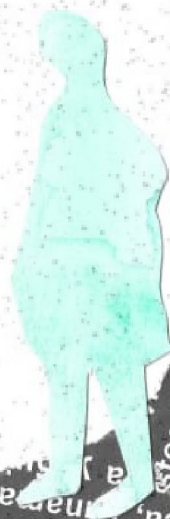


**Gabriela Lamelas
Marcela Carignano
Lucía Beltramino
(Eds.)**

**Conversaciones:
*investigar en educación.***

Debates epistemológicos y teórico
metodológicos sobre la producción
de saber pedagógico



Conversaciones:
investigar en educación.

Debates epistemológicos y teórico
metodológicos sobre la producción
de saber pedagógico

Gabriela Lamelas
Marcela Carignano
Lucía Beltramino
(Eds.)

Colecciones
del CIFYH 

Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico / Marcela Sosa... [et al.]; compilación de Gabriela Lamelas; Marcela Carignano; Lucia Beltramino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1760-0

1. Metodología de la Investigación. 2. Pedagogía. I. Sosa, Marcela. II. Lamelas, Gabriela, comp. III. Carignano, Marcela, comp. IV. Beltramino, Lucía, comp.

CDD 370.72

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Debates teóricos y metodológicos en torno a la igualdad: feminismos y pedagogías

Conversación entre Jérica Báez*,
Guadalupe Molina** y Marcela Pacheco†

Guadalupe Molina: Quería compartir con ustedes una pequeña reflexión sobre el sentido de la conversación que es la tarea que nos convoca en este ciclo. La conversación como género discursivo y actividad social es un tipo de intercambio de palabras y gestualidades que implica y

* Licenciada y doctora de Ciencias de la Educación de la FFyL, UBA. Profesora Adjunta regular de la materia: Investigación y Estadística Educacional II y el Seminario Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades de la Carrera: Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Codirectora de la Especialización en Pedagogías para la Igualdad en contextos socioeducativos diversos. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Coordinadora y docente de la diplomatura en Extensión en: “Educación Sexual Integral” FFyL, UBA. Docente en UNIPE y docente de posgrado en UBA y UNTREF en el campo de la metodología, pedagogías feministas y estudios de género. Investigadora Asistente CONICET/IICE-UBA e integrante del Colectivo Mariposas Mirabal de la FFyL, UBA. e-mail: baez.jesica@gmail.com.

** Prof. y Dra. en Ciencias de Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Docente e investigadora de dicha Facultad y de la Facultad de Ciencias Sociales -UNC. Es Profesora Titular de la cátedra Antropología Social y Educación, e integrante del equipo docente del Seminario Géneros, Sexualidad y Espacios Educativos. Dirige el proyecto de investigación “La educación sexual integral en la trama institucional y política de Córdoba” e integra el proyecto “Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles”, ambos radicados en el Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la FFyH. Autora de diversas publicaciones sobre géneros, sexualidades, jóvenes-estudiantes, escuela secundaria, educación sexual integral.

† Doctora en Administración y Política Pública; Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba [UNC]) y . Se desempeña como Profesora Titular de Metodología de la Investigación Educativa y Profesora Asistente en Planeamiento de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades [FFyH] de la UNC. Es Investigadora del Centro de Investigaciones de la FFyH “María Saleme de Burnichon”, donde dirige el proyecto “Sentidos y estrategias de la inclusión de tecnologías digitales en la universidad: Las políticas de acceso abierto en Argentina”, con subsidio de la SECYT UNC. Docente de posgrado en la Universidad Nacional de Villa María y en la UNC.

entraña cierto modo de tramitar, elaborar, macerar y expresar ideas que se traducen en palabras, pero que también contienen silencios, escuchas, turnos de habla, ciertas superposiciones, a veces el fluir del pensamiento y otras veces no. Un pensamiento que es conjunto, se da con otros, que sabemos algo respecto a por dónde inicia, pero no tenemos claridad sobre cómo termina. Esta lógica discursiva contiene un vínculo entre quienes conversan, expresa afectos e historias compartidas y puedo decir que con Marcela y Jesica nos unen algunas largas conversaciones.

Con Marcela, un poquito más largas porque era mi profesora de Sociología de la Educación en 1995, hoy colegas, amigas, integrantes del cuerpo docente de la Escuela de Ciencias de la Educación y con Jesica nos acercan los temas de interés que nos fueron cruzando desde el año 2007. No sé si ella se acordará, pero por aquel entonces fue el segundo coloquio en Educación, Sexualidades y Relaciones de Género que organiza el colectivo de *Mariposas Mirabal*. Disculpen el tono un poco personal, pero me parece que es importante para invitarles a pensar la relación entre nuestros recorridos y la mesa que hoy nos convoca: qué hacemos nosotras hablando de pedagogías, feminismos, investigación educativa, igualdad, igualdades, desigualdades. Algunos de esos puntos tienen que ver con que mis colegas están trabajando actualmente en tareas docentes en cátedras de metodologías de investigación en Córdoba y en la UBA y que, además, se encuentran en una red de cátedras de metodologías de la investigación a nivel nacional.

Con Jes, como decía, nos une esa historia que primero nos cruzó en un Coloquio, después me dió la posibilidad de leer su tesis doctoral sobre experiencias educativas trans y los modos de vivir el cuerpo sexuado entre jóvenes en escuelas secundarias, tema que después se fue ampliando, ramificando, enriqueciendo para pensar la ESI como política pública y como derecho, la curricularización de la ESI, las prácticas docentes, la formación docente, entre otros puntos. Marcela, por su parte, realizó su tesis doctoral sobre políticas públicas de acceso abierto al conocimiento en la universidad, para tramar también en el análisis la ley de repositorios digitales. Trabajó con mujeres en un mundo de varones. Sus producciones, si bien no toman temáticas propias de la educación, el género y las sexualidades como en el caso de Jes, terminan incorporando la perspectiva de género en el análisis de las políticas. Bueno, me parece que conforman una buena dupla para la conversación, que somos un buen trío.

(Risas)

Jésica Báez: no saben lo que tenemos preparado...

(Risas)

Guadalupe: sin más preámbulos, contarles que hemos estado pensando en un posible guión de cierta conversación que hemos organizado en algunos bloques, con ideas e inquietudes que vamos a ir compartiendo con ustedes, para luego tener una última media hora para que quienes están aquí presentes, para quienes están siguiendo a través transmisión remota esta conversación, puedan sumar sus preguntas y comentarios. Entonces, en ese sentido, desde el arranque, invitarles a sumar su palabra en esta conversación. Le damos la palabra a Marcela Pacheco.

Marcela Pacheco: Bueno, buenas tardes, bienvenida Jesica, un gusto haberte conocido en estas poquitas horas. Esperemos que podamos tener una conversación tan fluida y adorable como la que tuvimos hasta ahora con otros colegas de la Facultad.

