



Género y Diversidad:

La Invención de la transversalidad en el sistema educativo uruguayo

Trabajo Final de Grado

Macarena Casales Pedrozo

C.I.: 4.656.713-9

Tutor: Granese, Andrés

Docente Revisora: Folle, María Ana

**Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología
Facultad de Psicología, Universidad de la República
Montevideo, Uruguay
Febrero, 2019**

Índice de contenido

Antecedentes	1
Diseño Metodológico	9
Propuesta de diseño	10
Selección del Método: La Etnografía	10
Trabajo de Campo	11
La Observación Participante	11
La Entrevista Etnográfica	12
La investigación y la mujer	12
Marco teórico.....	14
El Dispositivo – Michel Foucault.....	14
Deconstrucción – Jacques Derrida	16
Invenciones del Otro – Jacques Derrida	18
Performatividad - Judith Butler	20
La noción de Implicación – Jacques Ardoino	26
Colectivo DiverGénTE	30
El encuentro	31
El papel habilitante.....	33
Un cuerpo para la transversalidad	34
Te llevo para que me lleves.....	37
“Hacer carne”	39
Consideraciones finales	41
Referencias bibliográficas	43
Apéndice: lista de siglas.....	47

Introducción

Este trabajo se presenta como la aproximación a una práctica educativa transversal con enfoque de Género y Diversidad en el sistema educativo uruguayo. Intenta dar cuenta de cómo estas prácticas hacen carne en un terreno de pedregullo.

La “invención de transversalidad”, remite a una noción que integra las dimensiones didáctico-pedagógicas, permitiendo dotar con cierta identidad a un conjunto de prácticas que ya existían, pero no habrían sido legitimadas.

Para abordar la implementación de la transversalidad como eje educativo en el Uruguay, se pretende analizar la experiencia de un colectivo docente llamado DiverGénTE.

Este colectivo se nuclea en el liceo N° 6 Francisco Bauzá de la ciudad de Montevideo.

Transitan el currículum académico formal, donde generan instancias de intervención en pos de un compromiso social y desde una perspectiva de derechos. Además, sus contenidos y métodos pedagógicos atraviesan e impactan en otros espacios institucionales, reconociéndose su labor a nivel regional e internacional.

Se mantuvieron varias instancias de intercambio, siendo una entrevista presencial la que aquí se desarrolla.

El lector se encontrará con cuatro capítulos. El primero apunta documentar, desde una perspectiva histórica, la construcción e introducción de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo desde principios de S. XX al 2005. En función de la temática “Género y Diversidad”, se agregan guías y estudios académicos producidos por docentes e investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, constatando el compromiso en la esfera social de quienes nos forman.

Un segundo capítulo señala el diseño metodológico cualitativo de tipo etnográfico, mencionando sus características más relevantes. Por sus particularidades, se considera el adecuado para intervenir en el fenómeno al que pretende introducirse este trabajo. Surge como respuesta ante la necesidad de evidenciar las prácticas del colectivo desde una perspectiva relacional, donde lo narrativo de sus vivencias se considera menester en esta propuesta. Además, se agrega un subtítulo especial dedicado a la mujer en el campo de la investigación etnográfica.

En el tercer capítulo, se expone el marco teórico con el cual se analizará al colectivo DiverGénTE. Los postulados que allí aparecen, fueron seleccionados por su operatividad de acuerdo a la información recolectada y el tratamiento de las aristas expuestas por el colectivo docente.

En el cuarto capítulo se presenta al colectivo DivergénTE. A su vez, es el resultado de la entrevista que se mantuvo en enero de 2019. Allí se articulan analíticamente los supuestos teóricos con las percepciones, opiniones, anécdotas y publicaciones del colectivo.

Por último, se agregan las consideraciones finales con una posible línea de investigación desde la categoría "Diversidad", enfocada principalmente a los nuevos grupos emergentes en el sistema educativo uruguayo.

Por otra parte, este trabajo asume el compromiso de ser multiplicador de los nuevos desplazamientos de las prácticas pedagógicas, evidencia de que el género y la diversidad ya han cobrado un derecho propio de enunciación. Este reta a las representaciones binarias que persiguen una determinación cultural. Examinar estas prácticas y discursos en el campo, habilita en la indagación a ciertas formas de acción y dota a la narración con una capacidad de dar cuenta de ciertas cosas, desde múltiples voces. Dar voz significa dar reconocimiento, es traer al plano de la existencia a aquellas vidas que han sido silenciadas.

Es así que el trabajo aquí desarrollado, no puede comportarse de una forma única. Podríamos considerarlo un híbrido, un existente de naturaleza múltiple. Se podrá notar cómo a veces se comporta como un pre-proyecto de tesis y otras como un ensayo. Esta oscilación responde al terreno que pretende introducirse, las prácticas. Un sitio particular donde los contenidos son de piel y hueso, de voces y silencios. Se recurrió al pasado, a un breve trayecto histórico para dotar de sentido la gestación de este acontecimiento, y a un marco teórico que vertebra uno de los caminos posibles. Esto sugiere que (como en una obra de teatro) el espectador podrá aterrizar los contenidos sobre aquello que se deja ver. No obstante, es solo la puntilla de la madeja, pues cuando dejamos la sala, nos queda la impresión de haber sido afectados por algo, algo inconcluso queda en nosotros, un grado de extrañeza en el saludo final, en el punto final. Esto, más que una metáfora es una advertencia, pues surgen más preguntas que respuestas.

En una geografía de pugnas y tensiones, el reconocimiento de la diversidad y el género es un reencuentro con quienes creíamos haber perdido.

A mi madre, por enseñarme de perseverancia.

A María, por su biblioteca resiliente.

Antecedentes

A comienzos del siglo XXI, las políticas de género, darán sus primeros pasos en las instituciones educativas con una fuerte acentuación en los derechos hacia las mujeres, la diversidad y el género. Estas políticas interpelan las prescripciones de roles entre varones y mujeres, roles culturalmente sostenidos y asociados a diversas prácticas que mantienen una desigualdad social, económica e identitaria, que ejercen múltiples formas de violencia tanto para niñas, niños, adolescentes y adultos. Es decir, la construcción e implementación de políticas de género, actúan para combatir la violencia física y simbólica tanto para ellas como para ellos.

Se hace necesario identificar algunos elementos contextuales sobre los que se construye la sexualidad, vínculo producido a través de diversos discursos; la producción subjetiva y simbólica de categorías acerca de la práctica de la sexualidad, vista como pública y/o privada; el control de los cuerpos, es decir, los alcances y limitaciones permitidos acerca de la construcción de subjetividad y formación de la personalidad; y leyes y políticas públicas que intervienen e impactan en las Instituciones. Por tanto, en el entramado de quiénes dicen, qué dicen, por qué y desde dónde, se emite un discurso que realiza en los actores sociales una valorización y posicionamiento en la sociedad, negando o habilitando formas de ser, hacer y expresarse en la estereotipia de género con respecto al imaginario social.

La educación sexual en Uruguay puede ser vista como un tejido, mas no como linealidad histórica. Este tejido puede ser comprendido por los objetivos de indagación y problematización de diversas disciplinas que han intervenido sobre la sexualidad, la metodología con la que han sido caracterizadas y comprendidas, los recursos culturales y emergencias sociales, y las nuevas categorías analíticas tales como el género y la diversidad, en su más amplio espectro.

De acuerdo a Silvana Darré (2005) en su libro titulado “Políticas de Género y Discurso Pedagógico: la educación sexual del siglo XX”, se distinguen cuatro períodos que datan desde comienzos del siglo XX hasta el año 2000. El primer período, a comienzos de los años 20, en el marco del higienismo y procesos de modernización de un Uruguay con promesas de una educación laica, pública y gratuita, se destacan las ideas de Paulina Luisi y su opositor Morelli; dos proyectos de ley que intentan regular la temática que introduce la educación sexual jurídicamente. Se aprecia una aproximación sobre los objetos que abarca,

los espacios por los que circula y los especialistas que convoca; se visualizan el poder y el saber de una época acerca de la construcción de la sexualidad asociados al contagio sifilítico. Según Darré la finalidad de esa educación sexual era el control moralizador, la defensa de la familia y la salud pública.

Un segundo período, de 1930 a 1970 donde se destaca un modelo de conocimiento y aprendizaje centrado en las Ciencias Naturales y basado en el paradigma de la ciencia positivista. Es así que la sexualidad era explicada a través de la vida de las abejas, la inteligencia de las flores, la vida de las termitas.

Un tercer período, que abarca los años 90 con la incorporación del Programa Nacional de Educación Sexual; y el texto “¡Escucha, aprende y vive!” en el 2000, como un cuarto. Debido a la proximidad temporal que mantienen estos dos últimos períodos, podemos decir que son identificados con el paradigma esencialista, que se caracteriza por un abordaje biologicista de la sexualidad, con énfasis en la reproducción. Están asociados también con abordajes sanitaristas y de prevención de riesgos en el ejercicio de la sexualidad como también a políticas de planificación familiar cuya finalidad era la anticoncepción, dirigida exclusivamente a las mujeres (pobres) y a la promoción de anticonceptivos orales (Benedet, 2014).

