



EDUCACIÓN, GÉNERO Y DIVERSIDAD

SUSANA MAIDANA

Susana Maidana es Profesora de Filosofía y Doctora en Filosofía. Es Profesora Emérita de la UNT. Fue Profesora Titular de Filosofía Moderna. Obtuvo becas en la Universidad Complutense de Madrid, en la Universidad de Essex (UK) y en la UNAM (México). Dictó cursos y conferencias en Los Ángeles, Seattle y Monterrey. Es investigadora categorizada "I" en el Programa de Estímulos a la Investigación Científica y fue Directora de varios Programas de Investigación. Es Directora del Programa Nacional de Olimpíada de Filosofía de la República Argentina desde el 2005 a la actualidad.

Creadora y Directora del Doctorado en Filosofía. Impulsó la creación de la Especialización en Ciencia Política con proyección en Argentina y América Latina y del Doctorado en Ciencia Política de la UNT. Dicta conferencias y cursos de posgrado en universidades nacionales, extranjeras, asociaciones filosóficas y en el Poder Judicial de Tucumán. Autora de tres libros y compiladora de treinta libros colectivos y de capítulos de libros en editoriales de nuestro país y del exterior.



EDUCACIÓN, GÉNERO **Y DIVERSIDAD**

EDUCACIÓN, GÉNERO **Y DIVERSIDAD** SUSANA MAIDANA



Maidana, Susana

Educación, género y diversidad / Susana Maidana; ilustrado por Miguel Repiso.- 1a ed.-
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020.
92 p.: il.; 17 x 11 cm. - (Biblioteca Devenir Docente; 3)

ISBN 978-950-00-1378-9

1. Perspectiva de Género. 2. Diversidad Sexual. 3. Pedagogía. I. Repiso, Miguel, illus. II. Título.
CDD 370.82

Ministro de Educación

Dr. Nicolás Trotta

Jefe de Gabinete

Dr. Matías Novoa Haidar

Directora Ejecutiva del INFoD

Dra. Mercedes Leal

Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador

Lic. Julia Saldaño

Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación

Dra. Ana Laura Pereyra

Coordinadora de gabinete INFoD

Lic. Eva Fontdevila

BIBLIOTECA DEVENIR DOCENTE

Equipo Editorial

Coordinación editorial: Nicolás Arata y Eva Fontdevila

Corrección de estilo: María Fernanda Pampín

Dirección de arte y diseño: Pablo Amadeo

Ilustración: Rep



Argentina **unida**



ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción Devenir docente como búsqueda esperanzadora Nicolás Trotta | 11 |
| Nota editorial Mercedes Leal | 15 |
| Introducción | 19 |
| La educación y su impronta | 27 |
| El existencialismo y su gravitación en el feminismo y en la diversidad sexogenérica | 37 |

| | |
|---|----|
| Los aportes de la filosofía del lenguaje a la desnaturalización de lo social | 51 |
| Las rupturas epistemológicas | 59 |
| Las políticas argentinas en el camino del reconocimiento de la diversidad sexogenérica. La alianza entre educación y política | 67 |
| A modo de epílogo | 83 |
| Referencias | 90 |

Devenir docente como búsqueda esperanzadora

La matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Este proceso es la educación.

PAULO FREIRE, “Educación y esperanza” en
Pedagogía de la indignación.

Devenimos por nuestro carácter de inacabados e inacabadas. Devenimos porque estamos inmersos en un proceso vital, porque nos hallamos insertos en un movimiento de despliegue continuo que es social e individual. Devenimos porque nos encontramos en camino de un llegar a ser que, a cada paso, nos enfrenta con nuestra capacidad para conservar y al mismo tiempo para transformar eso que ya somos. Por eso, “ser” docente no se puede entender como una substancia detenida y acabada. Eso simplemente no parece algo posible. “Ser” docente es más bien el “estar siendo” de

una tarea esperanzada y esperanzadora para con nosotros y para con los otros, como lo recuerda la cita de Paulo Freire.

La biblioteca digital *Devenir Docente* que hoy estamos presentado no es solo un espacio de lectura, es una invitación a encontrar ideas, trazos, indicios, preguntas, experiencias para reflexionar sobre los procesos de formación, para indagar sobre los modos en que las dimensiones institucional, cultural, pedagógica, social, psicológica intervienen en los procesos de enseñanza, cómo ellas se pliegan sobre la práctica docente volviéndola un elemento fundamental en los procesos de transmisión y aprendizaje, de qué manera esas dimensiones y en qué sentido nuestras propias representaciones y la de nuestros estudiantes hacen de la práctica docente algo a la vez complejo y problemático.

Por lo tanto, los estamos convidando también a pensar nuevos escenarios en la relación entre la educación y el mundo digital, a analizar en qué sentido y de qué formas nuestro devenir docente se ve atravesado e interpelado por los cambios epocales que estamos viviendo.

La biblioteca *Devenir Docente* se inserta así en el conjunto de políticas que toman como punto de partida el reconocimiento de los saberes docentes y de su trabajo en tanto tarea intelectual, colectiva, diversa, contextualizada y comprometida con el derecho a la educación.

Forma parte de las políticas de un Estado presente y activo, orientado a la reconstrucción de un país para todos y todas. Un Estado decidido a orientar sus esfuerzos al fortalecimiento de los mil rostros del sistema educativo y la trama comunitaria que hace viable enseñar y aprender. Porque no hay educación posible sin una red de políticas públicas que la coloquen como razón de sus esfuerzos y principal motivo de sus desvelos: la defensa de la escuela pública y de la tarea docente como herramientas contra las desigualdades de nuestra sociedad, para la ampliación de derechos y para el fortalecimiento de la democracia.

Desde el Ministerio de Educación esperamos que el acceso gratuito a los documentos de la biblioteca *Devenir Docente* contribuyan

no solo a poner en valor y en circulación el conocimiento educativo y pedagógico que producen nuestros docentes e investigadores, sino que ellos nos animen también a imaginar esperanzadamente entre todos y todas nuevos modos de hacer escuela.

NICOLÁS TROTTA

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Editar una colección de libros sobre temas pedagógicos es una enorme satisfacción y un gran desafío. Implica colocar en el centro de la política de formación docente algunos asuntos que nos atraviesan y nos interpelan. Así también, animarnos a dejar plasmadas ideas, preguntas y propuestas de cara a un escenario incierto, apostando a un futuro cercano donde estas reflexiones sean consultadas por quienes se están formando como educadores/as y por docentes con trayectoria en el campo.

Devenir Docente reúne aportes de intelectuales, especialistas, investigadores e investigadoras del quehacer educativo que desde diversas disciplinas, enfoques y experiencias, han producido generosamente reflexiones para este proyecto.

Las series Docentes, Aulas, Políticas, Escuelas y Derechos constituyen en conjunto un recorrido que dialoga con las necesidades de formación que advertimos en los primeros meses de gestión al frente del INFoD, un organismo querido y respetado por la docencia argen-

tina por la calidad de sus propuestas y de sus aportes permanentes a la jerarquización del Sistema Formador y de los profesionales de la enseñanza.

El contexto de pandemia interpeló a cada docente, pero también a las políticas públicas y sus organismos. Fue indispensable que cada maestro/a, profesor/a, directivo/a, auxiliar, así como las familias, los niños, niñas y jóvenes se adecuaran a nuevas modalidades de relación, de aprendizaje y vínculos con el sistema educativo. Debimos aprender juntos/as, asumir nuestras propias dificultades, construir nuevas maneras de gestión, experimentar novedosas herramientas pedagógicas y territorios desconocidos. El compromiso ético y político de la docencia, cifrado en una trayectoria de 150 años de magisterio y de escuela pública, permitió afrontar el desafío de sostener la continuidad pedagógica, con oficio e idoneidad.

Para acompañar este tiempo tan inédito y desafiante desde el INFoD, construimos líneas de política de formación docentes que colocan el trabajo de los/as educadores/as en el centro de las reflexiones y de

las acciones. El fortalecimiento de la red de 1.000 campus virtuales de ISFD a lo largo y ancho del país, la capacitación y la formación en saberes necesarios para enseñar en entornos virtuales, Jornadas Nacionales de Formación Docente, la Semana Federal de Formación Docente para el retorno a la presencialidad, una serie de producciones audiovisuales y sonoras orientados articular nuestra historia con los desafíos del presente, fueron alguna de ellas.