Bueno, para empezar, sin más preámbulos vamos a hacer honor al título del conversatorio y voy a empezar preguntando sobre la relación de igualdad, desigualdades, feminismos y pedagogías. Nosotras sabemos que el tema de las igualdades- desigualdades tiene en nuestro país una larga trayectoria en los debates públicos y en los estudios sobre educación. En ese mandato fundacional del sistema educativo argentino, en ese mandato civilizatorio que proponía lo mismo para todos, las transformaciones históricas de la idea de igualdad como justicia social, la igualdad como equidad, igualdad de oportunidades, igualdad como derecho, como punto de partida, la igualdad de las inteligencias, como un punto de partida supuesto necesario de lo pedagógico.

En términos legales, también hay una historia en relación a la igualdad desde una Constitución del siglo XIX que nos decía que todos éramos iguales antes la ley, hasta una reforma en el año 1994 donde se incorporan con rango constitucional los tratados de derechos humanos y con ello la idea de igualdad real, idea en la que se habilita la posibilidad de tomar medidas positivas en relación a los grupos discriminados o en condiciones desfavorables, entre ellos las mujeres.

Por otra parte, tenemos los estudios entre desigualdad y educación que son centrales de las temáticas de la Sociología de la Educación, Antropología de la Educación; investigaciones sobre raza, sobre clase, sobre cultura, sobre el sexo (y digo sexo a propósito) tienen larga data; son factores explicativos de la desigualdad educativa. El papel de la escuela como legitimadora de las diferencias, legitimadora de la reproducción de las diferencias; la escuela como habilitación de las experiencias de igualdad, son todos temas que han ido teniendo su historia dentro de la investigación sobre educación e igualdad.

Y también hay importantes cruces o convergencias entre el pensamiento político y las propuestas académicas, el trabajo académico. Voy a nombrar uno que no sé si es el más importante, pero es el que tenía más a mano: un libro de Juan Carlos Tedesco¹ que es una compilación que hace en el año 2005 –prologada por Filmus– que dice: ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación en el sistema educativo argentino? Allí hay autoras muy conocidas, muy reconocidas por nosotras como Adriana Puiggrós, Inés Dussel, Flavia Terigi, Clotilde Yapur, Silvina Gvirtz, María Inés Abrile de Vollmer, Inés Aguerrondo, Silvia Montoya que escriben acerca del problema o de la manera en que imaginan superar o que es posible superar esta desigualdad.

Entonces, esto es simplemente un mapeo o poner en la mesa algunas maneras en que el tema de la desigualdad se ha venido tratando en el ámbito de la educación y podríamos seguir muchísimo. Cada una de estas cuestiones tiene sus implicancias, pero para ir al tema que hoy nos convoca –que es profundizar en lo que significa el feminismo o los feminismos– la pregunta que pensamos para Jesica es: ¿qué tienen las pedagogías feministas para aportar a la noción de igualdad y desigualdad?

Jésica: Buenas Tardes, gracias Guada y Marce por el cálido armado hasta llegar a la pregunta. También agradecer la posibilidad de participar en este conversatorio y de una pregunta que se instala en un recorrido, el cual podemos trazar pero que hace un eco ampliado en cómo van resonando estas mismas preguntas en ustedes, quienes nos acompañan en este auditorio y en ese auditorio más ampliado de la virtualidad.

1 Tedesco, J.C. (Comp.) (2005) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? IIPE-UNESCO.

También las cuestiones que he traído tienen que ver con reflexiones que se hacen en el marco de otras voces. Entonces, muchas de las cuestiones que estoy trayendo no tienen que ver con cosas que me senté a pensar yo, ni salen de un repollo, sino que salen de contextos, de contextos específicos como es el colectivo *Mariposa Mirabal*, un espacio donde investigación, extensión y docencia se vienen entramando en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde ahí vengo pensando reflexiones que se van acumulando en un equipo y en un equipo de Cátedra que trabaja “metodología” -vamos a ponerle ese título, así, muy amplio- que nos permiten tomar un punto de partida situado. Me gustaba esto que traía Marce al final, un mapa: ¿Qué aportan las pedagogías feministas para pensar la igualdad? y ahí me parece que hay un mapa para seguir ampliando y pensando, siendo un mapa que se reconstruye de manera situada, desde una posición en un tiempo, en un espacio y una historia.

Las pedagogías feministas vienen a aportar una pregunta en un campo de discusiones. Entonces, no es que las pedagogías feministas *caen* ingenuamente; si no que proponen en tensión, en paradoja, en disputa con un marco de producción del conocimiento pedagógico donde, en principio, no eran reconocidas como saberes válidos. Me parece que ahí es interesante hacer algún ejercicio, cuando pensaba en esta pregunta: ¿cómo las pedagogías críticas, tal vez fueron, entre todas sus variantes, las corrientes que miraron al hecho educativo, al proceso educativo, reponiendo en las relaciones de poder, el contexto, lo político, lo no neutral? Ahí, me parece que es un ejercicio potente poder pensar en un cartografía muy ampliada de: ¿cuáles son los aportes que tenemos en las pedagogías para pensar la igualdad?, ¿desde donde pensamos la igualdad y con ello la desigualdad?

A mi me aparecían tres textos configuradores de mi recorrido, que bien podríamos ir multiplicando por cada uno, cada una, cada uno de quienes están acá. Y traigo esto de reponer porque las pedagogías feministas van a estar dialogando con esas otras pedagogías, van a estar interpe-lándolas.

Es interesante pensar en ese campo con quien está disputando. Pensaba en el texto de Christian Baudelot y Roger Establet de “La Escuela Capitalista en Francia”² que fué uno de los primeros textos que leí en mi for-

2 Baudelot, C. y Establet, R. (1987) La escuela capitalista en Francia, México: Siglo XXI eds.

mación y que me sentí totalmente decepcionada, porque la escuela resulta que reproducía el capitalismo y fue como un baldazo de agua que un texto lo dijera tan profundamente, con tanta producción de datos. Ese texto nos aporta para pensar la igualdad en clave de clase social. *Y te lo ilustra y te lo muestra en cuadros y te muestra cómo se reproduce esa desigualdad.* Entonces hay que ver qué textos son la caja de herramienta para pensar lo pedagógico: ¿con qué textos estamos trabajando y operando en nuestra práctica profesional, en nuestra práctica de investigación, que también es una práctica profesional? Pensaba en un segundo texto, el de Michael Apple: *Ideología y Currículo*³, el cual abre la caja negra del currículum y nos dice: clase social pero también están presentes las mediaciones culturales. Este autor nos aporta herramientas para recuperar lo cultural. De manera tal que, pensar la igualdad es la redistribución de los bienes culturales, sociales y simbólicos. Finalmente el tercer texto que quería compartir con ustedes es un texto que fue fundamental en mi recorrido: “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire⁴. Aquí también otro recorte geográfico: un brasileño hablando respecto de qué era la igualdad, qué lugar tenían los oprimidos y qué características tenía que tener la educación. Ese ejemplo, también me parece potente porque hay allí una intersección en relación a las pedagogías feministas. Traigo esta escena porque nos puede ilustrar un poco mejor estas tensiones entre las pedagogías críticas, que hasta ese momento nos habían ilustrado este par igualdad y desigualdad diciendo: capitalismo en plural, para poder pensar no solo los capitalismos centrales, recursos económicos, recursos simbólicos, recursos culturales como cuestiones que había que atender para pensar qué pasaba con la igualdad en los procesos educativos. Cuando Freire hace una gira por EEUU -y esto aparece en una nota al pie y se recupera en el texto de Pedagogía para la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido⁵- conoce a pedagogas feministas de la diferencia que promovían los círculos de concientización, y estas les advierte que hasta entonces había estado hablando de los oprimidos y ¿las oprimidas? En ese texto Freire dedica una buena

3 Appel, Michael. (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

4 Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Ed.