Las autoras Benedet y López (2015) toman como referencia a Sempol (2013) para explicar la ausencia de políticas e intervenciones en la década de los 80, y al respecto dicen que

una de las razones para comprender la inexistencia de las políticas públicas de educación sexual entre 1985 y 2005, era el rechazo de la izquierda política y social a los temas de sexualidad y los derechos humanos. En el período postdictadura militar, el discurso hegemónico de la lucha por las libertades, excluía la libertad sexual y la crítica a la discriminación y la homofobia. Se trataba de un modelo claramente heteronormativo y sexista. (p. 15-16)

Asimismo, Leticia Benedet y Alejandra López, en el artículo “La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública” publicado en el año 2005, continúan la línea hasta ahora trazada por Darré.

El estudio tuvo como objetivo general reflexionar sobre el proceso de formulación de la política de educación sexual desarrollada en el Sistema Educativo Público en Uruguay durante el período 2005–2009, desde un enfoque de género y de política pública. Se diseñó en base a una metodología cualitativa mediante la realización de entrevistas semi-dirigidas a informantes calificados y la revisión y análisis de documentación generada por organismos involucrados en el proceso de formulación de la política de educación sexual durante el período considerado. En cuanto al análisis documental, se relevaron y analizaron

documentos generados por la Comisión de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y por diversos actores que participaron durante el proceso de formulación de la política de educación sexual: organismos estatales, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales. El material de entrevistas y documentos fue analizado siguiendo los procedimientos del análisis de contenido.

Las autoras señalarán que, la propuesta curricular elaborada en 1996 y vigente hasta el año 2004, ubica a la sexualidad humana en el Programa de Ciencias Biológicas de la Enseñanza Media. Lo definen como un programa acción de baja intensidad en la medida que no fue de acceso universal en todo el sistema educativo nacional y su divulgación social fue prácticamente inexistente.

Desde el año 2005 a la actualidad, se propicia un escenario afectado por el triunfo electoral de un gobierno de izquierda, el partido Frente Amplio. De acuerdo a Benedet (2014) en el programa del gobierno electo, la educación en general y la educación sexual en particular formaban parte de las políticas prioritarias. En diciembre del mismo año, las autoridades educativas aprueban mediante la Resolución N°4 (Acta Ext. N° 35, 2005) la creación de una Comisión con el cometido principal de “elaborar un proyecto programático que apuntara a la incorporación de la educación sexual en el proceso educativo integral de las y los alumnos, basado en un contexto de desarrollo, salud y derechos que potencie la construcción de ciudadanía”. El diseño institucional del programa de educación sexual se estructuró en 3 áreas estratégicas: implementación curricular, formación docente y producción del conocimiento donde la educación sexual fue concebida como un eje transversal en el currículo.

A nivel internacional, dos conferencias han sido de suma relevancia en el marco de integración de educación sexual en los programas curriculares. El primero, la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD) en el marco de las Reformas Educativas y de las Conferencias Mundiales de Naciones Unidas, durante la década de los 90 pero particularmente en 1994. La segunda, la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer de Naciones Unidas llevada a cabo en Beijing en 1995.

Sobre la primera, Benedet y López señalan que, el programa de acción implicó un punto de inflexión en el cambio de paradigma al colocar a las personas y sus derechos en el centro de las políticas de población y desarrollo. Ubica a los derechos reproductivos como derechos humanos en tanto prioritarios para las políticas de población. Sin embargo, es importante señalar que:

La sexualidad parece quedar subsumida dentro de una de sus funciones (la reproductiva) con lo que quedan relegadas a un plano secundario otras de sus importantes facetas que contribuyen al pleno bienestar físico y espiritual de las personas [...] como son las potencialidades que posee cada ser humano de separar el erotismo de la reproducción [...]

(Castellanos & Falconier, 2001: 5. Citado de Benedet & López, 2005)

Acerca de la segunda conferencia, se comienza a hablar del “mainstreaming”, traducido al español como “transversalización”. De acuerdo a la “Guía de transversalización de género en las políticas públicas departamentales y municipales: una contribución a la igualdad entre hombres y mujeres” publicada en 2011, la transversalización alude a que el enfoque de género debe permear el conjunto de políticas e instituciones gubernamentales. La aplicación de esta nueva estrategia se relaciona con un nuevo marco interpretativo denominado Género en el Desarrollo (GED), que centra la atención no solo en las relaciones desiguales entre los sexos sino también en las estructuras que generan la desigualdad (Benedet, 2014).

En agosto de 2017, la fuente de prensa diario “El País” realizó una secuencia de los avances en la temática, manifestando lo siguiente:

2008 - La educación sexual se incorpora definitivamente en el programa de Educación Inicial y Primaria como contenido transversal a todas las unidades y como seminario obligatorio en Magisterio. Hasta entonces quienes estudiaban para ser maestros solo tenían talleres optativos.

2014 - Se crea el Instituto de Formación en Servicios (IFS), que ofrece a maestros la posibilidad de realizar cursos gratuitos para especializarse en diversas áreas. Uno de ellos es Educación Sexual, posibilitando que los maestros que no tuvieron la formación en Magisterio la adquieran. Así surge la necesidad de generar material propio. En el mismo año, el Mides, en colaboración con Ovejas Negras, Inmujeres y ANEP, lanza “Educación y Diversidad sexual: Guía didáctica” para abordar el tema de la diversidad sexual y genera polémica en el debate público. A los pocos días de su lanzamiento el CODICEN resuelve dejar de promover su difusión.

Al respecto queremos agregar que, Andrés Scagliola, ex director de Políticas Sociales del Mides, expresó en “Montevideo Portal” en marzo de 2015, que “La decisión del CODICEN no es una decisión técnica. Es una decisión política (...) es poco transparente y toma la

opción de una organización en particular (Iglesia Católica) y no de los técnicos que estudiaron el tema".

2015 - El colectivo abocado a la inclusión de mujeres y minorías sexuales Llámale H publica la guía para docentes "Vestidos en el aula". Esta propuesta también generó rechazo y fue lo que animó la creación de la Red de Padres Responsables, que hoy se opone a la guía de Primaria y que está redactando un manual alternativo.

2017 - Se presenta la primera propuesta didáctica que surge desde Primaria y que, debido a distintas críticas, está en discusión en este momento. La guía fue redactada por Gurises Unidos y revisada por el UNFPA, ANEP, directoras y coordinadoras del CEIP y un grupo de 26 maestras que asesoraron sobre los ejercicios prácticos.

De esta manera, se logran visualizar algunas de las tensiones entre los actores involucrados dentro de diversas administraciones políticas dentro del Gobierno Nacional y la sociedad civil; convocando fantasías y significados acerca de la sexualidad tan diversos como dispares. Al respecto, Foucault (2006) puntualiza que la sexualidad como dispositivo es "utilizable para el mayor número de maniobras y capaz de servir de apoyo, de bisagra, a las más variadas estrategias" (p.126). Así, la sexualidad abre instancias de pensamiento y campos disciplinares discontinuos, que posibilitan escenarios y actores dentro de este fenómeno siempre debatido, siempre en alerta.

Podemos afirmar que durante los últimos 10 años se han producido avances sustanciales en materia de educar hacia la Diversidad y el Género. Por un lado, en la esfera política de acuerdo a las leyes que brindan protección y libertades jurídicas. Se enfocan en combatir la discriminación e inequidad institucional, generando conocimiento y políticas públicas con enfoque de género, dirigido al análisis y funcionamiento institucional. En la esfera social, a través del foco que se ha hecho en colectivos y organizaciones civiles relacionadas a los estudios de género. Y, por otro lado, la implementación de políticas educativas transversales que involucran a la educación sexual como un derecho inherente del ser humano. Estos vínculos propician una conducta consciente en la construcción de la democracia y favorecen modos y estilos de vida basados en el respeto y reconocimiento de las diferencias. En consecuencia, los estudios e investigaciones basados en género y diversidad en la enseñanza, han ido en aumento sustancial en el Uruguay.

En el marco de la II Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género de 2011 dictadas en Argentina, Silvia Fernández Micheli publica "Introducción de la

perspectiva de género en dos instituciones educativas: En Cali (Colombia) y Montevideo (Uruguay) hacerla posible". La misma trató acerca de la incorporación de la perspectiva de género mediante un estudio comparativo en el Colegio Berchmans de la ciudad de Cali (Colombia) entre los años 1997 y 2000, desde la educación inicial hasta los últimos años de bachillerato; y en el Colegio Seminario de Montevideo, Uruguay, desde el año 2008. Año en que se introduce la perspectiva de género en la asignatura denominada "Estudios Económicos y Sociales" del último año de Bachillerato. Se pretendió comparar ambas propuestas pedagógicas con la intencionalidad de compartir experiencias educativas que se puedan multiplicar en las diferentes instituciones, así como también, visualizar el proceso y los resultados obtenidos en ambas. Sobre todo, porque se introdujo la perspectiva de género a través del currículo oculto. Se utilizó el concepto de Coeducación de Marina Subirat Martori como forma de intervención. Éste surge como respuesta a la desigualdad, discriminación e invisibilidad de la mujer en los espacios públicos donde el hombre siempre tuvo primacía. En cuanto a los resultados obtenidos, la autora observa que en el Colegio Berchmans, la transformación de un colegio tradicionalmente conformado por varones a un colegio coeducativo, generó las resistencias propias de un cambio cultural institucional. La propuesta coeducativa permitió resignificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Por otro lado, en el Colegio Seminario, los intereses y necesidades de los grupos sobre las temáticas se corresponden con los cambios culturales de las nuevas generaciones, así como también las propuestas de la agenda política pública que se discuten en la actualidad en el Uruguay.