La colección de libros que estamos presentando complementa dichas políticas. Los/as autores/as invitados/as, con esmero y convicción abren caminos a los saberes generados en este tiempo, colocando en el centro de la reflexión las vivencias, experiencias y escenas pedagógicas de las y los docentes argentinos.

Los invitamos a recorrer cada uno de los volúmenes con la expectativa de que una lectura atenta aporte saberes necesarios a la formación docente.

DRA. MERCEDES LEAL
DIRECTORA EJECUTIVA INFOD

Introducción

El propósito de este libro es mostrar la necesidad de producir algunas rupturas epistemológicas para deconstruir las matrices positivistas e higienistas que impregnan los saberes y las prácticas de la educación en todos sus niveles, desde el primario al universitario. Esta trama contribuyó a convertir lo social y cultural en natural, con la consiguiente estigmatización de la diversidad sexogenérica, cuya comprensión y reconocimiento constituye un desafío para la educación en general.

Considero que dos han sido los factores fundamentales que han gravitado en el proceso de naturalización: por un lado, la impronta del positivismo, cuya influencia se vislumbra en la fragmentación de los saberes, en la descontextualización de los contenidos, en las disciplinas encerradas y sin diálogo entre ellas, en el horror hacia la complejidad, en el rechazo de las incertezas, en el predominio del pensamiento simplificador y reduccionista, entre otros aspectos. En segundo lugar, el higienismo, heredero del positivismo, se dedicó a domesticar los

cuerpos, homogeneizar conductas, formas de vestir y peinarse, de relacionarse con los otros, entre otros gestos más.

El presente texto gira alrededor de la idea de que la formación docente debe atender la temática del reconocimiento de la diversidad, como contenido transversal, e investigar la influencia que tiene la naturalización de lo social y cómo ella se ha ido configurando. La escuela es, sin lugar a dudas, una caja de resonancia de los problemas sociales y culturales en la medida en que está en un contexto epocal que debe tenerse en cuenta en todo el recorrido formativo.

La estrategia para presentar el tema será la siguiente: el primer capítulo, “La educación y su impronta”, incursiona en el perfil positivista e higienista de la educación, a pesar de los grandes cambios de paradigma que se han ido sucediendo. Lo cierto es que es una tarea muy difícil y exige un prolongado trabajo para desmontar creencias, ideas y supuestos que fueron configurando el imaginario personal y social.

Luego, el capítulo “El existencialismo y su gravitación en el feminismo y en la diversidad

sexogenérica¹⁷ se propone mostrar cómo se fueron gestando, al calor del existencialismo, en general, y del marxismo, en particular, los posicionamientos feministas y el reconocimiento de la diversidad sexogenérica.

El existencialismo abonó en la dirección de señalar que los seres humanos no nacemos ya constituidos, que no somos naturalezas sino que nos configuramos a partir de nuestra libertad y de nuestros proyectos. El marxismo, por su parte, subrayó cómo vamos construyendo nuestro modo de conocer y de actuar en el mundo, a través de la ideología.

El capítulo siguiente se centra en “Los aportes de la filosofía del lenguaje a la desnaturalización de lo social”, siguiendo a Ludwig Wittgenstein, uno de los pensadores más lúcidos del siglo XX, que puso al descubierto la matriz homogeneizadora, universalizadora y estigmatizadora del lenguaje, responsable de la postulación de entidades metafísicas, eternas y permanentes. El lenguaje es un gran rotulador, gracias al cual nos comunicamos pero también mentimos, ponemos etiquetas:

[1] En el segundo capítulo se explica el uso del término.

blanco, negro, gay, judío, gordo, enano, bilita... y la lista sigue interminablemente.

Pensar en la carga simbólica de nuestro lenguaje es una interesante forma de aprender a reconocer la diferencia. Saber que no hay identidades fijas, que no hay una civilización con más y mejores valores que otras, que no hay una raza elegida sino que hay múltiples culturas, cada una de las cuales tienen sus propios valores, que deben ser respetados.

Comprender un lenguaje, según el filósofo vienés, es comprender una forma de vida y vivimos entre múltiples formas de vida y juegos de lenguaje. La escuela tiene la misión de enseñar a vivir en el seno de diferentes formas de vida, dejando a un lado la pulsión por elegir o determinar cuál es mejor. Por ejemplo, en estos días se discute sobre la existencia o no de la “meritocracia”, pero hay que distinguir entre meritocracia y mérito. Negar la meritocracia no es lo mismo que negar el mérito, sino que lo que se cuestiona es pensar que hay una élite, un sector social que, por contar con determinados privilegios, tiene más dere-

chos que otros. Vemos cómo los términos conllevan significaciones diferentes y disparan acciones diversas.

Instalar la reflexión sobre el lenguaje es de fundamental importancia porque muestra cómo el mundo está construido lingüísticamente y no se compone de una serie de cosas en sí.

El cuarto capítulo, “Las rupturas epistemológicas”, se focaliza en las ideas de Michel Foucault porque es uno de los filósofos que ahondó con mayor profundidad la estrecha relación entre saber, verdad y poder. Es indudable que las matrices positivistas e higienistas configuraron las nociones de saber, verdad y poder que han impregnado a la educación en todos sus niveles.

El último capítulo, “Las políticas argentinas en el camino del reconocimiento de la diversidad sexogenérica. La alianza entre educación y política” se detiene en las políticas públicas que elaboró y aplicó nuestro país como forma de dar respuesta a visiones binarias que han sido promotoras de discriminaciones y crueldades de todo tipo, fuera y dentro de la escuela.

En la actualidad, proliferan las voces que demonizan a la política y a la educación, imponiendo una serie de “verdades” que no son sino creencias que pretenden ser validadas como verdades, denominadas “posverdades”. Estas ideas tienen el objetivo de desvalorizar la política y a quienes la ejercen. Aunque, por cierto, lo hacen desde una postura política de desestimación de la política en pos de la defensa de intereses del mercado y de los valores neoliberales.

Finalmente, el título “A modo de epílogo” incursiona en algunas pistas para superar las naturalizaciones que han pautado la educación argentina y procura reforzar la necesidad de incorporar los estudios de género en la formación de los docentes, de modo transversal.

La educación y su impronta

Si bien el positivismo fue un paradigma hegemónico durante el siglo XIX en la construcción de modelos de explicación de lo psíquico y de elaboración de políticas de intervención en educación y en salud mental, sin embargo, sigue dejando rastros en la educación.

Auguste Comte, el creador de esta corriente, concibió a la Sociología como Física Social, integrada por una Estática y una Dinámica. Pensaba que la sociedad era algo natural, a tal punto que usaba el método de Newton para explicar los fenómenos sociales, guiándose por la observación y la experimentación. Lo positivo era lo dado, los hechos empíricos, los datos particulares. Fue en ese momento que empieza a tomar forma esa arraigada concepción que veía lo cultural y social como natural y aquello que no se ajustaba a lo natural se caracterizaba como “anormal”.

Según Comte, lo positivo es sinónimo de progreso, naturalidad y normalidad, de modo tal que el lema del positivismo en la política era Orden y Progreso. El Estado era producto de una evolución natural que iba

del individuo a la familia y de esta al Estado, tomando distancia de las ideas modernas de constitución del Estado a partir de un pacto y de la mediación del lenguaje.

La ciencia se componía de hechos particulares y leyes que permitían prever lo que iba a acontecer, según parámetros deterministas, que eran aplicados a los fenómenos naturales como a los sociales. El conocimiento científico debía ajustarse a la verificación y experimentación y proveía conocimientos objetivos, sin intervención alguna del sujeto.

Del positivismo y del evolucionismo surgió la corriente higienista en Argentina en el siglo XIX, aplicada a prácticas sociales en momentos en que nuestro país miraba hacia Europa, en especial, a Francia e Inglaterra y, también, a Estados Unidos. En este momento, nuestro país era agroexportador y pretendía insertarse en el mundo, expresando los intereses de la oligarquía terrateniente. España simbolizaba el atraso, mientras que el resto de los países europeos representaban los avances.

La generación del 80 fue la encargada de responder a esos intereses, y pretendió poblar nuestro país con razas europeas, que encar-

naban el espíritu civilizatorio. Su objetivo era crear un país sin caudillos, sin gauchos, sin inmigrantes, sin enfermos de sífilis, sin pueblos originarios. Dentro de sus representantes están Cosme Argerich, fundador de una Psiquiatría Fisiológica; Ramos Mejía, conocido por su oposición al voto universal; José Ingenieros, que era un médico psiquiatra que creía que el delincuente tenía determinadas formas fisiognómicas. Vemos así el modo en que la impronta naturalista va determinando lo social y lo normal. La meta que se proponían los higienistas era fundar un país sin inmigrantes, sin negros, sin los derrotados de Caseros y Pavón para limpiar el territorio.