5 Freire, P. (1997) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*; editado por Josefina Anaya; portada de Peter Tjebbes. Buenos Aires: Siglo XXI Ed..

cantidad de palabras a la revisión del lenguaje machista y la necesidad de visibilizar a las mujeres.

Me parecía interesante partir de poder reflexionar situado: ¿desde dónde estamos pensando? ¿Qué caja de herramientas conceptuales, teóricas, metodológicas y técnicas nos formaron?



En esta caja de herramientas -propose tres textos, pero hay muchos textos más- nos aportan una mirada que está muy arraigada en la década del 70 como un momento de incisión en la historia de cómo producir ideas, de cómo construir conocimiento. Pero también, se hace necesario reconocer un “mientras tanto”, en donde estas discusiones de pedagogías críticas -que nos permitían visibilizar qué estaba pasando con la igualdad- se daban de manera simultánea a los debates que traía el movimiento de mujeres, los movimientos feministas que transitaban las calles y que también comenzaban a llegar a la universidad bajo el formato de “Estudios de la Mujer”. En el caso de Argentina, llega a la Universidad, pasada la década del 70 -con los gobiernos militares-, avanzada la década del 80⁶, también vienen a problematizar la igualdad: ¿qué pasa con las mujeres y la igualdad?

Entonces, sumado a la lectura crítica del Capitalismo aparece la cuestión del Patriarcado: poder pensar que estas relaciones de poder también están atravesadas por jerarquías sexogenéricas. Y creo que ahí el punto interesante de cómo estos movimientos feministas, movimientos de mujeres, colectivos disidentes, comunidades LGTBI+Q (podemos seguir pensando en esta pluralidad), vienen a tensionar el concepto de igualdad haciendo enfoques y desenfoques: ¿dónde está la matriz que produce igualdad y desigualdad? ¿Qué cuestiones tenemos que mirar y cuál es el punto en común en la multiplicidad de feminismos? Me parece que esta es otra arista para poder pensar “los feminismos”.

Estos movimientos empiezan a describir las desigualdades y cómo en esas desigualdades actuaba el sexo, el género, el sexo-género. Dependerá que corriente del feminismo cuál es la palabra que va a utilizar y el tipo

6 Para profundizar esta historización recomiendo la lectura de: BLANCO, R (2018). Del fulgor al desencanto. Desafíos para el feminismo académico en la fugaz experiencia de la Carrera de Estudios de la Mujer (Universidad de Buenos Aires). *Rev. interdiscip. estud. género Col. Méx.* [online]. vol.4. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2395-91852018000100106&lng=es&nrm=iso>. Consultado en febrero de 2023.

de problematización que va a proponer. Este ejercicio no es solo la descripción, sino también que hay ahí un punto en común entre los distintos feminismos que es ir construyendo una crítica. No obstante, hay una narrativa en torno a los feminismos, a esas pluralidades de feminismos que es pensarlo como “las olas” (el feminismo de la igualdad, la diferencia...). Esta metáfora que nos ha resultado muy útil para comprender las diferencias también abonó a una conceptualización de un feminismo progresivo, evolutivo, un feminismo mejor que otro. Cuando tal vez, lo más interesante es poder pensar esos feminismos dando respuesta a contextos problemas y preguntas, situados históricamente, en momentos y poniendo disputas y diálogos específicos. En distintas coordenadas espacio-temporales fueron abriendo la pregunta por la igualdad y construyendo respuestas posibles. En este punto, me parece que algo que es bien potente para pensar los feminismos es la capacidad de volver texto un contexto, de hacer un texto de ese contexto, volviendo visibles las dimensiones emergentes para poder interpelar. Ahí es donde me gusta situar a la pedagogía feminista, en ese lugar.

Así como hay texto y contexto también cada uno de esos feminismos fue dejando puntos ciegos, aspectos con los que no se metió, aspectos con los que no discutió. Es interesante, en este enclave, situar a las pedagogías feministas y esta pluralidad de pedagogías feministas y acá el ejercicio también de seguir armando ese mapa: ¿qué pedagogías feministas conocemos? ¿a cuáles hemos llegado? ¿a cuáles no hemos llegado? Y quizás la respuesta por la negativa también nos permite nutrir esa cartografía.

En el trabajo de lo cotidiano, lo que podemos ver, es que hay distintas corrientes de las pedagogías feministas, corrientes que no se constituyen como corrientes cerradas, unívocas, como una corriente que le responde a otra corriente, sino más bien, como momentos en los cuales hay determinados agrupamientos para poder pensar la igualdad y cómo la igualdad está por el sexo, el género, el sexo-género (nuevamente palabra para disputar).

Podríamos pensar en una línea de *pedagogas feministas del norte* que cuando llegan a la universidad lo primero que se preguntan es: ¿qué falta en la universidad? ¿Cómo participan las mujeres en la universidad? ¿Qué sucede con los estudios de género en la universidad? Hay toda una línea que es muy interesante porque viene a preguntar por el acceso: ¿qué pasa en términos de ingresar? No solo por el acceso formal, sino real. ¿Cómo

se empodera la voz para que participen del proceso educativo? Entre estas voces estaba la de bell hooks⁷ quien además trae la pregunta por las mujeres negras: ¿qué tienen que ver los estudios de la mujer cuando yo doy clases siendo una profesora negra? ¿Qué sucede allí? ¿Qué tiene que ver el género y la raza con ello?

Podríamos distinguir otro agrupamiento en las *pedagogías queer o cuir*. Una pedagoga clave es Guacira Lopes Louro que compiló trabajos⁸ y en sus traducciones al portugués luego facilitó la llegada al español. Las pedagogías queer viene a aportar cierto desdibujamiento del cuerpo, de pensar ya no sexo-género “las mujeres”, “la mujer” y pensar la igualdad, sino, incluso, disputar a la categoría “sexo” el lugar de naturalización, el reducto biológico de la naturalización. Estas pedagogías van a aportar a pensar la igualdad quitándole el último reducto biologicista. El sexo también es una construcción social y cultural que afecta y que media cómo pensamos la igualdad. Pensar lo queer andamió el situar geográficamente y que muchos reclamaran desde el sur: lo cuir. En esta misma dirección, las *pedagogías feministas decoloniales* vienen a aportar pensar -muy especialmente- este eje el sur-sur. Nos van sumando dimensiones que problematizan ese contexto y que nos permiten ver la producción de igualdad o desigualdad reponiendo una mirada crítica desde la geopolítica y reponiendo los saberes, las experiencias y las voces excluidas. Finalmente, hay otra corriente, que es bien potente para pensar esta relación entre pedagogías feministas e igualdad, que son las *pedagogías feministas populares* donde destellan palabras claves como: territorio y autonomía; pensar que la igualdad acontece en un territorio, que la igualdad tiene que ver con la autonomía.