Una publicación de interés, debido a su grado de transdisciplinariedad enfocado a los estudios de género, es el de Alejandro López y Pablo López (2010) titulada "De princesas y superhéroes: un aporte a la reflexión crítica del impacto del juego en la construcción de los roles de género". Este trabajo propuso una reflexión crítica al respecto del potencial de la práctica psicomotriz educativa en la construcción de un sistema de género más igualitario en nuestra sociedad. Se partió de la premisa de que el juego en la infancia temprana es la principal fuente de aprendizaje e interiorización del mundo externo, por tanto, desempeña un rol fundamental en la construcción de la subjetividad y la adquisición de las habilidades cognitivas y sociales de las personas. Los autores sostienen que

La socialización de género es el proceso mediante el cual desde que nacemos, aprendemos en un continuo intercambio con el exterior a desempeñar el rol de género que nuestra cultura y nuestra sociedad nos asigna en función de nuestro sexo biológico. El intercambio supone un rol activo de quien se está socializando. (p.2)

A su vez, dicen que los ambientes que se generan y los juicios que se emiten desde las instituciones por las que transita la niña o el niño son decisivos ya desde etapas tempranas. Por lo tanto, afirmarán que, en el plano de los juegos y juguetes la “opción lúdica” no es exclusivamente del infante, sino que depende claramente de factores externos micro y macro sociales. Además, la construcción tradicional del rol simbólico de personajes como superhéroe y princesa del castillo, encarnan modelos estereotipados de masculinidad y feminidad. Y se preguntan “¿Cuántas veces el complejo de superhéroe inhibe a los varones para pedir ayuda y cuántas veces el complejo de princesa inhibe a las mujeres para reconocer sus propias capacidades?”. Los autores consideran que un objetivo de la educación en general y por tanto de la psicomotriz debería ser el lograr que ambos sexos tiendan a establecer relaciones flexibles y equitativas respecto del otro, de manera que en el futuro las actuales características de lo femenino y masculino no sean excluyentes ni fuente de conflicto entre hombres y mujeres.

Los antecedentes presentados corresponden a investigadores uruguayos y nos sirven para traer a colación dos textos guía publicados por referentes en estudios de diversidad sexual y de género dentro de la Facultad de Psicología.

El primero de ellos, “Vestidos en el Aula” (2011) escrita mayoritariamente por el psicólogo Paribanú Freitas, es una guía educativa que surge de un proyecto de investigación participativa coordinado en 2010 por integrantes del equipo de Llámale H, que integró en una misma experiencia a otros países de Latinoamérica como Perú, Chile y Colombia y tuvo el apoyo de la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AEXCID). El objetivo del proyecto fue generar espacios en el ámbito educativo en los que se pudiera conversar sobre diversidad sexual y de género, integrando al diálogo tanto a estudiantes como a docentes.

Por otro lado, en diciembre de 2008 se lanza “Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad” del Ed. Social Pablo López y la Lic. en Sociología Fernanda Ferrari, siendo avalado por instituciones como UNFPA, Gurises Unidos, las Naciones Unidas y la Presidencia de la República.

Como criterio de selección de estos materiales se tuvo presente, por una parte, reflejar estudios académicos referidos a género, diversidad y educación llevados a cabo por docentes e investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Se caracterizan por mantener una metodología cualitativa, como también una consonancia de referentes teóricos y conceptuales utilizados en su realización. Por otra parte, la confección de los antecedentes documentales intenta trazar una continuidad temporal en el abordaje de la educación sexual a través de los aportes de diversos autores.

Las articulaciones de los referentes que sostengo aquí, intentan dotar de sentido a un siglo de educación sexual en el Uruguay, para introducirnos en los acontecimientos contemporáneos sobre la perspectiva de Género y Diversidad en el marco de una perspectiva de derechos.

A través de la explosión de múltiples guías educativas con perspectiva de género, desarrolladas en los últimos años, se contempla la gama de actores que convoca, sea en los planos académicos, pedagógicos, civiles e incluso posturas religiosas. De esta manera, los discursos y prácticas pedagógicas se introducen y articulan en el entramado de las Políticas Públicas, y la transversalización educativa con enfoque en la diversidad y género comienza a materializarse.

Diseño Metodológico

Para comprender las prácticas pedagógicas del colectivo a analizar y cómo se hacen de un cuerpo a través de la transversalización educativa, se propone una metodología cualitativa desde un abordaje etnográfico. Esta modalidad obedece a la necesidad de comprensión de los “otros” y del conocimiento hacia una diversidad que se descubre en su multiplicidad y en sus diversas formas de relación. El estudio de este fenómeno responde a las voces de quienes las componen y le dan vida en su quehacer cotidiano. Debido a esto, se considera menester la función interpretativa que realizan los actores sobre sus prácticas.

De acuerdo a Patton (Citado en Vasilachis, 2006: 24) la metodología cualitativa “no constituye un monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación”. Vasilachis, tomando como referencia a Denzin y Lincoln (1994) la define, como “una investigación multimetódica, naturalista e interpretativa” (Ídem). De acuerdo a esta autora, esto alude, a que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretando los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.

La investigación cualitativa supone entonces la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. (Marshall y Rossman, 1999. Íbid: .26).

Siguiendo a la autora, las características de la investigación cualitativa responden a tres ejes:

1. A quién y qué se estudia: refiere a la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido desde la perspectiva de sus participantes, por sus significados, experiencias, conocimientos y por sus relatos.
2. El método: alude a que la investigación cualitativa: es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Centrada en la práctica real y situada, proceso en el que intervienen los participantes y el propio investigador.
3. Metas de la investigación: supone descubrir lo nuevo, y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente. Por otro lado, intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, y provee de nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre.

Morse (Citado en Vasilachis, 2006: 31) dice que “los resultados de este tipo de investigación inspiran y guían a la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales”. A su vez, pueden documentar mecanismos de cambio y registrar transformaciones estructurales en la sociedad.

Propuesta de diseño

Se propone un diseño flexible para el abordaje de la temática. Este refiere a la posibilidad de advertir situaciones nuevas e inesperadas durante el proceso, que puedan implicar cambios en las interrogaciones de quien investiga y sus propósitos. La flexibilidad, parafraseando a Vasilachis, proporciona una sensibilización hacia los conceptos utilizados en el contexto conceptual, pero que no se constriñen a la realidad determinando que una interacción o proceso adopte las características presupuestas, sino que estos conceptos funcionan como una guía.

Selección del Método: La Etnografía

De acuerdo a Spradley (Citado en Vasilachis, 2006: 114) la etnografía es el trabajo de describir una cultura (...) Y menciona que “más que estudiar a la gente”, la etnografía significa “aprender de la gente”. Vasilachis, sugiere que esto supone un proceso de aprendizaje que pone en evidencia la construcción del mundo social a través del ejercicio de la reflexividad. Al respecto, Coulon (Ídem: 115) menciona que “describir una situación es construirla. La reflexividad designa las equivalencias entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión”. En consonancia, el trabajo reflexivo mantiene un doble movimiento, mirar y ser mirado. Esta consideración, clave en el trabajo de campo, lleva consigo la idea de que conocer y reconocerse en el campo.

Siguiendo a Coulon (Citado en Guber, 2001: 18) “la reflexividad supone que las actividades realizadas para producir y manejar las situaciones de la vida cotidiana son idénticas a los procedimientos empleados para describir esas situaciones”. Por lo que, el relato se vuelve el soporte y vehículo de la intimidad comprensión-expresión. Emerge como soporte y a la vez dinámica básica del planteo etnográfico, sustentada en la relación que establecen los sujetos interactuando y participando. Esto refiere a que, en la transmisión de información, se crea un contexto donde ésta deviene en el sentido de sus acciones, lo que transforma la vida social en una realidad coherente y comprensible (Ídem, 2001).

Es así que, las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella, sino que la constituyen. De acuerdo a Vasilachis, se trata de “una ‘epistemología del sujeto Conocido’ (...) e implica el reconocimiento de la capacidad de éste de hacer significativa la acción social y a la vez, reflexionar sobre ella” (p. 195).

Trabajo de Campo

Guber (2001) se pregunta ¿Para qué el campo? y resuelve que allí es donde modelos teóricos, políticos, culturales y sociales se confrontan inmediatamente con los de los actores. Advierte, sin embargo, que el estar allí no debe provenir de una autoridad de experto, sino que, situarse en el campo estando allí es donde se hace posible la verdadera reflexividad del investigador y de los individuos en continua relación. Asimismo, dice que “el investigador sabrá más de sí mismo después de haberse puesto en relación con los pobladores, precisamente porque al principio el investigador sólo sabe pensar, orientarse hacia los demás y formularse preguntas desde sus propios esquemas” (p.21). Por lo tanto, el conocimiento se revela no "al" investigador sino "en" el investigador, debiendo comparecer en el campo y obligado a reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva.