31

La generación del 80 en Argentina absorbió estas ideas, imitó los valores extranjeros y desvalorizó lo hispano y aborigen, considerándolos representantes del atraso, la degeneración, la enfermedad, concebidos como obstáculos para arribar a la modernidad. Una de sus expresiones fue el *Facundo* de Sarmiento con su célebre distinción entre civilización y barbarie.

Si bien en la actualidad presenciamos rupturas y alejamientos respecto del positi-

vismo higienista en el mapa conceptual, sin embargo, las neurociencias han ocupado el lugar que en el siglo XIX tenía el higienismo, reeditando la visión biologicista de lo psíquico y social, y naturalizando lo cultural. Esta interpretación del lugar que ocupan las neurociencias no significa desconocer sus aportes en el avance del conocimiento del cerebro, sino alertar sobre las sustancializaciones.

Manes (2012) dice: “El cerebro dicta toda nuestra actividad mental –desde procesos inconscientes, como respirar, hasta los pensamientos filosóficos más elaborados–”.

La “neurociencia cognitiva” se dedica a investigar las neuronas para conocer algunas actitudes o dolencias y en el caso de las adicciones, por ejemplo, cumple la función de tranquilizar a quien sufre o a su entorno al quitar toda responsabilidad a la acción humana, atendiendo a factores naturales y biológicos, dejando escaso margen a la libertad.

Si el cerebro y el funcionamiento del sistema nervioso explican todas las conductas del hombre se instala, de este modo, un nuevo dualismo o se reeditan las imágenes modernas del hombre máquina. Según Nora Mer-

lín (2017): “El descubrimiento de la neurona, a fines del siglo XIX, realizado por Santiago Ramón y Cajal fue un aporte fundamental a la neurología. Pero ya en 1895 siendo neurólogo, Sigmund Freud sostuvo que esa disciplina era estéril para investigar lo psíquico”.

El enfoque biologicista nos retrotrae a las explicaciones positivistas en la medida en que las disposiciones naturales son las encargadas de explicar todas las conductas. En este marco se instalan los consejos sobre las formas de alimentación saludable, las condiciones para el sueño reparador y los ejercicios físicos para promover una vida sana. El tutelaje ejercido sobre los cuerpos reedita las normas higienistas del siglo XIX, vestidas de un nuevo ropaje terminológico.

Este modo de explicación se extenderá a todas las dimensiones de la cultura, incluyendo la educación, la psiquiatría, la pedagogía, los modos de gobernar y el conjunto del disciplinamiento social, incluyendo a la moral (ver Manes, 2014).

Lo cierto es que cualquier problema, sea psicológico, pedagógico o educativo no puede ser explicado a través de una sola óptica.

En el caso específico de la formación docente entran en juego una serie de factores y, en mayor medida, en tiempos de pandemia, con la incertidumbre que genera la posibilidad de la enfermedad, de la muerte.

La indiferencia, la incomunicación, la incompreensión hacia la diversidad, el autoritarismo, la ausencia de motivación de la escuela y la dificultad para comprender que las instituciones educativas no solo son ámbitos para la construcción de saberes sino que son, también, los espacios en los cuales se arma el proyecto de vida personal. La escuela es el ámbito del “entre”, del encuentro con el otro, que es diferente, que elige otras formas de construir su subjetividad y su sexualidad.

Cuando se habla de violencia, adicciones, *bullying* o robos se levantan las voces de quienes adjudican estas conductas juveniles a su proveniencia de familias no convencionales, es decir, “anormales”. Nuevamente, esta concepción parte de sostener que la familia es una institución natural. Sin embargo, hoy vemos cómo se constituyen diferentes formas de familia que no siguen el patrón de la unión de mujer y varón, con o sin hijos.

Se suele afirmar que la elección de formas diferentes de sexualidad obedece a la intoxicación que afecta al juicio y que lleva al sujeto a “comportamientos sociales arriesgados”. Es acaso la homosexualidad, por ejemplo, un comportamiento social arriesgado. ¿Y cuál sería la causa de que las relaciones heterosexuales no sean arriesgadas? Esta posición va de la mano con el higienismo de la Argentina decimonónica, al afirmar que hay conductas naturales y normales que contrastan con las enfermas o desviadas.

Convertir lo social y cultural en natural conllevó a determinar cuáles eran, por ejemplo, las características fisiognómicas del asesino, del violador, del loco, del adicto, que más tarde aplicará el nazismo y el fascismo.

Según Carballada (2004), el cuerpo fue objeto de vigilancia, tutela y cuidado. La vida estaba sujeta a normas estrictas, sumamente vigiladas, así como los hospitales, las escuelas, los hogares.

Las instituciones educativas siguieron el modelo positivista en la forma de enseñar y aprender toda vez que se procedió a fragmentar saberes, a aplicar modos cuantitativos de

evaluar, al uso del método de las Ciencias de la Naturaleza para comprender lo social, a buscar elementos simples y a postular determinismos.

La organización del aula, en general, ha seguido la normatividad higienista y los actos patrios repiten, año a año, los mismos ritos, atiborrados de fechas, sin atender al sentido ni a la resonancia actual que esa conmemoración puede implicar. Tampoco quedaron al margen el control de los cuerpos, de su higiene y de su cuidado. En todos los casos, las matrices hegemónicas impusieron modelos y formas de conducta propias de varones y mujeres, convertidas en lo natural y esperable.

En el siglo XIX, la tutela sobre los cuerpos llegó al extremo de prohibir algunas danzas, como el tango, para evitar el “peligro” que traería el acercamiento corporal, según comenta Carballeda (2004). El discurso bacteriológico se sustenta en una moral que separa a las personas por sus rasgos físicos y por su procedencia social.

Este trasfondo teórico continúa anidando en la trama de las formas de vida y, en especial, en la Educación, en el Derecho y en las Ciencias de la Salud, no obstante las enormes transformaciones a las que hemos asistido.

El existencialismo y su gravitación en el feminismo y en la diversidad sexogenérica

Es indudable que a lo largo de la historia han existido voces que se han levantado en contra del sometimiento de la mujer, como las tragedias griegas, entre otros muchos ejemplos. Todavía resuena en nuestros oídos el grito desgarrador de Antígona en defensa del entierro de Polinices.

El siglo XVIII, denominado Ilustración, Iluminismo o Siglo de las Luces, fue muchas veces interpretado como el imperio de la Razón, sin admitir que se caracterizó por la crítica a la superstición y el entusiasmo, el cuestionamiento al principio de autoridad y la defensa del sentimiento y de la pasión por sobre la Razón.² Es en este momento en el cual Mary Wollanstonecraft sobresalió por su defensa de los derechos de la mujer. Fue una pensadora inglesa que nació en 1759 y

[2] Hago esta aclaración respecto del Iluminismo porque los manuales presentan esquemáticamente los movimientos filosóficos, ofreciendo una imagen distorsionada. Así se muestra al Iluminismo como el imperio de la Razón, sin embargo, pertenecen a este movimiento corrientes sentimentalistas, posiciones como las del Marqués de Sade, entre otros, que defienden a las pasiones y a los sentidos.

murió en 1797, que cuestionó que fueran los hombres mayores de 25 años con propiedades los únicos que gozaran de derechos. Su libro titulado *Vindicación de los derechos de la mujer* sostenía reivindicaciones que su tiempo no estaba en condiciones de comprender. No obstante, con lucidez planteó que había mujeres que se sentían felices al lustrar, día a día, las cadenas de su sometimiento.

En el siglo XIX hubo mujeres escritoras que debieron disfrazarse de hombres para poder aceptadas, por ejemplo, Amandine Dupin, quien usó el nombre de George Sand, y, vestida como hombre, deambulaba por las calles de París. Mary Anne Evans publicó una novela con el nombre de Georg Eliot. Muy interesante es también el conocido caso de las hermanas Brontë en la Inglaterra victoriana. Ellas debieron ocultarse tras nombres de varón. Charlotte fue la creadora de *Jane Eyre*, libro que fue muy exitoso. Emily escribió *Cumbres Borrascosas*, también, muy famoso en su tiempo y Anne fue la autora de *Agnes Grey*. En todos los casos usaron el apellido Bell con los nombres de pila: Currer, Elis y Acton Bell. Posterior-

mente, Alice B. Sheldon se enmascaró tras el nombre de James Triptree para firmar sus obras de ciencia ficción.