En ese mapa rapidísimo (¡creo que hay dos o tres feministas que se desmayaron de lo rápido que fui y todo lo que no dije!) lo que me interesaba era poder pensar cómo esas pedagogías feministas van complejizando, problematizando, construyendo y analizando qué entendemos por igualdad y que ese ejercicio de entender la igualdad es complejo. La caja de herramientas para poder pensar esa igualdad tiene diferentes lecturas, diferentes capas, como una cebolla. Pero a veces, no solo son capas que se

7 bell hooks (2016) Eros, erotismo y proceso pedagógico En: Pedagogías transgresoras. Bocavulvaria

8 Me refiero al texto “O corpo educado. Pedagogias da sexualidade” compilado por Guacira Lopez Louro y publicado por Editorial Auténtica en el año 2000.

suman. A veces son capas que vienen y disputan las existentes. No es solo aditivo sino también lecturas en disputas.

Guadalupe: bueno, se va tramando, porque la verdad que voy pensando también en función de lo que escucho. Pienso en los contextos que nos convocan e interpelan, en los que vivimos y trabajamos. Me encanta esto de ir pensando ese mapeo y me inclino a preguntar: ¿cuánto de pedagogía? ¿cuánto de feminismo? ¿cuánto de crítica? Porque en ese mapeo que va haciendo Jessica, a lo mejor una puede ir pensando algunos acentos en particular en torno a la crítica como una perspectiva que está presente en el feminismo y también en la pedagogía, particularmente en las pedagogías críticas. Las perspectivas críticas nos han llevado a pensar en procesos de reproducción y resistencia, pero fundamentalmente a asumir el desafío de develar los mecanismos del poder. Entonces, creo que allí hay un guiño: porque a lo mejor no estudiamos tanto sobre los feminismos pero a las teorías críticas, las vimos. A lo mejor algo podemos empezar a linkear, a vincular en relación a los feminismos. Entonces, ¿cuánta pedagogía?, ¿qué pedagogía?, ¿qué críticas? y ¿qué feminismos? Digo, por lo que contabas también de Paulo Freire, hay mucho de pedagogías y hay mucho de crítica desde una posición regional que nos interpela, además, porque es nuestro lugar, nuestro territorio, nuestra Latinoamérica la que nos incita a seguir alimentando estas perspectivas.

En ese sentido, hay otra cuestión que tiene que ver con las epistemologías feministas. Hay toda una serie de cuestiones vinculadas con esta perspectiva que no sólo remiten a las voces que han sido producidas y legitimadas en los campos de producción del conocimiento sino a los criterios o reglas que rigen esos procesos de producción de conocimiento. Aquí hay un punto donde lo académico y lo político no se pueden separar. Entonces, pensar en esas epistemologías feministas nos lleva a reflexionar sobre otras voces y producción de saberes y sobre las condiciones de producción de esos conocimientos, condiciones de producción que no son solo institucionales. En este sentido, podemos pensar en la Escuela de Ciencias de la Educación, nuestra Facultad y Universidad, y cuestionarnos acerca de las condiciones institucionales de producción de conocimiento y, al mismo tiempo, las condiciones de vida de aquellos que trabajan en estos ámbitos académicos. Hay aquí toda una cuestión que tiene que ver con el lugar de las mujeres, con el lugar de las identidades feminizadas, con las

disidencias, que tenemos mucho por disputar en términos de la transformación de esas condiciones de producción del conocimiento y condiciones de vida dentro y fuera de la academia (por ejemplo, qué condiciones de nuestros ámbitos familiares o domésticos condicionan o influyen en la producción de conocimientos).

Por último: ¿de qué modo una puede legitimar en una comunidad académica que efectivamente lo que hemos producido, vale? En este sentido, podemos preguntarnos qué valor o reconocimiento puede tener el conocimiento académico que se produce en la academia y suele presentarse como un artículo o una ponencia en un congreso; y también qué valor o reconocimiento puede tener un conjunto de saberes que se producen al calor de las militancias, en la calle, y que están hoy en día disputando los criterios de legitimidad con los cuales se incorporan a aquello que es valioso, valioso para comunicar y valioso a ser enseñado. Y disculpen mi referencias a la ESI, pero no me la puedo sacar; también hace a una producción de conocimiento que es valiosa para la academia, para discutir en la academia, digo, en ese mundo de producción de conocimiento legitimado y reconocido por excelencia. Esto también es valioso y esto necesita ser incorporado.

En este sentido, después de estas reflexiones y preguntas me interesaría saber, Jésica, qué pensás sobre las disputas *con* otras epistemologías y también *en* el campo de las epistemologías feministas; porque después, a veces, una se dice posicionada en epistemologías feministas y no necesariamente mi perspectiva en la producción de conocimiento, en la práctica política y feminista se condice con eso.

Jésica: pensaba en varias cuestiones al mismo tiempo. Me interesaría poder partir de qué entendemos por epistemología, porque en versiones muy clásicas la epistemología son las teorías del conocimiento. Y me parece que es importante poder partir de pensar cómo las epistemologías nos dicen ¿qué es válido conocer?, ¿cómo conocerlo? y que ese *cómo* y *qué* tienen dimensiones técnicas, metodológicas y políticas. Todo ello está al mismo tiempo y jugándose al mismo tiempo.

Este es un punto de partida interesante, potente y significativo para poder empezar a configurar las epistemologías feministas: ¿qué?. A su vez, asumir que hay muchas epistemologías feministas, no hay una sola. Cuando comentaba Guada hace un rato “hay mucho sobre epistemologías

feministas escrito”, me acordaba que justo estaba releendo un texto, de la década del 90, de Eli Bartra⁹, filósofa mexicana, que decía “hace diez años una sola persona podía leer todos los textos de epistemología feminista en una tarde” (risas) y ahora ya no y ella celebraba esa situación. Ya no es posible leer en una tarde todos los textos sobre epistemologías feministas que hay. Podemos sospechar que eso se ha multiplicado y que tenemos múltiples epistemologías; tal vez pensar en el punto de lo común para poder pensar en esas disputas y en esas diferencias. Tal vez, un punto común que tienen las epistemologías feministas es que pusieron la dimensión sexo-género, la variable sexo-género, el aspecto sexo-género, como una variable que configura cómo conocemos, al sujeto que conoce, las prácticas de investigación, de cómo preguntar y cómo justificar.

Podemos pensar también a las epistemologías feministas, como dice Diana Maffia¹⁰, como una respuesta a la exclusión de las mujeres. Y cuando ella está hablando de la exclusión de las mujeres (porque, por lo general, son textos donde está hablando de la exclusión de las mujeres, pero está pensando en todas las identidades sexogenérica vulneradas en la historia), ella dice: las epistemologías feministas vienen 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.