La Observación Participante

De acuerdo a los postulados de Guber, la Observación Participante (OP) consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. La "participación" pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar adentro" de la sociedad estudiada. En el polo contrario, la observación ubicaría al investigador fuera de la sociedad, para realizar su descripción con un registro detallado de cuanto ve y escucha.

Esta distinción responde a un enfoque positivista, la cual asume una paradoja en tanto cuanto más se participa menos registra, y cuanto más registra menos se participa (Tonkin. Íbid: 23). De acuerdo a este enfoque, se confrontan dos formas de acceso a la información, una externa, la otra interna. La observación y la participación suministran perspectivas diferentes sobre la misma realidad, aunque estas diferencias sean más analíticas que reales. De todas formas, ambas tienen sus particularidades y proveen información diversa por canales alternativos con características específicas.

No obstante, Vasilachis manifiesta que la OP tiene como objetivo detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad. Agrega que conceptualizar actividades tan disímiles como “una técnica” para obtener información supone que la presencia (la percepción y experiencia directas) ante los hechos de la vida cotidiana de la población garantiza la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades.

La Entrevista Etnográfica

La entrevista etnográfica, como la plantea Vasilachis, es un tipo de entrevista especial, no directiva requerida por la OP. Acentúa sus bases en la “escucha”, permitiendo estar atento a lo que “el otro dice, expresa, sugiere”. Es un verdadero ejercicio del diálogo. La atención debe estar dirigida a lo que el entrevistado plantea, más allá del listado de preguntas con que el investigador llega. La autora sugiere que, mediante el diálogo, se debe habilitar un abanico de posibilidades técnicas, que transiten por formas de motivar, preguntar y orientar la conversación para acceder a un fecundo bagaje informativo. En esta instancia, el recurso de pedir aclaraciones, o ampliaciones de lo expresado, y, mediante el reconocimiento de nuestras limitaciones sobre algunos de los aspectos, contribuyen a generar un clima dinámico de fecundidad en el encuentro. Este tipo de entrevista sería contemplado como un encuentro relacional fundado en el ejercicio conjunto de conocimiento.

La investigación y la mujer

La experiencia de Rosana Guber en el campo de la investigación, nos ofrece la oportunidad para mencionar un tema no menor, la presencia de la Mujer como investigadora.

La autora realiza ciertas señalizaciones acerca de cómo se ha construido el campo de la investigación, basándose en un modelo masculino, occidental, adulto, racional, y moralmente responsable. Menciona que la primera advertencia acerca de estos supuestos fue dada en los años sesenta, con la irrupción de "los estudios de la mujer", cuyo objetivo era "hacer visible a la mujer en sociedad y explicar su opresión" desde distintas teorías, agregando el lado femenino como elemento fallante. En 1970 Peggy Golde (Citado en Guber, 2001) explicaba que el interés sobre el lugar de las mujeres en el campo radicaba en que el "sexo" es la variable básica de organización social, y estaba asociado a edad, status marital, momento del ciclo vital, a veces a la segregación parcial o total de esferas de

actividad, y a la distinción entre lo privado y lo público. Guber agrega que el investigador siempre tiene un sexo y cuando va al campo es incorporado, inexorablemente, a las categorías locales de género.

En este sentido, según Golde, alude un rasgo distintivo de la experiencia de las investigadoras a su vulnerabilidad, atribuida a la debilidad física y a su mayor exposición hacia el asedio sexual. Explicita una contracara de las relaciones que se mantienen con la mujer investigadora. Por un lado, la sobreprotección ante esta mujer-vulnerable, y por otro, ostenta cierta posesividad y control en ciertos ámbitos. En función del "cuidado de ella", se sumerge en una naturalización de la sexualidad femenina como rol inherente obstaculizando y limitando sus movimientos, modelando, en definitiva, su campo y objeto de investigación.

Una década después, se apuntó a desnaturalizar la pretendida homogeneidad femenina, hegemonizada por la mujer blanca, de clase media, universitaria y occidental, en contraposición a un conocimiento social construido desde la masculinidad. La nueva perspectiva debía mostrar que, así como todo conocimiento es un saber situado (Haraway 1988. *Íbid*), las mujeres construyen sus identidades en el contexto de discursos determinados por relaciones sociales.

Posteriormente, se adoptó el término "género" para subrayar el carácter eminentemente social de las distinciones basadas en el sexo, y que rechaza el determinismo biológico implícito en la palabra "sexo". En este proceso, el género emergió como un compromiso académico para transformar los paradigmas disciplinarios, dejando de ser una categoría descriptiva para convertirse en una categoría analítica (Scott. *Íbid*).

De esta forma, Guber afirmará que

Estas perspectivas incidieron profundamente en la literatura metodológica replanteando el lugar del "investigador" como instrumento neutral, omnisciente y omnipresente del conocimiento. Ahora "ser mujer" no sería una anomalía sino un posicionamiento distinto de, aunque equivalente a, "ser hombre", con sus ventajas y limitaciones, sus sensibilidades y sus actuaciones culturalmente posibles.

(Haraway, 1988. *Íbid*)

Marco teórico

Para pensar las prácticas que intentamos comprender en este trabajo, desarrollaremos como marco teórico diversas teorías, conceptos y áreas de estudio que se entrelazan por un elemento en común, el lenguaje como discurso generador de prácticas.

El marco teórico que se plantea nos permiten reflexionar, de forma primeriza y tentativa, la superficie de estas prácticas, entendiendo a su vez, que cada uno de los elementos teóricos que introducimos puede ser indagado de forma individual con mayor rigurosidad. Sin embargo, en su articulación mantienen un carácter operativo que funciona para comprender de forma holística la formación de este singular proceso.

Las posturas teóricas que se citan, nos ayudan a atisbar algunas de las aristas del colectivo DivergénTE con sus prácticas y contenidos didáctico-pedagógicos, la localidad institucional y sus atravesamientos personales. Es necesario aclarar al lector que las nociones y conceptos citados, cumplen una función articuladora *solo* en el análisis de la entrevista presencial.

Además, se reconoce que es una postura de quien redacta este trabajo no siendo limitantes a otras ópticas analíticas.

El Dispositivo – Michel Foucault

En una entrevista realizada en 1977, Michel Foucault (1984. Citado en García Fanlo, 2011. P. 1) responde a la pregunta *¿qué es un dispositivo?* problematizándolo de acuerdo a tres niveles, a saber:

El dispositivo es una red

En primer lugar, es un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.

La naturaleza de la red

En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario, como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de

racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, estas también, ser muy diferentes.

Dispositivo y acontecimiento

En tercer lugar, por dispositivo entiende una especie de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia.

De acuerdo a Foucault, los discursos se hacen prácticas por la captura o pasaje de los individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos produciendo formas de subjetividad. Éstos constituirían a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Lo que inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos. En tanto red, el dispositivo establece relaciones de saber/poder que existen situadas históricamente, y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer, de modo que para hacer inteligible un dispositivo resulta necesario establecer sus condiciones de aparición en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder.

García Fanlo (2007) entiende que, dado que esa red dispone determinados efectos y no otros para lograr un objetivo político, se deduce que lo que está en juego en esta relación es un poder que dispone y necesita de un orden determinado para funcionar, así como de un conjunto de saberes que describen, explican, legitiman, aseguran o respaldan la autoridad de ese poder para funcionar de una manera y no de otra. Se trata, entonces, de una red de relaciones en las que está implicada una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber que hacen posibles determinados efectos de verdad y realidad. Para este autor, analizar un dispositivo consistiría en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento históricamente particular.

Asimismo, plantea que la acepción del Dispositivo refiere a aquello que produce la disposición de una serie de prácticas y mecanismos que ante una urgencia tienen como objetivo conseguir un determinado efecto que la *cancele, la neutralice o la normalice*. En consecuencia, establecen un régimen social productor de subjetividad, es decir, productor de sujetos-sujetados a un orden del discurso cuya estructura sostiene un régimen de verdad. En este contexto, toda experiencia es históricamente singular y actúa performativamente en tanto instaaura reglas, racionalidades y regularidades.

Deconstrucción – Jacques Derrida

John Lechte (1994) en “50 pensadores contemporáneos esenciales”, explica que el mayor intento de Derrida fue perturbar la tradición filosófica occidental. Una lógica que excluye de la realidad la complejidad y la diferencia e institucionaliza un sistema de oposiciones binarias que gobierna el pensamiento (naturaleza/cultura, habla/escritura, hombre/mujer, etc).

La deconstrucción como corriente ha establecido la base para un movimiento que cuestiona los significados como base misma de cualquier representación, cuando esta es tomada como definición unívoca de la realidad. Consecuentemente, establece un mecanismo creativo que permite visibilizar lo invisible y percibir lo aparentemente oculto donde se pone de manifiesto el significado que surgirá a partir de un cuidadoso análisis de los “márgenes” o de una “lectura entre líneas”. La perspectiva deconstructivista cuestionará la estructura predefinida y el significado absoluto e intencional con que se hegemoniza el conocimiento, “entronizado como la luz que alumbra y da claridad al horizonte, pero que también oculta toda la riqueza que existe en la oscuridad sobre la que se proyecta” (Aragón & Ranulfo, 2013: 82).