En la Argentina hubo muchas mujeres que levantaron su voz en contra de la opresión. En el siglo XIX se recibieron las primeras mujeres universitarias. Cecilia Grierson, que nació en 1859 y murió en 1934, fue la primera mujer que se recibió de médica y fundó la primera escuela de enfermería. Elvira Rawson, que nació en 1867 y murió en 1954, se diplomó de médica y fue miembro activo de la Unión Cívica Radical. Otra médica, recibida en 1917 con diploma de honor, fue Alicia Moreau de Justo, quien desarrolló su obra en nuestro país, aunque no había nacido en Argentina. Fue militante del Partido Socialista y defensora, como Eva Duarte, de los derechos de la mujer y del sufragio femenino. En efecto, creó el primer centro feminista.

Otra mujer que tuvo enorme gravitación en cuanto a ampliación de derechos de las mujeres fue Simone de Beauvoir, quien en 1949 escribió *El Segundo Sexo*. En su emblemático libro se evidencia la gravitación que tuvo el existencialismo en el feminismo, al

sostener que no se nace mujer sino que se llega a serlo. Según la escritora francesa, no era la esencia la que determina la existencia sino que la existencia determina la esencia. Decía que bastaba convencer a alguien de que era un lustrabotas, para que sea un lustrabotas. Bastaba persuadir a una mujer de que no valía nada para que sintiera que no era valiosa. Su libro es un alegato contra quienes afirman que la mujer es débil, que su mundo es el del hogar y sus hijos, mientras que el varón reina en el mundo del afuera. Simone de Beauvoir desmontó esa idea tan arraigada en el imaginario cultural que piensa que la mujer es débil, afectiva, emocional, mientras que el hombre es racional y más fuerte biológicamente. Una y otra vez escuchamos esa idea de que la mujer no es más que una sombra del hombre, siempre unos pasos más atrás que él.

Si bien la mayor gravitación respecto del feminismo vino de la mano del existencialismo, el marxismo tuvo su peso. La mayoría de los filósofos existencialistas adhirieron a las ideas del marxismo, aunque rompieron con él, en momentos del advenimiento del stalinismo.

En sintonía marxista, la mujer cumple en el hogar la misma función que el obrero en la sociedad capitalista por su condición de mano de obra barata.

El existencialismo es una corriente filosófica que surgió al calor de los acontecimientos del siglo XX: dos guerras mundiales, nazismo y fascismo, la posibilidad de la bomba atómica, la ruptura del equilibrio ecológico, entre otros muchos factores. Estas transformaciones epocales contribuyeron a que se instalara la pregunta por el sentido de la existencia humana ante el horror de la guerra y del exterminio.

43

El existencialismo fue un gran aporte para comprender que los seres humanos no nacemos ya constituidos, que no somos una naturaleza, sino que nos hacemos, elegimos, nos proyectamos, forjamos nuestro mundo y constituimos nuestra subjetividad. El núcleo central del existencialismo afirma que las personas somos nuestro quehacer y no esencias. Somos fundamentalmente temporales porque somos nuestro sido, término que alude al pasado: a lo que hemos sido; somos nuestros proyectos porque tendemos

al futuro y somos nuestras posibilidades y, desde que nacemos, hacemos cosas con las cosas y nos relacionamos con otros.

Filósofos como Martin Heidegger, Jean Paul Sartre, Albert Camus y Simone de Beauvoir se preguntaron por el sentido la existencia y, en la actualidad, la pandemia nos convoca con mayor fuerza a reflexionar sobre el sentido del dolor, del sufrimiento, de la enfermedad. Karl Jaspers, filósofo alemán, a la luz de los acontecimientos del siglo XX, sostuvo que uno de los orígenes de la filosofía en el siglo XX residía en la conciencia de las situaciones límite: la muerte, el sufrimiento, la culpa, entre otros.

En lugar de hablar de la “vida”, que es un término propio del campo biológico, los existencialistas optaron por referirse a la “existencia” que alude a “estar fuera” (*ek sistere*) porque los hombres no estamos ensimismados y encerrados en nosotros mismos sino arrojados en el mundo. Por su parte, el mundo no es el conjunto de cosas que nos rodean sino ese entramado de ocupaciones que tenemos con las cosas y con los seres humanos. Somos proyecto, posibilidad, elección y quehacer.

A diferencia de la piedra, el río o la montaña somos nuestras elecciones, somos libres, aunque en un contexto. Nadie elige en qué lugar va a nacer, ni quiénes serán sus padres, ni su color de piel, pero desde el momento en que empezamos a vivir, elegimos. Esta elección es propia, según Heidegger, de la “existencia auténtica” mientras que aquel que piensa por delegación solo existe de modo inauténtico.

Según Sartre, estamos condenados a ser libres porque no elegir es, también, una elección de la cual debemos hacernos cargo. En *El ser y la nada* afirma que la nada es la nada de la existencia, es ser conscientes de que no forjamos proyectos sino que son los otros quienes determinan nuestra existencia. Actitudes propias de aquellos o aquellas que ven pasar sus vidas sin tomar decisiones, dejando que sea el otro quien elija, configurando una existencia inauténtica.

El existencialismo cuestionó la noción de “identidad”, término que se remonta a Parménides, quien afirmaba que lo idéntico es lo que permanece en sí y por sí, que no cambia. El padre de la metafísica decía que “el

ser es y no puede no ser”, en clara oposición al devenir heracliteano.

Ahora bien, la identidad es un proceso de construcción dinámico, que incluye en su seno conflictos tales como: modernización-tradición; modernización-supervivencia; cultura vernácula-europeizante; autonomía-dependencia; varón o mujer, según categorías binarias. ¿Podemos seguir, acaso, pensando en la identidad femenina o masculina, sin reconocer la diversidad sexogenérica? Ahora bien, ¿qué significa hablar de “diversidad sexogenérica”? Significa que las categorías binarias resultan insuficientes para expresar las diversas formas en que los seres humanos construimos nuestras subjetividades. Significa que existen grupos que se autoperciben de modo diferente respecto de su género y sexo biológico, como por ejemplo, transexuales, travestis, transgéneros, homosexuales, heterosexuales, bisexuales y asexuales.

No podemos seguir hablando de la familia sino que hay diferentes formas de constituciones familiares que nos interpelan y que interpelan a la escuela.

Tampoco hay un feminismo sino diversos tipos de feminismo, según Luis Castro (2018), hay tres movimientos que son el feminismo materialista francés, las teorías *queer* y decolonialismo o decolonización. El primero, influenciado por Karl Marx, afirma que el materialismo histórico es la posición que cree que el modo de producción determina el modo de pensar. El materialismo histórico se une con el existencialismo, entre quienes sobresalen las figuras de Colette Guillomé, Paola Tabet, Nicole Mathieu, entre otras. El modo de producción capitalista se corresponde con el modo patriarcal de dominación de la mujer en el hogar, según el cual las mujeres seríamos una suerte de máquinas productivas sometidas a la explotación.

Judith Butler, pensadora americana de origen judío, tiene una importante producción sobre teorías *queer*. En *El género en disputa* (2018) afirma que el género, la identidad sexual son confusiones sociales. Niega la existencia de la diferenciación entre sexo y género, en todo caso, el género es la funcionalidad del sexo. Judith Butler procede a desustanciar términos que la tradición

consideraba entidades metafísica, naturales, como las nociones de sexo y género y mujer y varón. En todo caso, según la filósofa se trata de categorías impuestas cultural y socialmente, en un marco performativo. Es decir que, en el sistema binario dominante, el género se configura través de una serie de actos desplegados por categorías denominadas propias de “hombre” o “mujer”.

El término *queer* alude a lo distinto, lo disruptivo, lo raro, lo anormal. En *Sopa de Wuhan* dice Judith Butler (2020): “El virus por sí solo no discrimina, pero los humanos seguramente lo hacemos modelados como estamos por los poderes entrelazados del nacionalismo, el racismo, la xenofobia y el capitalismo”.

La matriz cultural y social va determinando los modos de ser, en general, binarios, que claramente se pueden ver en las propagandas, las novelas, los shows, los chistes, los motes. También en el seno de las instituciones educativas, sanitarias, en los clubes, en la calle, entre otros tantos.