El sujeto que enuncian esas epistemologías feministas puede ser diverso. Entonces ahí, la primer cuestión a atender cuando una epistemología feminista se presenta es: ¿de quién y cómo está hablando? ¿está hablando

9 Bartra, E. (comp.) (1998), *Debates en torno a una metodología feminista*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

10 Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* [online]. vol.12, n.28, pp.63-98. Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=es&nrm=iso>. Consultado en Octubre de 2022.

de “la mujer”?, ¿está hablando de “las mujeres”?, ¿está hablando de los “géneros”?, ¿está hablando de “las relaciones de género”?, ¿está hablando del “sistema sexo-género”? Estoy diciendo todas palabras que suenan parecido que hacen referencia a un campo parecido, pero que tienen consecuencias técnicas, políticas, teóricas y metodológicas diferentes y que hay una disputa por cómo se nombra, con todo el poder que tiene la posibilidad de nombrar. Porque esa posibilidad de nombrar hace una caja de herramientas diferentes para poder ir y ver. Vemos cosas distintas si pensamos en una epistemología de la mujer, vamos a ver cosas diferentes, la lente va a tener algunos puntos en común pero después ¿qué figura?, ¿qué fondo?, va a ser diferente. Ahí hay una cuestión a atender en ese estado, si nos encontramos con la epistemología feminista es poder reconocer, qué y cómo estamos nombramos. Esto nos permite distinguir en qué epistemología estamos hablando y también poder diferenciar los caminos, las apuestas. Por ejemplo, podemos pensar en la *teoría del punto de vista feminista* que en sus versiones más duras, más radicales está basado en que “las mujeres”, “la mujer”, tienen por su experiencia y por su condición de mujer, una posibilidad de interpretar, ver y analizar el mundo diferente que otro sujeto. En sus versiones más actuales, el punto de vista feminista viene a reconocer que las experiencias nos brindan saberes y conocimientos que nos permiten acceder y producir saberes y conocimientos que están mediados por esa experiencia. Hay un corrimiento entre una posición y otra: un pasaje del fundamento en la naturaleza por el de la historia/genealogía. Pasamos de un esencialismo a un no esencialismo, y esto también tiene que ver con otras miradas de la epistemología (ya más pensada desde los feminismos postmodernos, post estructuralistas, post giro lingüístico) donde empiezan a hablar de la pluralidad epistémica, de esa posibilidad que tienen los sujetos de producir saber a través de sus diversas experiencias. Allí aparece la noción de interseccionalidad que nos interpela a hacer visibles las distintas dimensiones que particularizan la experiencia vital de los sujetos. Entonces...son las mujeres, las mujeres pobres, negras, lesbianas, etc... Se trata en definitiva de ubicar la experiencia en una intersección donde una dimensión no le gana a la otra, sino que, están todas al mismo tiempo presentes; y donde hay una disputa con la noción de mujer como esencia.

Finalmente, también hay otra tradición que es el empirismo feminista, que es pensar que se puede producir ciencia sacando los sesgos de género. Y es una vertiente más ligada al positivismo, que es sacar las variables

extrañas, en donde lo que postulan es que lo que hay que hacer es “investigación de verdad” [risas]. Se busca eliminar todos los posibles sesgos de género para que se pueda producir un conocimiento. Es interesante ver que allí hay conflicto. Podemos sentarnos a tomar el té, pero también vamos a discutir en *el té de las epistemologías feministas*.

Tal vez, hay algunas cuestiones que se fueron modulando, matizando en el tiempo y hay algunos puntos en común: rechazar visiones totalizadoras, rechazar lo universal. Después podríamos decir que desde las teorías del punto de vista y los aportes de los feminismos posmodernos a la cuestión epistemológica aparecen palabras como: experiencias, conocimiento situado, territorio, contexto. Como dice Evekyn Fox Keller¹¹ retomando a Simone de Beauvoir “la ciencia se hace”, para dar cuenta de la politicidad que tiene esa producción científica y que, por lo tanto, esas epistemologías están atravesadas por esa cuestión.

Un ejercicio que es interesante para poder pensar y pensarnos como investigadores, investigadores educadores, profesionales dentro de esta trama; un ejercicio para poder pensar en nuestra propia biografía sexual, de nuestra biografía escolar sexual atravesada por estos temas (y ahí Guada estaba tentada a hablar de la ESI y pues yo también me tenté por su culpa) [risas] pero me parece que tiró ahí una punta: la de poder pensar qué biografía sexual tenemos respecto de ¿qué conocemos?, ¿cómo conocemos?, ¿qué es válido conocer?, ¿con qué estrategia? Y creo que la Educación Sexual Integral viene siendo un dispositivo bastante exitoso cuando lo hacemos rodar dentro de instituciones de educación superior. Porque, justamente, ponen en tensión qué conocemos, cómo lo conocemos. Si pensamos la Educación Sexual Integral en su giro epistemológico de cómo piensa la sexualidad, en su giro pedagógico de cómo piensa que debe enseñarse esa sexualidad, si la pensamos en el giro político en relación a cuáles son los actores/actrices que tienen que estar involucrados en este proceso, de alguna manera es una herramienta muy interesante para poder pensar en las violencias epistémicas que atravesamos durante nuestras formaciones, nuestras capacitaciones y poder pensar en esa biografía sexual.

Estas cuestiones de las epistemologías que nos atraviesan y nos forman, y también la forma en la que nos forman para poder pensar nuestros

11 Fox Keller, E. (1991) Reflexiones sobre género y ciencia. Valencia: Alfons.

objetos, nuestros estudios, cómo encaramos las líneas de intervención y demás, este era el segundo ejercicio.

Marcela: muy interesante, nos dejás pensando; me marqué la palabra *forman* para dar paso a la última pregunta de esta parte del conversatorio, antes de que invitemos a todos y a todas a hacer sus preguntas.

La tercera pregunta tiene que ver con la formación y con la producción del conocimiento, con las metodologías de la investigación en las que, como contaba Guadalupe, nosotras participamos en la formación de pedagogos, licenciados en Ciencias de Educación. También tiene una historia, no muy larga, porque no son carreras de tantas décadas, pero venimos incorporando las perspectivas teórico-metodológicas que se desarrollan a nivel global, en distintos países, y también a nivel local. Cada uno, cada una, tiene su historia y, por ahí, nosotros estamos también en eso, tratando de historizar un poco cómo fueron llegando las estadísticas, la etnografía, el constructivismo, la narrativa, el análisis del discurso, a la formación, a la producción de conocimiento, al grado, a los posgrados. Y en ese camino histórico estamos. Mucha gente haciendo su tesis, su trabajo de grado, su trabajo en los equipos. Mucha relación entre investigación e intervención o trabajo de enseñanza, de docencia; hay una multiplicidad de situaciones.

Hoy, como decía, el clima de los acontecimientos políticos, la campaña por el aborto legal, han inundado los espacios de discusión y le han dado centralidad a los temas de género y no sabemos qué hacer con esto, ¿no? Hoy, charlamos un poquito antes: “bueno, tenemos la tesis a la mitad y resulta que ahora hace falta dar cuenta de estas nuevas cuestiones... porque si no, mi trabajo va a ser... va a hablar con gente de otra época”. Hoy hay algo de esto que decíamos que nos incomoda, nos conmueve y después nos interesa, nos importa, lo deseamos, lo queremos hacer y no sabemos qué hacer con este marco teórico, con estas categorías que ya construí en mi proyecto y me aprobaron en el comité. No sabemos si esta metodología que estoy pensando en la que voy a abordar el trabajo de campo, si estas cosas no van a estar opacando, ocultando, omitiendo, algo de lo que hoy es necesario decir.