Este mecanismo transgresor que otorga a la deconstrucción su carácter revolucionario, al desplazar y reinventar las estructuras institucionales y los modelos sociales establecidos (Huaman, 2006. Ídem) ha logrado evidentes transformaciones. En consecuencia, Derrida (1997) afirma: “No se trata [solamente] de levantarse contra las instituciones sino de transformarlas mediante luchas contra las hegemonías, las prevalencias o prepotencias en cada lugar donde éstas se instalan y se recrean”.

Al respecto, como resultado de esta confrontación de cuestionar al absoluto desde su fondo y esencia, Aragón y Ranulfo (2013) manifiestan que, “desmitificar lo trascendental que encierra el ritual de un significado unificador, único e irreductible, hace de la deconstrucción una necesidad en sí misma como método y como movimiento de revalorización de lo subjetivo y lo lúdico” (p. 83). Derrida (1981) dirá que la deconstrucción

opera a través de la genealogía estructurada de sus conceptos dentro del estilo más escrupuloso e inmanente, para al mismo tiempo determinar, desde una cierta perspectiva externa algo que no puede nombrar o describir, lo que esta historia puede haber ocultado o excluido, constituyéndose como historia a través de esta represión en la que encuentra un reto. (p. 15)

De esta manera, la deconstrucción se presenta en un espacio que intenta interpelar los fenómenos culturales y sociales dominantes, lo que, al final, implicaría romper los aparentes vínculos sólidos que creemos que nos ligan con lo real. En este sentido, Derrida busca, precisamente, una confrontación deconstructiva con una de las superestructuras dominantes en la dinámica de creación social: la cultura como institución.

Además, esta tarea marca una labor de oposición que busca, a partir de la confrontación, el resquebrajamiento del sistema que deconstruye, en una práctica de inversión jerárquica de la hegemonía de los significantes, de forma que se produzca al final la acción, escritura o expresión de los silencios que en definitiva constituyen también significados. Responde a un movimiento, una transformación que desplaza la presencia a partir de una transgresión constructiva, bajo la evidencia de que la ausencia del texto marca lo mismo que su presencia, dado que la escritura no sólo incluye presencias sino las ausencias de lo que se excluye. De acuerdo a esto, Aragón y Ranulfo (2013) dicen que, en la medida que la deconstrucción, al desplazar y visibilizar, expresa; al negar y contradecir, afirma, de manera dinámica y permanente, llegando a tomar partido en la medida en la que va construyendo en el proceso.

Para el feminismo, uno de los problemas se encuentra en la oposición entre lo masculino y lo femenino. Sin embargo, para Asensi (2011) el fundamento de la deconstrucción se desprende de la barra misma de la oposición (/), una barra que incomunica los elementos que entablan una relación jerárquica. Advierte que no hay problema en reconocer una diferencia, en este caso, entre lo masculino y lo femenino, el problema reside en que esa diferencia crea un efecto de jerarquía del primer término sobre el segundo. De acuerdo a Derrida (Íbid, 2011) ante una oposición jerárquica, se trata de que la barra se vuelva líquida, permeable. En este contexto, la deconstrucción derridiana busca visibilizar lo invisible desplazado o anulado por la presencia, en tanto manifestación del logos. La visibilización de lo oculto implica la reversión de las jerarquías binarias impuestas por las categorías dominantes del conocimiento, de tal manera que la ausencia no expresada se materializa en nuevos contenidos redescubiertos sobre las huellas de las estructuras establecidas. Éstas no solo se manifiestan en un movimiento temporal y espacial, sino que particularizan el significado dándole un contenido específico, que Derrida llamará la “diferencia”.

Para Aragón y Ranulfo (2013), los aportes de la deconstrucción residen en que constituye un “elemento liberador del ser humano, combatiendo la creencia cultural que afirma que el orden de nuestras representaciones no se puede cuestionar” (p. 91)

Invenções del Otro – Jacques Derrida

Psyché: Inventions de l'autre (1987) plantea las paradojas de la invención y la repetición. Derrida se pregunta ¿qué se puede inventar? ¿es posible la invención en esta época tecnológica de la repetición y los “programas”? Es así que analizará la cuestión de la invención desde el *in-venire* del otro. Lo “nuevo”, lo que arriba, es el otro, pero el otro “nunca se deja inventar”.

El autor bosqueja que una invención supone siempre alguna ilegalidad, la ruptura de un contrato implícito, introduce un desorden y perturba las conveniencias. Inventar es un acto performativo que supone la posibilidad de la iterabilidad. No cabe la posibilidad de inventar lo nuevo, sino de hacer surgir lo que ya estaba ahí. Por tanto, el otro no puede inventarse, es lo que no se inventa nunca: o bien es aquello externo que no se puede inventar o que estaba siempre en mí. Así, pues, al otro no hay que inventarlo, afirma Derrida, sino “dejarlo venir”.

En el instante de la muerte, el límite de la reapropiación narcisista deviene terriblemente cortante, acrecienta y neutraliza el sufrimiento: no lloramos más por nosotros, lamentablemente no *puede* tratarse más que del otro en nosotros cuando no *debe* tratarse más del otro *en nosotros*. (p.94)

Este llamativo pasaje denota que la invención, siempre es la venida del otro y para que haya invención ésta debe ser invención de lo imposible, una invención de aquello que escapa a la previsión del sujeto, al cálculo, y por eso debe venir siempre del otro. Entonces, a la invención no la hacemos venir, sino que la dejamos venir preparándonos para la venida del otro (Chun, 2011). Nos invita a reflexionar acerca de la posibilidad de inventar lo nuevo, más precisamente, invita a hacer surgir lo que ya estaba ahí. Asimismo, Derrida postula una herencia que, previa a toda posible voluntad, acarrea quien vive. Es decir que, cada cual se constituye desde aquello legado por sus ausentes, quienes habitan su memoria. Al punto que se torna imposible distinguir si quien sobrevive es quien recuerda o quien es recordado.

Por otra parte, para que la invención devenga, existen de acuerdo a Derrida, dos valores esenciales. Un polo constataivo y otro performativo. El primero responde a descubrir o develar, manifestar o decir; el segundo, a producir, instituir, transformar. Afirma que la dificultad radica en la configuración de estos polos y su co-implicación. Esta complicidad entre lo performativo y lo constataivo produce una inestabilidad a modo de acontecimiento que perturba las normas, los estatutos y las reglas. De esta colaboración, emana la constitución de nuevos estatutos y concepciones. Pero para lograr este objetivo, la

invención, no debería tener estatuto original. Derrida se refiere a que en el momento en que hiciera irrupción, la invención debería desbordar, ignorar, transgredir, negar ese estatuto que se le habría querido asignar. En resumen, el medio de recepción de esta invención no debería estar listo nunca para acoger una auténtica innovación.

Más profundamente, la invención como dispositivo de desregulación, responde no tanto al crear, imaginar, producir, instaurar, etc. Más bien es el intervalo entre esas significaciones, es decir, inventar/descubrir, inventar/crear, inventar/imaginar, inventar/producir, inventar/instituir. Según afirma el autor, aquí es donde habita la singularidad de ese deseo de inventar pero no puede hacerlo más que deconstruyendo una estructura conceptual e institucional que habría registrado algo de la invención. Dirá, además, que la invención no crea una existencia, sino que desvela por primera vez lo que ya se encontraba allí, o produce lo que no se encontraba allí pero no es por esto creado sino agenciado a partir de una reserva de elementos existentes y disponibles, en una configuración dada. Esta configuración hace posible la asunción y legitimación en una totalidad cultural.

Por estatuto, se refiere a un principio estabilizador esencialmente institucional, estabilizable bajo la lengua, las formas institucionales en el interior de un orden y de un sistema societario, una cultura y las leyes humanas como un sistema de convenciones. En definitiva, el estatuto es un dispositivo.

Paradójicamente, si la invención perturba a las condiciones estatutarias, es necesario que a su vez ella implique o produzca estas mismas condiciones, no solamente para ser reconocida, identificada, legitimada, institucionalizada, sino también para producirse.

Si el estatuto es entonces la consideración institucional de la estabilidad, fijada y legitimada por un orden social o simbólico dentro del estatuto social o discursivo, el reconocimiento de la invención deberá transitar, a su vez, por esencia este mismo.

Entonces, si tomamos las condiciones estatutarias como modelos institucionales generales, se hace necesario pensar que los lugares habilitan una disposición hacia la invención. Sin embargo, esa invención mantiene un carácter relacional con la invención, pero no es la invención misma. Según Derrida, la invención excede el saber, sobreviene y previene al estatuto presente, por lo que la aventura inaugural, esta “primera vez” de la invención, en virtud de ser un productor posibilitador, deberá ser supervisada.