El feminismo decolonial, por su parte, refiere a las mujeres de culturas originarias, oprimidas, lesbianas, inmigrantes que cues-

tionan el carácter hegemónico del feminismo occidental por su rasgo universalista. Este tipo de feminismo es una forma de reaccionar a un feminismo de rango universalista que no tiene en cuenta las diversas formas en que se manifiestan las mujeres y sus problemáticas situadas. Es una toma de distancia respecto de un feminismo fundamentalmente blanco, heterosexual y racista, que se contextualiza en los países del “tercer mundo” con otras demandas, perspectivas y deseos.

Los aportes de la filosofía del lenguaje a la desnaturalización de lo social

No solo el existencialismo sino también la filosofía del lenguaje contribuyó, en gran medida, a desnaturalizar lo cultural y a desontologizar y desustanciar concepciones que son sociales.

Ludwig Wittgenstein, uno de los grandes filósofos del siglo XX, afirma que el uso ordinario del lenguaje embriaga a los hombres y los sumerge en un “sopor mental”, dando lugar a confusiones y embrollos lingüísticos, de los cuales emergen los problemas de la metafísica.

53

El ansia de generalidad que caracteriza al lenguaje, según Wittgenstein, es la causa de las confusiones filosóficas. Este afán de generalizar se manifiesta, en primer término, en la tendencia a buscar lo común. La propiedad común permite aplicar un término general que englobe a los casos particulares, y es así como “...la belleza es un ingrediente de todas las cosas bellas como el alcohol lo es de la cerveza y el vino, y que, por tanto podríamos conseguir la pura belleza no adulterada por ninguna cosa bella”

(Wittgenstein, 1989). La crítica se dirige, pues, al platonismo y a su tendencia de buscar entidades inexistentes que se incluyen bajo un término general.

El segundo indicio del ansia de generalidad que envuelve al lenguaje en una red de confusiones es pensar que quien comprende un término general posee una imagen general de algo, contrapuesta a las imágenes particulares. Wittgenstein explica que: “Cuando aprendió el significado de la palabra *hoja* le fueron mostradas diferentes hojas; y el hecho de mostrarle las hojas particulares fue solo un medio para él de producir *en él* una idea que pensamos es de algún tipo de imagen general. Decimos que él ve lo que es común a todas estas hojas; y esto es cierto si queremos decir que, al ser preguntado, puede describirnos ciertas características o propiedades que tienen en común” (Wittgenstein, 1989, pp. 45 y 46).

El tercer indicio del ansia de generalidad es confundir la “idea general” con un estado mental, un “hipotético mecanismo mental”. En este afán de generalidad, Wittgenstein está negando la existencia de una mente pri-

vada que elabora el lenguaje porque no hay un mecanismo mental privado que origine al lenguaje sino que el lenguaje es social y nace en “la roca la vida en sociedad”. Sostiene una concepción pragmática del lenguaje, es decir, que alguien comprende un término cuando sabe usarlo, mientras que en la escuela aprendimos que cada palabra representaba a una cosa. Sin embargo, en la casa, en la escuela, vemos a diario cómo el niño comienza a usar un término que no le hemos, previamente, explicado. Cuando damos clase, de pronto somos conscientes de que el alumno entendió qué significa un concepto porque lo usa correctamente. Por ejemplo, si a un niño le pregunto cuál es la diferencia entre decirle: “sos lindo o estás lindo” y responde que siempre es lindo y no momentáneamente, descubro que lo sabe usar y, por lo tanto, lo comprende. Los términos toman su sentido de su uso. Otro ejemplo es el de “losa”; Wittgenstein explica que puedo decir: “Losa alcánceme la pala”, o bien puedo decir: “losa es una palabra compuesta por dos vocales y dos consonantes”, o bien digo: “Juan, por favor, hagamos

la losa para levantar el techo". Es posible ver que el término es dinámico, cambiante según los distintos usos que le damos.

El cuarto ansia de generalidad se manifiesta en la tendencia a aplicar el método de la ciencia, esto es tratar de explicar los fenómenos naturales según un escaso número de leyes. "Esta tendencia es la verdadera fuente de la metafísica y lleva al filósofo a la oscuridad más completa. Quiero afirmar en este momento que nuestra tarea no puede ser nunca reducir algo a algo, o explicar algo. En realidad la filosofía es puramente descriptiva" (Wittgenstein, 1989, p. 45) En este caso, Wittgenstein distingue entre las Ciencias Naturales que explican, o sea, buscan leyes generales para saber qué movimiento causa otro, mientras que la filosofía comprende sentidos y no busca explicaciones generales. Esta idea podría aplicarse a las Ciencias Sociales que no pueden ni deben dar leyes generales que expliquen el comportamiento de las personas, sino comprender su sentido.

Una de las principales raíces que explican la naturalización de lo social es precisamen-

te el ansia de generalidad, el afán de buscar las causas últimas, de desentenderse de lo empírico, de lo individual; de despreciar lo particular, lo incompleto y lo concreto. Estas ansias de generalidad conducen a las categorías generales, a las ideas abstractas que pueblan los tratados metafísicos y que tienden a definir como naturales a procesos culturales.

Ese poder rotulador del lenguaje es un instrumento para la discriminación y estigmatización de la diversidad en todos los ámbitos.

Estas ideas fueron anticipadas por Friedrich Nietzsche, que nació en Rocken en 1844 y murió en 1900, quien cuestionó al lenguaje por su capacidad de producir embrujos y ensoñaciones por su afán rotulador. Nietzsche fue uno de los precursores de la posmodernidad, es decir, de la crítica de las nociones clave de la metafísica al cuestionar la idea de verdad como algo inmutable y universal, al criticar los conceptos que convierten en idéntico lo que es diverso. Por ejemplo, el concepto “hombre” se forma dejando de lado la diversidad de hombres: viejos, jóvenes, niños, altos, bajos, blancos, negros, etc.

En el juego de lenguaje de la vida cotidiana tendemos a rotular: cabezón, vago o traga y lo mismo sucede en las instituciones, y en especial, en la escuela por la tendencia a poner rótulos y etiquetas permanentes.

Freud, en la misma Viena de Wittgenstein, fue capaz de sopesar el peso del lenguaje que nos juega malas pasadas, que nos lleva a cometer equivocaciones, dejando hablar al inconsciente. No fue azaroso que en el siglo XIX haya surgido la Lingüística de Ferdinand de Saussure que percibió el matiz dinámico del habla.

Este recorrido nos permite explicarnos por qué a fines del XIX los pensadores comenzaron a focalizarse en el lenguaje para analizarlo y criticarlo al descubrir su enorme poder sustancializador.

Las rupturas epistemológicas

Michel Foucault nació en Poitiers, Francia, en 1926 y murió en 1984, participó en el Mayo Francés, estudió Filosofía y Psicología, obteniendo su doctorado en ambas. Recibió la influencia de Kant, Marx, Nietzsche, Heidegger, Deleuze y Lacan. Fue una figura señera en la deconstrucción de saberes y prácticas. Su preocupación fundamental fue la relación entre saber, verdad y poder toda vez que no hay discurso sin poder. Cuestiona la medicalización de los discursos. Según el pensador francés, los lenguajes de la locura, de las culturas originarias y de la poesía se contraponen al discurso de la razón, la ciencia y de todas las hegemonías.

61

Foucault se preocupó por conocer cómo nos constituimos como sujetos del saber, partiendo de la idea de que las prácticas sociales determinan los saberes, instauran disciplinas, objetivos, métodos y valores éticos y estéticos, disciplinando las cárceles, las escuelas, los hospitales, las instituciones, la justicia, la educación. Se establece así un panóptico, idea que toma de Jeremy Bentham, filósofo del si-

glo XVIII, que pensó como la arquitectura carcelaria. Foucault aplica esta idea a la sociedad, que es una suerte de ámbito en la que todo se ve, todos somos vistos y controlados.

En *Las palabras y las cosas*, *La historia de la locura* y *El nacimiento de la clínica*, el filósofo sostiene que las culturas operan bajo exclusiones: entre razón y sinrazón, excluyendo a la última; y ante la opción entre enfermedad y salud, relegando a la primera. De este modo, los discursos se elaboraban según la razón, la salud y la ley.

62

Michel Foucault percibió las consecuencias que tenía el biopoder, cuyo interés fundamental era la utilización de la vida por el poder. En *Historia de la Sexualidad* (1991), en el capítulo referido al “Derecho de muerte y de poder sobre la vida”, el filósofo relata cómo se fue diseñando la Biopolítica en la modernidad, que en el siglo XVII se implementó a través del cuerpo máquina y en el siglo XVIII se manifestó en el cuerpo entendido como especie, atendiendo a los controles relacionados con los nacimientos, la mortalidad y, en general, con la salud que se aplicará en colegios, cuarteles, talleres, entre otros.