Entonces, me preguntaba: ¿es necesario decir todo esto en todos los temas? En mi caso, estudio política y no tenía en mi punto de partida la idea de hacer una tesis feminista. Sí había categorías, y una sensibilidad

epistemológica formada, que me permitían ver relaciones de subordinación; y no fui a buscarlas, pero las pude ver.

En este sentido, la pregunta es: ayudanos a ver qué hacemos cuando tenemos que resolver estos problemas, ¿qué hacemos entonces?

Jésica: Hay una investigadora estadounidense, Margaret Eichler¹², que hace una diferenciación en la que yo acuerdo en una “partecita”, y en otra “partecita no”. Vamos a jugar con la que sí. Ella dice: bueno, hay investigaciones que son feministas por su objeto, porque las pensaron de esta manera, porque cuando se armó el proyecto se tomaron todas las decisiones desde ese encuadre teórico-político-metodológico. Ahora bien, señala ella que las investigaciones de las ciencias sociales no pueden ser sexistas. De manera tal que no sean feministas, no significa que están autorizadas a ser sexistas. Y entonces, se preocupa bastante por cómo acompañar los procesos de producción de investigación no sexistas. Ella hace un ejercicio profundo, de hecho, después escribe un libro llamado “Métodos no sexistas”, que está en inglés. Es bien interesante, porque ofrece una respuesta práctica a un problema. Ya en la década del 90 se advertía esta situación: hay que acompañar a la producción en las Ciencias Sociales, -donde podríamos situar a la producción del conocimiento pedagógico- que no sea sexista. Ella agrega además (y esta es la parte con la que no acuerdo) que las investigaciones feministas son las que cambian las condiciones de la vida de las mujeres. Cómo está hablando en la década del 90 su sujeto eran “las mujeres”. Yo podría *aggiornarlo* al día de hoy y decir: son las investigaciones que cambian, las que transforman la vida del sujeto, que por vivir su sexualidad, su identidad, han sido relegados, excluidos, discriminados. Ahí me parece que, y esta pregunta también se la hace Eli Bartra (1998): ¿Cómo es posible no ser sexista sin que ello no sea de alguna manera una mejora para la vida de las mujeres? Son interrogantes que nos invitan a seguir abriendo la pregunta: ¿qué tipo de producción de conocimiento queremos hacer?, ¿cuál es el horizonte que nos estamos proponiendo?, ¿quiénes queremos que estén contados, contadas, contades en ese mundo que estamos narrando a través de nuestras investigaciones?

Entonces, ya sea feminista, ya sea que queremos ser no sexistas, vamos a estar contribuyendo a cambiar, modificar, trastocar, contribuir, poner el

12 Eichler, M. (1988), *Nonsexist Research Methods. A Practical Guide*, Boston: Allen & Unwin.

granito de arena en esa producción de conocimiento que no va a seguir replicando condiciones de desigualdad; en una producción de conocimiento que no termina generando categorías que terminen reproduciendo a las estructuras de opresión.

En ese punto, podemos visualizar distintas situaciones. Y, tal vez, en la práctica de acompañar talleres de tesis, en el posgrado, de acompañar en los espacios de metodología, hay algunos puntos que pueden ser críticos, como claves por donde mirar.

Hay una situación que es la del trabajo de campo, de atravesar esos espacios, cuando tenemos un objeto de investigación, es decir lo que Margaret Eichler (1988) definiría como una investigación feminista. Y ahí también hay cuestiones que mirar. No es que si mi trabajo va a tener un objeto propio del cruce de educación, género y sexualidad ¡ya está! Hay varias cuestiones que hay que mirar, y tal vez ahí lo más interesante, o el punto más potente, es pensar: **¿con qué biblioteca estoy construyendo ese objeto?, ¿cuál es mi marco teórico? De alguna manera estoy volviendo a considerar ¿qué epistemología feminista estoy usando?**



Las investigaciones que tienen este recorte es interesante echarles un ojo, en particular para analizar cuál es la biblioteca que estamos leyendo y si esa biblioteca que estoy leyendo me está dando herramientas para definir mi objeto de estudio, mi recorte, mi espacio donde voy a hacer mi trabajo, mi producción de conocimiento. Y hay algo que también se advierte en ese proceso: poder pensar si este marco teórico nos permite hacer inteligible lo que estamos produciendo, nos permite hacerlo visible.

Hay formas distintas de asumir que los feminismos son múltiples, que las pedagogías feministas son múltiples, que a veces se entraman y otras veces disputan sentidos. En este punto, cuando estamos trabajando dentro de una investigación, cuyo objeto se entabla ahí, hay que poder reconocer esas tradiciones y poder inscribirse (no sumisamente) en esa tradición, pero sí inscribirse, entrando en un diálogo que nos permita comprender cómo este objeto y ese marco teórico dialogan.

Ayer estaba mirando una conferencia de Dora Barrancos¹³ donde trabaja lo del marco teórico y señala una cuestión que también es interesante:

13 “El Estado del Arte de un proyecto de investigación”. Dictada en el Primer Encuentro del Programa de Formación y Desarrollo Profesional Becas Saint Exupéry. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 24 de abril de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=QCmyFWohQv0>

“hay que desmitificar la tarea de hacer un marco teórico”. Hacer un estado del arte es comenzar con una biblioteca, no es la de una biblioteca final, es la biblioteca por la que uno comienza. Esa biblioteca nos aporta una caja de herramientas, conceptos, que nos permiten ver para tomar decisiones en el proceso de investigar. Entonces, en la medida que esa biblioteca me va aportando, me permite fundamentar las decisiones que tomamos. Esto no sucede de una vez y para siempre, hay capas de bibliotecas que se van leyendo. De esta manera, será la capa, más capa, más capa, dónde se va focalizando, enfocando, revisando y cómo en esa relación van apareciendo cuestiones que hay que atender.

Recuerdo cuando presenté el título de mi tesis de doctorado, en 2008 que era “La experiencia educativa trans”. Recuerdo haberlo escrito y no saber exactamente lo que quería decir. No tenía claridad, era una intuición que tenía respecto de “algo” que me interesaba indagar, pero no tenía claridad de las categorías. Tuve que atravesar varias bibliotecas para poder, en el 2008, ir construyendo una definición de qué quería decir con chicos, chicas, chiques trans, y a dónde quería llegar. Ese ejercicio me lo ofreció la posibilidad de las bibliotecas y, a veces, las bibliotecas no son la bibliotecas de libros, a veces es un referente en el tema. Recuerdo amplias charlas con Alba Rueda que se sentó a leer conmigo; no era solamente leer si no leer con un otro, otra que te lee, te devuelve, te intercambia, te airea y permite ir construyendo estas definiciones.

