde, S. (2013) *La otra mitad. Género y pobreza en la experiencia de mujeres jóvenes*. Colección: Juventudes. La Plata: Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y EdUNLP. En prensa.

Flores, V. (2010) *Interrucciones. Ensayos de poética activista, escritura, política, pedagogía*. Editora La Mondonga Dark.

Harding, Sandra (2010) “¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista”, En, INVESTIGACIÓN FEMINISTA, EPISTEMOLOGÍA METODOLOGÍA Y REPRESENTACIONES

SOCIALES. Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias Facultad de Psicología

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Luhman, S. ¿Queering/queeryng pedagogy? Or pedagogy is a pretty queer thing. P. 150 citada por Jimena Furlani en “Mulheres so fazem amor con homens? (des) construindo a homossexualidades feminina na educacao sexual.

Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*. Volumen 12 (28), 63-97. Recuperado de [http://dianamaffia.com.ar/archivos/Epistemolog%C3%ADa-feminista.-La-sub-versi%C3%B3n-semi%C3%B3tica-de-las-mujeres-en-la-ciencia.pdf](http://dianamaffia.com.ar/archivos/Epistemolog%C3%ADa-feminista.-La-subversi%C3%B3n-semi%C3%B3tica-de-las-mujeres-en-la-ciencia.pdf)

Menéndez, E. (2001). “Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 13, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 9-51.

MOHANTY, Chandra (2008) “De vuelta a "Bajo los ojos de Occidente": la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas” en Liliana Suárez Navaz; Rosalva Aída Hernández Castillo (coord.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Ed. Cátedra, págs. 407-464

Morgade, G. (Coord.) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.

PUPPO, M. (2009) “(Re) pensar el mundo a partir de los texto”, en Elizalde Silvia; Felitti Karina y Queirolo, Graciela (coords.): *Géneros y sexualidades en las tramas del saber*. Revisiones y propuestas. Buenos Aires, libros del Zorzal

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación Sao Paulo Brasil.

----- (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires. wacqüantloïc (1992) “Introduction” en Bourdieu PWacqüantLRéponsesParísSeuil



VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales
Desigualdades, territorios y fronteras:
Desafíos metodológicos para su abordaje en América Latina