Según Foucault, la biopolítica es una categoría clave para analizar las sociedades actuales que consiste en pensar que el Estado es un organismo vivo, encargado de gestionar los procesos biológicos de la población. La consecuencia lógica de esta idea es que la escuela, los hospitales y todas las instituciones son organismos vivos y naturales. Nuevamente, aparece la idea de las instituciones como organismos vivos, en registro positivista.

A fines del XVIII, en lugar de razón y sin razón se hablaba de normal y patológico. Las pasiones debían ser confinadas al campo de la sin razón y debían ser controladas.

63

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

La microfísica, la radiactividad, la relatividad, el segundo principio de la termodinámica, la incertidumbre, la teoría del caos han contribuido a debilitar las concepciones de la ciencia clásica que pretendían la objetividad, el determinismo, la certeza, rechazando lo complejo.

En la actualidad presenciamos algunas rupturas en el mapa conceptual, sin embargo, las neurociencias, en cierto modo, ocuparon el lugar del positivismo y del higienismo, al reeditar la visión biologicista de lo psíquico y social, y al naturalizar lo que es cultural.

Esta interpretación del lugar que ocupan las neurociencias no significa desconocer sus aportes en el avance del conocimiento del cerebro, sino alertar sobre la irrupción de nuevas sustancializaciones, llegando al extremo de pretender medicalizar la pedagogía.

El proceso de naturalización de lo social y cultural gravita con mayor fuerza en la configuración de los modelos que pautan las conductas “correctas” de varones y mujeres.

Las mujeres hemos conquistado derechos, accedido al voto, abierto espacios y somos protagonistas en la ciencia, el arte, la conducción del país, de las universidades, las facultades, los gobiernos. Nos hemos agrupado para defender nuestros derechos, como en el colectivo del *Ni una menos*. Sin embargo, queda un largo camino por recorrer y vemos cómo siguen sucediéndose femicidios, casos de trata, humillaciones, violaciones, entre otros horrores.

En relación con la formación docente, considero que todavía y, a pesar de las grandes transformaciones que se han dado en relación con la defensa y el reconocimiento de la diversidad que Argentina ha conquistado, siguen pendientes muchas transformaciones en el modo de pensar y de actuar porque en las instituciones escolares y, también, en las universitarias, el *bullying* sigue siendo moneda corriente y siguen usándose categorías binarias que hemos convertido en naturales.

Los medios masivos de comunicación, las propagandas y las telenovelas siguen eligiendo a sus protagonistas blancos, de ojos celestes, hijos de familias adineradas y el auto de alta gama aparece con una bella rubia vestida con falda de *satin*, sentada al lado de su principesco chofer.

La inclusión de estos temas no necesariamente debe integrar una materia específica sino que deben tratarse de modo transversal porque cualquier materia, referida a Ciencias Sociales, es terreno fértil para abrir el diálogo. También, al hablar sobre las nuevas categorías de la Física, la Química y la Biología contemporáneas, por ejemplo, es una ocasión

para mostrar cómo en estos saberes han surgido los cuestionamientos al determinismo, al carácter objetivo de los conocimientos, a las certezas, a la búsqueda de la parte simple.

**Las políticas argentinas en el camino del
reconocimiento de la diversidad sexogenérica.
La alianza entre educación y política**

Nuestro país no se quedó atrás en el marco de las conquistas feministas y de los colectivos LGBTI, sino que fue una adelantada en la defensa de los derechos.

En Argentina, Eva Perón en 1947 motorizó la Ley 13.010, instituyendo el voto femenino, otorgando un derecho político a las mujeres del cual carecían.

En Tucumán, se creó el 12 de marzo de 1983 el SACRA (Sindicato de Amas de Casa), que comenzó a bregar por el reconocimiento del trabajo de las amas de casa que había permanecido invisible y se extendió a todo el país. Fue durante el gobierno de Néstor Kirchner, mediante el decreto 1.454, que las amas de casa lograron jubilarse a los 60 años.

Las tareas domésticas, que les corresponden “naturalmente” a las mujeres son repetitivas, siempre las mismas, las hacemos y las volvemos a hacer: lo limpio se ensucia, lo sucio se limpia, una y otra vez, día tras día. Esta rutina nos recuerda la tortura de Sísifo, héroe griego que, por querer ser más que los dioses, fue condenado a levantar una enor-

me piedra hasta la cima de una montaña y al llegar arriba, la piedra volvía a caer.

Es muy importante lo colectivo cuando de emancipación se trata, Camus decía: “yo me rebelo, luego nosotros somos” porque ante cada acto de rebeldía hay una afirmación de lo colectivo y de los lazos solidarios que se tejen en torno a la defensa de un derecho.

Creo que esa fuerza de lo colectivo hizo posible que las mujeres ganemos presencia y nuestra voz sea escuchada, sin haber erradicado totalmente la violencia, lo mismo sucedió con los colectivos defensores de la diversidad.

En el marco de las conquistas argentinas, la Ley 29.618 del Matrimonio Igualitario en julio de 2010 saldó una gran deuda y, además, significó otra ruptura de la matriz hegemónica que sostenía que lo natural era el casamiento de un varón con una mujer, apoyándose en argumentos religiosos, escolásticos, higienistas y positivistas. Este paso constituyó un giro en el reconocimiento de la diversidad sexogenérica.

Fabián Vera del Barco en un libro reciente titulado *Estudios queer en Tucumán. Crítica a la heteronormatividad y nuevos escenarios de*

la diversidad sexo genérica (2020) afirma que, tras una larga lucha del colectivo LGBT, la sanción en 2012 de la Ley argentina de Identidad de Género se convirtió en la primera norma que no patologiza las identidades trans, impidiendo la exigencia de estudios psiquiátricos, psicológicos o médicos para el cambio de género y de nombre de pila, siendo suficiente la autopercepción. Además incluye el derecho de recibir atención en un Plan Médico Obligatorio. Nuevamente los rastros positivistas e higienistas desenmascaran su rostro al exigir estudios psiquiátricos o médicos para el cambio de género, por ejemplo. La asociación entre la diversidad y la patología es, pues, evidente.

71

Fabián Vera del Barco muestra la importancia de una agenda para el logro de una ciudadanía sustantiva y no meramente formal de las mujeres trans en Tucumán. En Argentina, las mujeres trans solo han alcanzado su identidad civil y política a partir de 2012 con la Ley de Identidad de Género. Pero queda todavía por resolver su ciudadanía sustantiva.

Otro avance de las políticas públicas ha sido en 2016 la creación del Centro Educati-

vo Trans de Puertas Abiertas (CETRANS), uno de cuyos inspiradores fue Fabián Vera del Barco. Este proyecto educativo inclusivo para el cursado de primaria y secundaria para adultos, con perspectiva de género y diversidad sexual, contó con el apoyo de una serie de organizaciones LGBTI locales y con la decisión política del Ministerio de Educación de Tucumán, que motorizó su creación. En este sentido, la política pública educativa del Ministerio significó un gran avance en cuanto a defensa de derechos porque reconocer el poder emancipatorio de la educación es fundamental cuando de derechos se trata.

En el mismo sentido, Vera del Barco ha intervenido activamente en la presentación en la Legislatura de Tucumán de un proyecto de cupo laboral trans porque todos sabemos que la expectativa de vida de este colectivo no llega a los 30 años y que la única salida laboral que tienen es la prostitución.

Insisto en que, si bien falta un gran camino por recorrer, a pesar de las grandes transformaciones, debemos comprender que la educación juega un rol crucial por su misión de lograr la liberación de las cadenas mentales.

La problemática del reconocimiento de la diversidad requiere de la confluencia de educación y política, especialmente, en momentos en que estamos atravesados por la posverdad y la antipolítica. La posverdad es lo que se muestra como “verdad” a través de prejuicios, ideas y creencias de quienes la sustentan, guiados por intereses personales o sectoriales. La antipolítica, por su parte, tiene el objetivo de invalidar a la totalidad de la política, al caracterizarla como quehacer sucio asociado con la corrupción. De este modo, la antipolítica tiene a la posverdad como su aliada natural, requiere de ella para afirmar, por ejemplo, que el COVID 19 no existe, que el barbijo es inútil, que las vacunas no sirven, entre otras falsedades que se presentan como verdades.