Otra posición que es interesante para pensar cuando estamos haciendo una investigación “feminista” es como nos situamos nosotrxs como parte de ese campo, en qué lugar nos ponemos en relación con el objeto. Esto lo señala Sandra Harding¹⁴ que es epistemóloga, filósofa del feminismo, quien plantea que al estar armando una investigación feminista es interesante poder pensarse dentro del mismo plano del objeto y cómo en esa relación sujeto-objeto se construye ese objeto. Es decir, aquello que desde otras corrientes epistemológicas-metodológicas, señalan como encargarse de la reflexividad en torno al objeto de conocimiento.

Ahora, más allá de las investigaciones que van a trabajar con un corpus y objeto específico, suele aparecer otra cuestión con aquellos trabajos que se están haciendo y de repente dicen: “quiero incluir perspectiva de género”. “Me doy cuenta de que quiero-necesito incluirlo”. Allí es intere-

14 Harding, S. (1987) ¿Existe un método feminista?, *Feminism and Methodology*, Bloomington/ Indianapolis: Indiana University Press.

sante cuando reconocemos que el marco teórico tiene determinadas sensibilidades. Si el marco teórico es crítico, como decíamos anteriormente, incluir la perspectiva de género va a ser un camino más allanado. Ahora bien, si el punto de partida es por ejemplo: “la biología determina la vida de las personas”, la connotación de incluir la perspectiva de género va a ser mucho más que pegar con cinta unas hojas con los nuevos conceptos. ¡No me puedo imaginar cómo se constituirá el marco teórico! Ahora, cuando partimos desde una pedagogía crítica, tal vez, ahí lo interesante es ir encontrando esos puntos donde hay un diálogo, o una tensión que nos puede ser potente. Entonces, el ejercicio es volver -revisitar- para poder pensar en qué puntos hay una cita, una trama, un cruce que nutra el enfoque de trabajo.

Suele suceder que muchas veces cuando dicen: “quiero incluir perspectiva de género en mis investigaciones”, el resultado se traduce en: “agregan mujeres”. Ahí, ¡alerta! Puede ser que agregar mujeres sea interesante; hay que ver el contexto, el texto que se está formulando, el problema que se está construyendo. Pero muchas veces, agregar mujeres significa ir a buscar las mujeres perdidas o poner la columna “mujeres” al lado y simplemente describirlas. Allí la cuestión para atender es: ¿es perspectiva de género si no incomoda nada, si solo se trata de “agregar”? 

Por ejemplo, imaginemos que una entra a un museo de arte, ve todos los cuadros colgados empiezan a mirar y, por lo general, se encuentra con que los pintaron varones, blancos, heterosexuales; se pintan cosas parecidas, porque también hay alguien que los curó. Entonces, una estrategia sería: agrego mujeres, así pongo “mujeres perdidas que fueron tan valiosas” que no vimos sus cuadros, pero que no disputan o no discuten con ese armado. En este sentido, no van a aparecer las mujeres artesanas. O imaginen en el museo de arte contemporáneo una artesanía en el medio. ¿Por qué nos parece impensable? Porque disputa la regla en la que está construido ese museo como canon.

Algo similar podríamos pensar en la construcción del marco teórico. Resulta mucho más complejo disputar el sentido de agregar a “esa mujer” en tanto discusión de igualdad, desigualdad y producción de esa igualdad/desigualdad, porque incluso podemos agregar a las mujeres atendiendo a las mujeres en tanto producción de esas desigualdades. Allí hay una pata desde donde miran y allí también se ponen en juego, en esta perspectiva, cómo voy a construir los datos.

Esta es otra situación si tengo las técnicas, las estrategias, lo suficientemente sensibles para recuperar las voces de los sujetos vulnerados, subalternizados por su condición sexo-genérica: ¿tengo instrumentos que permitan construir datos sensibles al género? Se puede tener una perspectiva de género en el marco teórico pero luego no avanzar en la construcción de instrumentos consistentes con ello. Les propongo recuperar aquí, por ejemplo los desarrollos en la historia oral y como la historia oral tuvo un enlace con los feminismos para trabajar con las mujeres que como sujeto histórico se encontró fuera de la escritura, y con ello excluidas de los registros públicos. La oralidad aportó reflexiones de herramientas técnicas que se hicieron sensibles, se construyeron como sensibles. En esto me parece que hay algo para pensar en las estadísticas. Por ejemplo: ¿tenemos formas de cuantificar que sean sensibles? Creo que con las discusiones del Censo eso quedó como abierto de par en par. Así que, digamos, podemos proponer esas discusiones. Es importante tener presente esas discusiones. Y también genera discusión en las estadísticas que es interesante cierta tendencia a buscar unidades familiares, las unidades familiares pueden invisibilizar cuestiones. Entonces, cuando estamos buscando indicadores, hay que pensar allí: ¿hay una cuantificación o una cualificación de mis datos que es sensible a aquello que quiero indagar? Porque si no también después sucede que “el campo no me dice nada”. ¿Cómo se construyó ese dato? ¿Porque no dice nada?

Situación 3. La situación 3 es esta: “me gustaría que mi producción no tenga sesgo de género”. Otra expresión que muchas veces y que se soluciona con una mirada bastante formal de “pongo los/las/les” (que es un paso, porque por supuesto que el lenguaje nombra y en la medida que nombra genera condiciones). Sin embargo, se recupera el uso del lenguaje en su aspecto más formal que es agregar el los/las/les sin que eso tenga una lectura en lo que se está produciendo. Es solamente decir los/las/les, usar la equis y no usar la equis. Es un pequeño paso, no quiero que con esto quiten la x [risas] pero, tal vez, lo más interesante es poder pensar: si estamos usando ese lenguaje ¿qué estamos queriendo reponer con este lenguaje? ¿por qué queremos hacerlo visible y nombrar? Entonces, hay una pregunta interesante, y muchas veces sucede que con esa pregunta... Esto lo dice Margaret Eichler (1988) lo interesante es revisar los conceptos, las cajas conceptuales, es decir, los conceptos que estoy usando para el marco teórico en función de las decisiones. Los conceptos como caja

de herramientas y los conceptos que estoy formulando, los conceptos que estoy creando. Y ella hace todo un listado que es fascinante sobre cuestiones que hay que tener en cuenta. Dice: bueno, estos conceptos salen de campos disciplinares; esos campos disciplinares son androcéntricos, con lo cual hay que estar teniendo una vigilancia al respecto de qué conceptos estoy usando. Y voy a dar como algunos ejemplos: “trompas de falopio” usamos el concepto trompas de falopio. ¿Por qué usamos este concepto? Bueno, porque tiene una historia y se nombró así, está en el libro, es como está escrito. Ese concepto tiene una historia y Gabriel Falopio practicaba la vivisección con esclavas e inmigrantes pobres sin anestesia. Aquí estamos usando un concepto que es “heredero” de una historia, entonces, ¿este sería el mejor concepto para usar?