La invención no cae en el azar, sino que se apropia del momento, anticipándolo, descifrándolo, inscribiéndolo en lo necesario y así “hacer obra de un golpe de dados”. Por lo tanto, no sería más que un movimiento de reapropiación de eso mismo que lo que pone en movimiento. La diferencia del otro. Se abre paso a la venida de ese otro, por lo que inventar sería entonces “saber” decir “ven” y responder al “ven” del otro. No obstante, desde que la

invención puede recibir un estatuto, haciéndose legítima por una institución en la que a su vez deviene, lo que se inventa, dirá Derrida, son siempre instituciones. En palabras del autor "las instituciones son invenciones y las invenciones a las que confiere el estatuto son a su vez, instituciones" (p.127). Pero ¿cómo una invención deviene en lo mismo? ¿no sería acaso una repetición? Para aclarar esta cuestión, el autor se manifiesta exponiendo que

Una invención encierra una repetición, no despliega más que la *dynamis* de lo que ya se encontraba allí, conjunto de comprensibles que se manifiestan como verdad ontológica o teológica, programa de una política cultural o tecno-científica (...). Para inventar los posibles a partir de lo posible, se vuelve a traer lo nuevo (es decir, lo totalmente otro que puede ser también *archi-antiguo*) a un conjunto de posibilidades presentes, al presente de lo posible que le asegura las condiciones de estatuto.

(Ídem)

Por último y necesario, este *dejar venir* al que se refiere, consiste en abrir, desencerrar, desestabilizar estructuras para dejar el pasaje a lo otro. La venida de la invención, dirá, no puede tornarse extraña a la repetición y a la memoria, porque el otro no es lo nuevo.

¿Qué podría yo inventar aún? (...) El otro es lo que no se inventa jamás, y que no habrá esperado jamás la invención de ustedes. El otro llama para venir y no arriba más que en muchas voces". (p.130)

Performatividad - Judith Butler

Judith Butler irrumpe en escena en la década de los 90 influenciada principalmente por el pensamiento derridiano y foucaultiano. Heredera del pos-estructuralismo y el socio-construccionismo, sienta sus bases analíticas en los estudios de género y la teoría Queer realizando un tratamiento basado en la naturaleza no causalística de la biología como sistema de categorías, paradigma imperante y logocéntrico del S.XX. Está enmarcada en el paradigma filosófico y político que se ha denominado paradigma de la política deconstructiva antiesencialista. Este movimiento político, íntimamente ligado a los proyectos democráticos radicales antiesencialistas y antihegemónicos, surge inicialmente como movimiento post-feminista que critica la naturalización de la noción de feminidad. Igualmente, fundamenta sus postulados en una crítica del sujeto unitario del feminismo, colonial, blanco, emanado de la clase media-alta y desexualizado (Gil, 2002) Es así que este movimiento feminista se alzó contra el "determinismo biológico" y a favor de un "construccionismo social" (Haraway, 1991. Citado en Gil, 2002).

Tanto el concepto de sexo como el de género, explica Izquierdo (1998) han sido utilizados cada uno de ellos como categorías dicotómicas mutuamente excluyentes, y que sin embargo han precisado a su vez de una absoluta correspondencia, de forma que a un cuerpo de mujer le corresponde un género femenino, mientras que a un cuerpo de hombre le corresponde necesariamente un género masculino. Pero ¿qué sucede con aquellos individuos en los que las características de sexo y género no son correspondidas? Dada esta disposición cultural hegemónica que supone la consistencia entre el sexo y el género, los disidentes serán etiquetados o patologizados por sí mismos y/o por los demás. Si la identidad entendida como coherente es la identidad de sexo, entonces la persona deberá alterar su subjetividad, y, por tanto, sus deseos, a fin de adecuarlos a su cuerpo. Según esta autora, debemos abordar estos hechos más como un síntoma que como un problema, en el sentido del sufrimiento que suponen a las personas el mantenimiento y la reproducción de un determinado sistema social.

Según Haraway (1991. Citado en Gil 2002,), todos los significados feministas modernos de género derivan de la afirmación de Simone de Beauvoir (1949) según la cual "una no nace mujer, sino se hace".

Butler, siguiendo los postulados de Foucault y Derrida, propone un acercamiento genealógico a las categorías de sexo y género. De esta manera, se hace posible investigar los intereses políticos que subyacen a las categorías identitarias, y de esta forma mostrar como las mismas son también efectos de los intereses de las instituciones que conforman el falogocentrismo y la heterosexualidad obligatoria, a la vez participan en la reproducción de las mismas:

La genealogía investiga, más bien, los intereses políticos que hay en designar como origen y causa las categorías de identidad que, de hecho, son los efectos de instituciones, prácticas y discursos como puntos de origen múltiples y difusos. La tarea de este cuestionamiento es centrar – y descentrar – esas instituciones definitorias: el falogocentrismo y la heterosexualidad obligatoria.

(Butler, 1990. Ídem: 34)

En "El género en disputa" (1990) Butler deconstruye el concepto naturalizado de la identidad de género utilizando como ilustración la canción de Aretha Franklin: "You make me feel like a natural woman" (p. 80). En esta frase se está remitiendo a la necesidad del otro para poder sentirse "naturalmente" mujer. Según la autora, la categoría sexual y natural "mujer" es construida a partir y a través de un dispositivo de relaciones sociales dadas. Es

el otro el que participa en la construcción del sexo como algo natural y dado de antemano, y sin el otro, esta categoría "natural" no sería posible.

En relación a lo anterior y retomando la frase de Simone de Beauvoir, "una no nace mujer, sino se hace", podemos preguntarnos ¿He sido mujer desde el mismo momento en que nací, o he necesitado de los otros para convertirme en ella? Como respuesta a esta pregunta se gesta la teoría de la performatividad que nos propone Butler.

Un guiño de Derrida en una interpretación de la obra de Kafka despierta a Butler, la autora menciona

En esa historia, quien espera a la ley se sienta frente a la puerta de la ley a la que uno espera. La anticipación de una revelación fidedigna del significado es el medio por el cual esa autoridad se atribuye y se instala: la anticipación conjura su objeto. Me pregunto si no trabajamos con una expectativa similar en lo que se refiere al género (...) una expectativa que termina produciendo el fenómeno mismo que anticipa.

(Butler, 1990: 17)

Esta anticipación que conjura a su objeto, asume a la naturaleza como ley que conforma las categorías hombre/mujer, y esta anticipación hace que dichas categorías se nos revelen como preexistentes, como naturales y dadas. La naturaleza como ley de lo sexuado se revela en uno de los más potentes mecanismos de poder y de subjetivación, puesto que basta con anticiparla para que su efecto se produzca. Y, sin embargo, para que la naturaleza (o incluso la cultura) pueda mantener su estatus de ley necesita de un arduo trabajo de repetición y reproducción del manejo de los cuerpos y los deseos, es decir, lo que Butler denomina "actos performativos".

Entonces ¿qué es un acto performativo? Butler (1990) dice al respecto que "la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto como una duración temporal sostenida culturalmente" (p.17). Más específicamente, un acto performativo es una práctica discursiva, en el sentido de que se trata de un acto lingüístico, que por lo tanto está constantemente sujeto a interpretación.

No sería difícil comprender, siguiendo a Butler, por qué el género es un acto performativo.

Así (...) el género resulta ser performativo, es decir, que constituye la identidad que se supone que es. En este sentido, el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción.

(Butler, 1990: 84)

Además, para Butler, tanto la sexualidad canónica, hegemónica, como la transgresora, se construyen mediante la performatividad, es decir, por medio de la repetición ritualizada (iteración) de actos de habla y de todo un repertorio de gestos corporales que obedecen a un estilo relacionado con uno de los dos géneros culturales. Esta repetición ritualizada, de acuerdo a Castellanos (Citado en Duque, 2010: 88) no es opcional, sino que se basa en un discurso regulativo, una exigencia constante del entorno, encaminada a “producir aquellos fenómenos que regulan y constriñen la conducta en relación con la identidad sexual. Cuando se produce el resultado esperado, tenemos un género y una sexualidad culturalmente considerados congruentes con el sexo del sujeto”

Cabe señalar que, en el texto de John Austin, “Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones” citado por Butler en “Lenguaje, poder e identidad” (1997) se propone por vez primera la noción de performatividad lingüística. Para este filósofo, cada vez que se emite un enunciado, se realizan al mismo tiempo acciones o “cosas” por medio de las palabras utilizadas (actos de habla constatativos y performativos). Los enunciados, por el sólo hecho de ser pronunciados en ciertas circunstancias, realizan una acción. Como vimos en Derrida, esta teoría de los actos de habla muestra que la efectividad de tales actos performativos (su capacidad de construir la verdad/realidad) deriva de la existencia previa de un contexto de autoridad. Esto significa que no hay una voz originaria y fundante sino una repetición regulada de un enunciado al que históricamente se la ha otorgado la capacidad de producir la realidad.

En este contexto, podemos considerar al género y el sexo como actuaciones, actos performativos que parten de un modelo de discurso autoritario. Es el efecto y resultado de la producción de una red de dispositivos de saber/ poder que se explicitan en las concepciones esencialistas imperantes actualmente sobre género y la diferencia sexual. En tal sentido, y en la línea foucaultiana, puede entenderse la performatividad del lenguaje como una tecnología; como un dispositivo de poder social y político:

Si el lenguaje o el discurso de la subjetividad ha tenido por efecto la creación del yo –la creencia de que existe un yo a-priori o anterior al lenguaje–, el discurso sobre la sexualidad ha creado las identidades sexuales y de género.