Según la filosofía, hay dos grandes formas de entender a la política: una de ellas es pensar que el hombre es un animal político, como afirmaba Aristóteles. En cambio, Hannah Arendt sostiene que la política no es constitutiva de nuestra existencia sino que se produce en el “entre”, en el encuentro con los otros, en un registro semejante al de Hobbes.

El desprestigio hacia la política forma parte del relato de la posverdad, que demoniza al Estado y a las políticas públicas que, según esta mirada, constituyen un “gasto” en lugar de una inversión. En este marco, se desprestigia a la educación en todos sus niveles, sin sustento científico alguno pero, en mayor medida, a la educación pública de gestión estatal.

Hablar de la posverdad nos remite a las noticias falsas (*fake news*) que demonizan a las políticas públicas porque son formas de “solventar a los vagos”, por ejemplo. El cuestionamiento a la educación pública, gratuita y de gestión estatal constituye el núcleo discursivo preferido por el neoliberalismo para denostarla.

Soy una convencida de que la educación juega un rol fundamental en tiempos de pandemia porque es la herramienta indispensable para emanciparnos de la posverdad y de la antipolítica que auguran el fin de la utopía de pensar en un futuro mejor, con sensibilidad y solidaridad social, con cuidado del ambiente y de la cosa pública.

Simon Blackburn (2001) en un libro muy interesante que se llama *Pensar. Una inci-*

tación a la Filosofía observa que lo que pensamos influye en lo que hacemos, en cómo actuamos. Vivimos en un estado de pensamiento como en un edificio y si el edificio es estrecho, vivimos estrechamente. El peso de las creencias, de las religiones, de la intolerancia produce monstruos y reflexionar es dar un paso atrás, tomar distancia. La reflexión abre las avenidas de la crítica y es fundamentalmente un acto de libertad.

Si tenemos en cuenta que la educación argentina se plasmó con el modelo del positivismo, que privilegiaba el cálculo, la verificación, que ponía a una determinada ciencia y a un método como modelos y que sostenía que conocer es copiar al objeto, la formación docente tiene la misión de señalar las debilidades de este pensamiento simplificador del mundo, del hombre y de la sociedad.

La educación debe alertar sobre la falsedad de la separación entre teoría y práctica y sobre el olvido, en general, de que el estudiante no es solo una razón sino cuerpo, que siente, se emociona y conmueve y que no es simplemente una sustancia pensante, que una larga tradición platónica y cartesiana entronizaron.

El aula es el espacio de intercambio y de construcción de los saberes, pero también es el ámbito en el que vamos construyendo nuestro proyecto de vida. El docente es, en cierto modo, un artesano que teje la trama del conocimiento con los otros. En este sentido me gusta pensar el aula como un taller, al estilo de fines de la Edad Media y principios del Renacimiento, en el cual el maestro y los aprendices van modelando la tela de los saberes.

Por cierto, no podemos desconocer la realidad de la escuela argentina, en la cual persisten modalidades tradicionales de enseñanza que promueven la deserción, la pasividad, la memorización de contenidos, la ceguera a la complejidad y los resabios de una formación positivista.

Es central practicar en el aula el pluralismo y el perspectivismo³, reconociendo que la actitud dogmática es contradictoria con el quehacer educativo, generando ámbitos de “negociación” entre ideas, teorías, visiones del mundo.

[3] El perspectivismo es un término que usa el filósofo español Ortega y Gasset (1883-1955) para aclarar que no hay verdades absolutas porque somos en una circunstancia, en un espacio tiempo. Que vemos el mundo desde un aquí y un ahora. Idea que había anticipado Leibniz.

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

Aprender del error es una de las consignas más importantes en la dinámica de la enseñanza aprendizaje, insistiendo en que también el profesor aprende permanentemente, aceptando la propia falibilidad. El aula es el espacio de la participación, de la crítica fundamentada, de la expresión de las diferencias, de la manifestación de las dudas, es una suerte de *ágora* en la cual se produce la autoconstrucción social de conocimiento.

Necesitamos desprendernos de la pulsión metafísica que postula naturalezas ya terminadas y cosificadas y repensar los modelos que se han instaurado sobre el rol de las mujeres y de los varones y comprender que ni la familia, ni la sociedad son entidades naturales sino que están en permanente transformación. Sin embargo, a pesar de las

transformaciones, lo que se aleja de la heteronorma es anormal, raro, enfermo, distinto.

En las últimas décadas se han producido cambios en relación con las formas de vivir la sexualidad sobre los que la educación debe hacerse cargo y no mirar hacia otro lado. Nada más y nada menos que pensar la diversidad y aprender a escuchar al cuerpo.

La pulsión positivista se ha adherido de tal forma a lo largo de todo el sistema educativo que nos ha llevado compulsivamente a evaluar conductas y aprendizajes según un patrón de medida universal. En realidad nuestra subjetividad no **puede** ni tampoco **debe ser** medida según pautas universales. ¿Acaso, esa mirada cientificista no nos hace perder de vista la riqueza y complejidad de nuestro mundo psíquico, que es dinámico, histórico, libre, incierto?

Las tesis sustancialistas, las teorías éticas y estéticas universales hacen agua en momentos de caracterizar a la existencia humana, movida por deseos, acuciada por conflictos y contradicciones.

Los docentes debemos pensar hasta qué punto podemos seguir hablando de leyes

éticas universales cuando vivimos en sociedades multiculturales. Otro tanto sucede con las leyes estéticas, que están sujetas a permanentes cambios, que se abren paso estéticas del mal gusto, del asco, entre otras.

Así por ejemplo, el término “familia” se constituye a partir de determinadas matrices ideológicas, creencias, ideas, prenocios. Ahora bien, es tal su adherencia que esa trama producida y construida socialmente aparece como algo dado, como una naturaleza, como una cosa. Otro tanto sucede con el término “escuela” o “educación” que remite a domesticación, a generar dispositivos que logren resultados homogéneos, sin fisuras, ni conflictos. Pero sabemos que no hay una escuela ni una educación sino múltiples formas de enseñar y aprender que cambian según los contextos, las geografías, los mapas sociales.

En todo el sistema educativo, desde la escuela hasta la universidad, anidan resabios positivistas. Los manuales y textos, las propagandas, las telenovelas reproducen una esencia de familia, un estereotipo de madre o padre, sin investigar cuáles han sido las condiciones de su generación y hacen oídos sor-

dos a las formas alternativas que se han ido configurando. Ser femenino y masculino no son identidades cristalizadas sino construcciones subjetivas y sociales. Nadie nace padre o madre sino que estos roles se aprenden y modifican, con el curso del tiempo.

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

Esta matriz positivista muestra su rostro en las aulas escolares y universitarias cuando los docentes pretenden convertirse en maestros de vida al imponer sus propios códigos con valor universal. Uno de los desafíos fundamentales de la educación pública es proveernos de nuevas categorías que nos permitan transitar en momentos de cambio para que maestros y profesores seamos capaces de movernos en un territorio que se ha transformado, con familias alternativas, con nuevos roles y valores, tan respetables como los tradicionales o “normales”.

Si el positivismo fue el paradigma que modeló a la educación argentina es comprensible

que en la escuela se privilegie el cálculo y la verificación, se entronice a una determinada ciencia y a sus métodos como infalibles y se identifique a la actividad de conocer con la acción de copiar la realidad. El pensamiento simplificador reduccionista pretendió eliminar la complejidad y ocultar o desconocer la incerteza, la contradicción, la ambigüedad.

También ejerció una dominación sobre el cuerpo que debía ser acallado y modelado sobre vectores racionales, alejando todo lo que tenga que ver con las pasiones y los sentimientos. Sin embargo, la irracionalidad se coló y se abrió espacio a través de la discriminación al diferente.

A modo de epílogo

El propósito de este libro fue desmontar algunas prenociones que están arraigadas en todos los niveles del sistema educativo, sin excluir a las universidades, aun cuando no es objeto de este texto. Entre esas ideas, sobresale, en mayor medida, el proceso de naturalización de lo social y cultural que trae consigo estigmatizaciones y marcas en la formación docente.

Asistimos a una serie de transformaciones, producto de que se han expresado nuevos colectivos sociales que pretenden tener carta de ciudadanía, por ejemplo, los LGBTQI, sumado a decisiones políticas de nuestro país que promovieron la ley del Matrimonio Igualitario, por ejemplo.

Ahora bien, los cambios producidos en las leyes no siempre se ven reflejados en la formación docente porque tardan mucho tiempo para impactar en la forma de pensar y de hacer de las personas. Hay un trecho que separa a la norma de su apropiación por parte de la gente y de las instituciones.