Es un ejercicio interesante para cuando están las tesis ya escritas: ¿qué conceptos estoy usando? ¿Vale la pena o no usar estos conceptos? ¿Hay conceptos alternativos que definan lo mismo pero que no sean sexistas? Cuando usamos “trabajo en blanco”, “trabajo en negro”, “denigrar”, ¿qué historia hay detrás de estas palabras? Ella tira unos pequeños tips que son preguntas para potenciar el ejercicio reflexivo. Es la posibilidad de poder pensar los conceptos que uso y los conceptos que produzco. ¿En qué marco los estoy formulando? Otro ejemplo es el usar conceptos de agrupamiento. En educación se usa mucho: en el aula, el equipo, y se invisibilizan las relaciones sexogenéricas. Me parece que es interesante porque, en algún punto, nos permite hacer esa revisión de lo ya escrito. Esto que está escrito, ¿con qué lo estoy tomando?, ¿qué cosas tendría que reformular y revisar?

Así como hay palabras y conceptos donde podemos ver claramente que el androcentrismo está presente, también hay otros conceptos que provienen de tradiciones feministas y que son más polimorfos o que tienen historias diferentes de sentido. Y traigo el ejemplo de “empoderarse”. Hay una tradición de las pedagogías feministas de la diferencia estadounidenses que ponen en circulación la palabra “empoderar”. Una de las críticas, era justamente que se hablaba de “empoderar”, y tenía que ver con que las mujeres accedieran a las mismas situaciones de poder de los varones, sin que esto tenga una crítica a los modos, a como se concebía el poder, a sus estrategias y esa es una crítica, ¿no?

Personalmente, me parece que cuando se habla “empoderar” también hay que escuchar qué se está diciendo porque esa es “una tradición” y cuan-

do yo lo estaba nombrando, lo estaba nombrando dentro de esa tradición. Pero hay otras tradiciones, por ejemplo la de las feministas que ingresan a la universidad y que utilizan este término para nombrar el proceso de potenciar el reconocimiento de la voz propia, de la autonomía. Entonces, antes de hacer una crítica al término en sí, yo trataría de escuchar un poco más dentro de qué marco se está pensando el empoderamiento.

Acuerdo bastante más el concepto de “*affidamento*” qué es un concepto de las feministas italianas de la diferencia. *Affidar* es el vínculo que se genera -ellas van a estar hablando en la década del 70, así que voy a remitir a sus palabras- entre dos mujeres donde hay una diferencia de experiencia vital, a partir de la cual una le cuenta a la otra el mundo y eso transforma a las dos y las inscribe en una genealogía de saberes, experiencias y conocimientos. Personalmente, me gusta más esa palabra, porque me parece que habla de una tradición de encuentro donde lo que se pone en juego para la producción del conocimiento es la experiencia vital. Acá, la diferencia de esa experiencia vital no es unívoca, a veces es para un lado, a veces para el otro y no es la edad, sino la experiencia vital en determinada situación. Me parece más interesante y, también, parece más interesante para pensar la escuela, los procesos pedagógicos y cómo las docentes pueden “*affidar*” y cómo pueden construir ese vínculo de “*affidamento*”, estableciendo una asimetría, pero una asimetría que es inestable que es por un momento, depende en qué situaciones se esté. En este punto me gusta más *affidar*.

Estas mujeres se juntaban en torno a la conformación de librerías. Lo que hacían era fundar librerías, en este caso una librería en Milán¹⁵, pero de por sí las librerías de las mujeres vienen de esa historia. Lo que hacían era juntarse a leer para leerse, para leer, para leer a otras y en ese encuentro generar las propias bibliotecas y las bibliotecas de los libros canónicos. Creo que el desafío actual no es necesariamente leer más, sino recomponer la biblioteca de experiencias que son necesarias de reponer y que, a veces, esas experiencias no están escritas en ningún lugar, hay que escribirlas. Ese también fue el contexto de donde surge esta palabra “*affidamento*”.

Entonces, quisiera señalar que siempre que se incluye algo de género va a ser incómodo, va a ser conflictivo, si no, no nos generaría esta conmoción. Pero también va a generar complejidad, nos va a dar una vista de

15 Librería de Milán (1991) No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres.

complejidad y, de alguna manera, también nos va a aportar para pensar: ¿qué tipo de mundo estamos queriendo? ¿a qué mundo queremos llegar? Tal vez, podemos *aguantar-sostener* un poquito la incomodidad, en función de tener cierta expectativa en un mundo más justo, más transformado, con más sujetos, más igualitario. Tal vez, un poquito de confort, de decir: bueno, esta incomodidad que me atraviesa tiene una finalidad. Sobre todo cuando estamos pensando ¿porque producimos? y ¿para qué producimos? ¿Hacia dónde estamos yendo cuando queremos producir?

Guadalupe: Me preguntaba en eso que estás trayendo y en cómo pensar esa producción del conocimiento y la orientación sobre esa producción de conocimiento. Es posible sumarle a las preguntas que propones una pregunta por lo que está silenciado, por ejemplo, por las identidades sexo genéricas que aún no aparecen, que aún no logramos asir ni siquiera con alguna categoría. Y fundamentalmente, me parece que debemos volver a reconocerle a la calle, o a los movimientos feministas, o los movimientos de las disidencias, el primer espacio donde eso es nombrado. Entonces, hay algo de ese orden también, de la mirada puesta como -al mismo tiempo- en la biblioteca y en la calle.

En esa interpelación yo tengo muy presente a Elena Achili (2005) y sus tres aristas que nutren el sobre cómo pensar un problema de investigación (los hartó a mis estudiantes con esto): antecedentes, categorías teóricas y realidad: ¿qué cosa del mundo que nos rodea, nos inquieta? Entonces, ahí hay que reconocer lo que aún no está, el campo de lo ignorado que también es un legado feminista, volverse sobre lo ignorado, sobre quienes están silenciados, sobre lo que aún no es nombrado y tener por lo menos esa mirada atenta al reconocimiento. Y fundamentalmente pienso en las disidencias, en términos generales, en la diversidad genérica como un campo para nombrar, para incorporar. Bueno [mirando al público], ¿Cómo están?

[risas]

Algunas publicaciones sugeridas

Baez, J. (2019). Escenas contemporáneas de la educación sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista. *Mora* (Buenos Aires), 25(1),

1-3. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100007&lng=es&tlng=es.

Baez, J., y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IICE*, (38), 7-24. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3458>

Autor, S. (1993, marzo 1). El affidamento. *Debate Feminista*, 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1993.7.1661>. https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/1661/1488

Güereca Torres, R (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 29(74), 11-32. Recuperado de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929/923>

Haraway, Dona (1984) *Manifiesto Ciborg*. Traducción de Manuel Talens con pequeños cambios de David de Ugarte. Recuperado de https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf

Haraway, Dona (2020) *Cuentos para la supervivencia terrenal* (documental) <https://lalulula.tv/cine/100076/donna-haraway-cuentos-para-la-supervivencia-terrenal>

Maffia, 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-verso%C3%B3n-semi%C3%B3tica-de-las-mujeres-en-la-ciencia.pdf>

Rojó, P y Jardon, V (2018) *Los enfoques de género en las universidades. UNR*. Recuperado de: <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>



**Podés acceder al conversatorio escaneando el código
QR con tu celular o desde el siguiente enlace:**
<https://youtu.be/sdSRvbvslEQ>