(Mérida, 2002. Citado en Duque, 2010: 88)

Butler utiliza la perspectiva deconstructivista derridiana con la pretensión de zanjar el dualismo de los géneros y de los sexos que no son más que oposiciones ideológicas encaminadas a establecer y mantener la opresión de uno sobre otro, basada en la instauración de jerarquías.

Es imprescindible señalar que para Butler el ser es un efecto del lenguaje. A pesar de que la autora presupone un momento "fundacional" en la conformación de los individuos, para ella la distinción entre interior y exterior requiere de un trabajo constante y repetitivo de construcción de fronteras y límites:

El hecho de que el cuerpo con género sea performativo indica que no tiene una posición ontológica distinta de los diversos actos que constituyen su realidad. Esto también indica que si dicha realidad se inventa como una esencia interior, esa misma interioridad es un efecto y una función de un discurso decididamente público y social, la reglamentación pública de una fantasía mediante la política de superficie del cuerpo, el control fronterizo del género que diferencia lo interno de lo externo, y así instituye la integridad del sujeto. En otras palabras, los actos y los gestos, los deseos articulados y realizados, crean la ilusión de un núcleo de género interior y organizador, ilusión mantenida mediante el discurso con el fin de reglamentar la sexualidad del marco obligatorio de la heterosexualidad reproductiva.

(Butler, 1990: 266-267)

El uso del pronombre "yo" inaugura la posibilidad del espacio interior, a la vez que será entonces cuando quedarán inaugurados también todos aquellos procesos clásicamente pensados como exclusivamente psicológicos, cuando no son sino productos eminentemente sociales y lingüísticos, a los que podríamos llamar, de manera grosera, "conciencia". En esta línea, uno de los temas más importantes es cómo los términos de reconocimiento condicionan quién va a ser considerado sujeto y quién no. Y es justamente en ese planteamiento sobre la definición de quién es considerado sujeto y quién no, donde Butler señala una vinculación de la performatividad con la precariedad. Porque la performatividad de género está completamente relacionada con "quién es considerado a efectos de vida, quién puede ser leído o entendido como ser viviente y quién vive o trata de vivir al otro lado de los modos de inteligibilidad establecidos" (Butler, 2009: 325). Al respecto, señala que:

¿Cómo llamamos a aquellos que ni aparecen como sujetos ni pueden aparecer como tales en el discurso hegemónico? Me da la impresión de que hay normas sexuales y de género que de una u otra forma condicionan qué y quién será "reconocible" y qué y quién no; y debemos ser capaces de tener en cuenta esta diferente localización de la "reconocibilidad".

(Butler, 2009: 324)

Butler (1990) señala algunas concepciones en torno a la performatividad, y la noción de precariedad crece en importancia en su pensamiento teórico-político. Vinculando ambas nociones, nos habla de las pérdidas que no se pueden llorar y las que sí. La noción de precariedad, determina aquello que políticamente induce una condición por la que cierta parte de la población sufre de la carencia de redes de soporte social y económico, quedando marginalmente expuestas al daño, la violencia y la muerte. La precariedad también caracteriza una condición política inducida de vulnerabilidad maximizada, es una exposición que sufren las poblaciones que están sujetas, de forma arbitraria, a la violencia de Estado y a otras formas de agresión que no provienen de éste, pero de las que tampoco protege. Butler señala que la precariedad está directamente relacionada con las normas de género, porque quienes no viven su género de una forma inteligible entran en un alto riesgo de acoso y violencia.

Como mencionábamos, pensar desde la performatividad y la precariedad al hablar de una reivindicación de derechos cuando no se los tiene, la utilización del lenguaje dominante pone en evidencia su poder, y se manifiesta una forma de resistir hacia la violencia cotidiana. Es así que se encuentran circunscritas las formas en los que los sujetos acaban siendo elegibles para el reconocimiento, entonces podemos pensar en éstos como los seres que piden reconocimiento ante la ley o la vida política (Saxe, 2016).

La performatividad es un proceso que implica la configuración de nuestra actuación en maneras que no siempre comprendemos del todo, y actuando en formas políticamente consecuentes. La performatividad tiene completamente que ver con “quién” puede ser producido como un sujeto reconocible, un sujeto que está viviendo, cuya vida vale la pena proteger y cuya vida, cuando se pierde, vale la pena añorar. La vida precaria caracteriza a aquellas vidas que no están cualificadas como reconocibles, legibles o dignas de despertar sentimiento. Y de esta forma la precariedad es la rúbrica que una a las mujeres, los queers, los transexuales, los pobres y las personas sin estado.

(Butler, 2009: 335)

La noción de Implicación – Jacques Ardoino

La implicación planteada por Ardoino, no es un concepto (que tiene un significado concreto y fijo) sino una noción, es decir, algo más difícil de precisar, más amplio, con una mayor polisemia, que adquiere sentidos y connotaciones diversas según los campos de los que procede. Se refiere a los elementos que determinan nuestra ubicación concreta en un determinado campo, ante tal objeto. Nuestra vinculación con él. Algunos de estos elementos son conscientes, y otros actuarán de manera inconsciente para nosotros.

Alude, asimismo, tanto a un posicionamiento epistemológico como a un abordaje metodológico perteneciendo a un ámbito específico, a saber, el análisis institucional. Postula que la construcción de conocimiento tiene lugar a partir del estudio en profundidad de la singularidad e incluye, asimismo, a un sujeto investigador también singular, cuya subjetividad participa de la construcción del objeto. Esta relación imbricada entre sujeto y objeto de la investigación se denomina implicación (Manrique; Di Matteo, Sánchez, 2016). Por ello, la implicación se presenta como una situación a descubrir, a investigar, a analizar, ya que lo que nos “sitúa” ante el otro es todo ese conjunto de pertenencias: las reconocidas y asumidas, pero también las ocultas y las inconscientes. Suárez Gayo (2011) plantea que tratar de componer el mapa de nuestras determinaciones, saber acerca de nuestras pertenencias, de nuestros compromisos, de aquello que configura este “aquí – ahora” comporta un esfuerzo de análisis, una mirada simultánea a lo que ocurre afuera y adentro de nosotros, la observación de una relación, del desarrollo del vínculo que se va generando con el “objeto”. A nivel epistemológico genera un quiebre entre el dualismo individuo-sociedad, pensando al sujeto como un producto institucional que, produce al mismo tiempo que reproduce y transforma. Por tanto, no se podrá comprender al sujeto por fuera de las instituciones. Si bien la noción de implicación nace del análisis institucional como herramienta técnica y conceptual, no agota sus posibilidades allí.

Ardoino emplea la expresión “estar afectado” y la toma como sinónimo de estar implicado, caracterizándola como un fenómeno involuntario que se padece. Remite a la noción de estar arraigados o sujetados a algo a través de un “partenaire”, es decir, una persona que actúa y reacciona junto con el otro. A su vez, esto supone un vínculo donde los intereses no son siempre los mismos ni su implicación necesariamente igual. No obstante, esta relación significa que ambos están vinculados y no se puede hacer algo sin el otro, manteniendo relaciones de adversidad y lazos que los unen. Esto significa que la comunidad, o la institución, no están fuera de mí, sino que éstas, mis grupos de pertenencia o de referencia están en mí, configurándome, dando cuenta de mí, o como diría Bleger más radicalmente, esos grupos, esas instituciones soy yo. Porque los ámbitos no señalan cosas

diferentes, sino dimensiones posibles a considerar de una misma problemática (Suárez Gayó, 2011).

Por otro lado, Ardoino plantea el concepto de “negatricidad” que quiere decir tener la capacidad de responder por sus propias contraestrategias a las estrategias que perciben se pretenden sobre ellos. Siguiendo al autor, las relaciones de los “partenaires” son interactivas y cargadas de afectividad las cuales comportan aspectos inconscientes, además son ricas en fantasmas y usualmente están acompañadas de un imaginario. No son meramente determinaciones racionales. De acuerdo a Suárez Gayó (2011), no debemos pensar los ámbitos como lugares para una reproducción tranquila y mimética, sino que los ámbitos son lugares, espacios, donde hay tensión. Hay reproducción, pero también enfrentamiento, porque en ellos se anudan diferentes expectativas, diferentes exigencias, diferentes deseos. Por otro lado, plantea que los equipos son espacios en los que se anudan los deseos de los profesionales que los componen, sus diferentes fantasías de un proyecto profesional, que conciben de una manera determinada. Por ello se buscarán acuerdos, equilibrios de fuerzas para encontrar una inserción individual lo más cómoda posible. Todo ello contribuye a configurar ese rol asumido por el equipo, de algún modo instituyente ante el mandato institucional.