Toda reforma que involucre al conocimiento, a la práctica y a la gestión institu-

cional exige no solo la voluntad política sino también cambios en los modos de pensar, que son difíciles de modificar.

Si bien Edgar Morin (1989) no se refirió a la impronta del positivismo y del higienismo en la matriz educativa, sino que le adjudicó a Descartes, filósofo racionalista francés del siglo XVII, valerse de la abstracción, del pensamiento dualista o dicotómico y del reduccionismo, estas categorías bien pueden adjudicársele al positivismo.

Morin opuso la complejidad al pensamiento simplificador con el fin de recuperar la diversidad en el seno de la unidad, aceptar las ambigüedades, admitir las incertezas y descreer de entidades completas o perfectas porque nada hay perfecto ni completo.

Este retroceso de las entidades metafísicas ha hecho posible la deconstrucción de las categorías dicotómicas: varón, mujer; sano, enfermo; normal, anormal para dar espacio a la diversidad. Es por ello que Morin, asesor de Educación en la UNESCO en Francia, sostiene que es necesario realizar una reforma en los Liceos, que no se reduzca a un cambio de métodos sino a transformar la forma de

pensar. De este modo, la escuela puede ser más hospitalaria con el estudiante y generar un ámbito de encuentro y de diálogo.

Pero, reitero que estos cambios requieren mucho tiempo porque nuestra forma de pensar se modeló de acuerdo con la normativa positivista, reduccionista, dicotómica, binaria que no se transforma de un día para el otro.

Ese estudiante que está sentado frente a nosotros necesita nuestra mirada comprensiva porque no es un mero entendimiento o una simple razón sino que es un cuerpo, que siente, se emociona y necesita ser respetado por la institución, por sus pares, por su familia, por sus amigos y que no se reconoce al ser nombrado como varón o como mujer.

En estas páginas, intenté mostrar, también, la importancia que tiene el lenguaje en la constitución de nuestro “mundo” que no está compuesto por el conjunto de cosas que nos rodean sino por el conjunto de sentidos que le damos a lo que nos rodea. Saber que no hay maestros de vida, ni existen tampoco recetas para ser feliz, sino que la felicidad es un proceso de construcción permanente, que hacemos con los otros. En esa construcción,

la escuela es el ámbito en el cual configuramos nuestro proyecto de vida y para hacerlo los estudiantes necesitan ser respetados en sus elecciones de sexualidad, de nombre para ser nombrados, según lo que eligen ser.

En síntesis, el positivismo y el higienismo fueron los materiales con los que fuimos elevando las paredes de nuestro modo de ser y hacer en el mundo. Pero, de pronto, descubrimos que había otras formas, que sentíamos diferente a lo que “deberíamos” sentir y guiados por Wittgenstein y Foucault pudimos reconstruirnos según lo que elegimos ser y hacer porque sabemos, gracias al existencialismo, que somos lo que elegimos ser. Y en esa elección entra en escena aquello con lo que me siento ser que no es, probablemente, lo que me asignaron en mi nacimiento. Y, nos guste o no, la escuela Finalizo con una cita de Julieta Piastro, que dice: “Aprender a vivir es vivir con otros que no son tú, que no saben lo que tú sabes, que no creen lo que crees, que no conocen lo que tú conoces y no quieren lo que tú quieres. Aprender a vivir es dejar de pensar que solo tenemos un lugar en este mundo, que solo somos parte

de una historia, de una verdad, de un camino, de una tierra y un destino. Aprender a vivir nuestro presente es adquirir conciencia de su historicidad, es aprender a movernos en la diversidad, aprender a nombrar la diferencia y a reconocer nuestra originalidad” (1998, pp. 141-142).

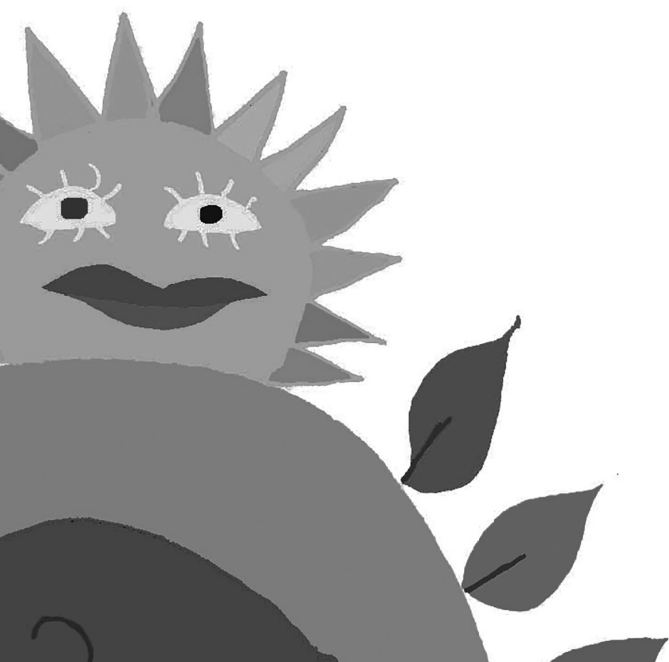
A los docentes nos cabe la responsabilidad de repensar estas categorías, para encontrar el hilo de Ariadna que permita la salida del laberinto, o al menos, de ser conscientes de que el laberinto existe y de que todos, en algún sentido, hemos sido los Dédalos que con nuestro silencio contribuimos a erigirlo. Las paredes del laberinto están construidas por universalizaciones, homogeneidades, naturalizaciones, identidades que no permiten comprender la diversidad, ni las particularidades propias de lo humano. Pero esas diversidades y particularidades, esas identidades en movimiento, como las denomina Julieta Piasstro, nos interpelan y nos desafían. Es necesario educar en la diversidad y enseñar a convivir con los diferentes. El dogmatismo es el peor enemigo del pluralismo.

Referencias

- Blackburn, Simon (2001). *Pensar. Una incitación a la Filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith (2018). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2020). "El capitalismo tiene sus límites". En Amadeo, Pablo (Comp.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Buenos Aires: ASPO.
- Carballada, Alfredo (2004). *Del desorden de los cuerpos al orden de la sociedad*. Buenos Aires: Espacio.
- Castro, Luis (2018). La acción colectiva feminista, ¿de la lucha de clases a la lucha de géneros? Aportes para la comprensión práctica de los movimientos sociales: el caso "Ni Una Menos". *Ciencia Política*, 13(26), 19-61.
- Comte, Auguste (2017). *Discurso sobre el Espíritu Positivo*. Barcelona: Alianza.
- Foucault, Michel (1991). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Manes, Facundo (2012). *Cómo las neurociencias comienzan a cambiarnos la vida*. Claves

para pensar nuestro cerebro. Diario *La Nación*, Buenos Aires, 9 de febrero de 2012.

- Manes, Facundo (2014). El cerebro adicto. Diario *La Nación*, Buenos Aires, 19 de febrero de 2014.
- Merlin, Nora (2017). Colonización de la subjetividad: las neurociencias. *Revista La Tecla*, Buenos Aires, 15 de marzo de 2017. Recuperado de www.lateclaene.com/nora-merlin-cil9
- Morin, Edgar (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Piastro, Julieta (1998). Identidades en movimiento. En Cruz, Manuel, *Tolerancia o Barbarie*. Barcelona: Gedisa.
- Vera del Barco, Fabián (2020). *Estudios queer en Tucumán. Crítica a la heteronormatividad y nuevos escenarios de la diversidad sexogenérica*. Tucumán: Editorial Departamento de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras.
- Wittgenstein, Ludwig (1989). *Los Cuadernos Azul y Marrón*. Madrid: Tecnos.



La escuela es, sin lugar a dudas, una caja de resonancia de los problemas sociales y culturales en la medida en que está en un contexto epocal que debe tenerse en cuenta en todo el recorrido formativo. Susana Maidana propone en este volumen “mostrar la necesidad de producir algunas rupturas epistemológicas para deconstruir las matrices positivistas e higienistas que impregnan los saberes y las prácticas de la educación en todos sus niveles, desde el primario al universitario”. Por ese motivo, su reflexión gira alrededor de la idea de que la formación docente debe atender la temática del reconocimiento de la diversidad sexogenérica como contenido transversal, e investigar la influencia que tiene la naturalización de lo social y cómo ella se ha ido configurando.



OEA

Más derechos
para más gente



**Fondo de Cooperación
para el Desarrollo**



ISBN 978-950-00-1378-9