En función de la construcción de conocimientos, Ardoino dice que el objeto de investigación, es también sujeto y portador de proyectos. Es decir, un objeto se encuentra inscripto en el tiempo y en la historia, el objeto es una construcción socio-histórica y por ende, se sitúa en un contexto concreto. En el marco de las ciencias humanas y de la educación, aparece este sujeto-objeto-proyecto donde hay estrategias, deseos, y deseos recíprocos o contrarios, es decir, hay negatricidad en las relaciones intersubjetivas que contienen dimensiones inconscientes del comportamiento.

Asimismo, Ardoino expresa que “no puede haber comunicación sin traición”. Manifiesta que, en el vínculo comunicacional, el contenido o transmisión

va a suponer transformaciones, lo que yo llamaría aquí alteraciones. Esto es también lo que podemos considerar como formas de traición, en la medida en la que no nos vamos a representar la transmisión de un objeto inerte y el tránsito de un punto a otro, sino justamente, de lo que se trata, es de enfrentar realidades implicadas. (p.7)

Por otra parte, Ardoino realiza una distinción entre la implicación y el compromiso. Como decíamos, la implicación es un fenómeno inconsciente y que se padece, es decir, que no se

domina y no se puede controlar. Por el contrario, el compromiso es voluntario. Lo ejemplifica nombrando al racismo, pero pongamos otro ejemplo. Ardoino nos dice que “el conocimiento y el reconocimiento de lo que nos determina” es lo que nos hace menos alienados. Una de las primeras observaciones que debemos hacer sobre nosotros: si no asumimos que vivimos en un sistema patriarcal heteronormativo, difícilmente podremos distinguimos de ese mismo sistema, y como resultado, seremos reproductores implícitos de él. Esto porque, a pesar de militar contra dicho sistema cultural, debo reconocermé en las determinaciones patriarcales que conforman mi comportamiento. El autor continúa diciendo que las implicaciones son parte de una realidad psicológica y de una realidad sociológica.

La educación, entendida como una ciencia de la comprensión, quiere decir que da lugar a los sentidos y sus significaciones. Corresponde a los movimientos operatorios con los que analizamos las situaciones, ejemplo de esto menciona Ardoino al fracaso escolar, en los cuales la complejidad de los factores hace una vasta red de relaciones que pueden provocar dicho efecto. En vez de realizar preguntas tales como ¿Cómo? O ¿Por qué? que pertenecen a las ciencias de la explicación, es decir, relaciones causales, se propone el ¿Para qué? Este desplaza al modelo anterior por otro que corresponde a las finalidades y cuestiones en donde lo político se relaciona con lo científico. Y esto es de suma importancia porque, además de romper con un modelo causalista donde $A+B=C$, lleva consigo la idea de pliegue.

Siguiendo a Ardoino, y de acuerdo al paradigma de la implicación, no puede haber despliegues, sino que se trata de replegar. En función de los fenómenos humanos y educativos principalmente, la dimensión fundamental es la temporalidad, es decir que aquello que es replegado no se desarrolla en el espacio. Esto significa que el afuera es también su adentro, no hay una superficie de corte, sino que ambas capas están implícitas y se manifiestan en una continuidad. He aquí que cuando producimos un discurso determinado, nuestro punto de vista no es nuestro, sino emergente del acontecimiento. De esa historia de pliegues que condensa la temporalidad de lo dicho, no somos originarios o independientes, sino que somos propiedad de ese discurso emitido. Son las representaciones de unos y otros las que construyen el mundo, ese vínculo intersubjetivo hace que no se pueda hablar de objetividad posible.

De acuerdo al autor, las ciencias de la educación pertenecen a un mestizaje, una mezcla, está concebida desde la pluralidad.

Estas ciencias (las de la Educación) que aparecen impuras, bastardas, son probablemente las ciencias que alcanzan el más alto nivel de complejidad, porque efectivamente el conjunto de

interacciones entre el profesor y los alumnos, de los alumnos entre ellos, al interior de la organización (...) es también un lugar de vida; es decir un grupo a un conjunto de grupos, lo que representa un nivel de complejidad extremadamente fuerte. (p. 11)

Y añade un comentario acerca de la autorreflexión, clave para el desarrollo de este trabajo

¿Desde dónde estamos viendo el objeto? ¿Dónde estoy? Donde estoy yo, veo el objeto de una cierta forma, pero no puedo verlo de todas las maneras y, además, no lo puedo ver de otra forma; pero los otros, desde donde están, pueden ver de otra manera y pueden ayudarme para que vea las cosas diferentes. (ídem)

Colectivo DiverGénTE

El Colectivo DiverGénTE responde a la sigla que explicita las categorías Diversidad, Género, Transversalidad y Educación. Es un proyecto educativo caracterizado por ser transversal, interdisciplinario e internivel, abordando temáticas de género, diversidad, equidad, igualdad, inclusión, discriminación y violencia. Está conformado por las docentes Roxana Rüginitz Garabedian, María Carolina Raimondo Aonso, Antonella Lira Collazo, Paola Piacenza Liurgo, Rossana Molinari Sanz. Se encuentra nucleado, principalmente, en el Liceo N°6 Francisco Bauzá de la ciudad de Montevideo, aunque también se trabaja en instituciones privadas como en talleres donde las convocan.

La transversalización de Género y Diversidad surge como necesidad ante las manifestaciones de éstas en los centros educativos. Responde a las realidades invisibilizadas de una población heterogénea que, por medio de la heteronormatividad, siguen siendo altamente protegidas.

El espacio didáctico-pedagógico que se construye desde el aula, revaloriza las prácticas desde el rol de educadoras, y posibilitan un pensamiento crítico hacia los estudiantes. Se busca promover, bajo una perspectiva de derechos, prácticas educativas hacia una realidad previamente analizada que dirijan hacia una sociedad más democrática, justa y equitativa, así como brindarle al estudiantado herramientas e información para enfrentar y visibilizar determinadas situaciones.

A su vez, el trabajo de coordinación docente y talleres, apuestan a remover preconceptos y problematizar temáticas, generando un debate y evaluación colectiva, desde donde se extraen los insumos para el trabajo áulico. “El proyecto aporta opciones para abordar la Diversidad en el S. XXI en los centros educativos, su proyección al contexto local más próximo, buscando que otros colectivos sean multiplicadores de su tarea” (Amorena et al. 2017: 151).

A los efectos de dar cuenta de una experiencia educativa de tipo transversal, se realizó un primer acercamiento al campo de estudio teniendo en cuenta la metodología propuesta. A través de un diseño de entrevista semi-dirigida, se recogieron desde el colectivo, sus percepciones, opiniones y enfoques conceptuales desde una mirada que convoca al género, la diversidad y la pedagogía.

La planificación de las entrevistas comenzó en noviembre de 2018, siendo interrumpida por el cierre de año lectivo de la institución del colectivo, retomándose en enero de 2019. Esto convoca a la dinámica de trabajo que se tuvo presente, así como su modelo flexible, lo que refleja un abordaje abierto hacia la realidad y la imprevisibilidad. De aquí que, en la toma de

decisiones metodológicas, se tuvieron en cuenta otros medios y posibilidades de intercambio, tales como E-mails, Redes Sociales, Blog y telefonía. En total se realizaron tres entrevistas, dos de ellas fueron telefónicas y una presencial. Sobre esta última, se contó con la asistencia total de las integrantes del colectivo. Los extractos que se analizan en este trabajo, provienen de la entrevista presencial realizada el 13 de febrero de 2019 y se encuentran citados entre comillas y letras cursivas.

Se tomó clave, en función de las interrogantes planteadas, el “aprendizaje del diálogo” como plantea Vasilachis (2006). Se refiere a este como un ejercicio fundamental en el encuentro con el Otro. La autora dirá que en el encuentro “se da la posibilidad de ‘sentir’ la turbación del Otro ante una pregunta inesperada como también la oportunidad de conovernos por una respuesta sentida” (p. 121). Asimismo, plantea que el diálogo supone el despliegue de una relación en el marco de situaciones histórico-sociales particulares, y que no están exentas de tensiones y conflictos. Es desde esta práctica comunicativa sobre la que se construyeron las intervenciones, teniendo como propósito evidenciar lo humano en su multiplicidad.

Para comprender el fenómeno trabajado aquí, se articulan los referentes teóricos anteriormente mencionados, que, interesan ser aplicados a la tríada Educación-Diversidad-Transversalización, debido a que sus postulados resultan operativos analíticamente. Sin embargo, esto no significa que se presuma capturar al Otro identificando una Verdad, más bien, lleva consigo el dejarse afectar en el campo a modo de transitar su acontecer. Dejarse afectar lleva implícito el comprender al campo como un objeto vivo, mutable, con un lenguaje propio, que también es afectado por quien lo interviene. Bajo estas breves consideraciones, será posible agudizar la visión acerca de los procesos que acontecen en el colectivo docente.

El encuentro

Un mate inaugura la conversación. Al aire libre y sobre una mesa redonda se van tejiendo los primeros hilos que despliegan una mirada que nos encuentra en el vértigo de la búsqueda en cada par de ojos que se observan mutuamente. Corre un aire denso y frío en un día de verano presagiando nuestro vínculo: la Educación.

¿Qué significa que la Educación Sexual en Uruguay haya sido tan esquiva, tan problemática a la hora de ser invocada? ¿Por qué ha resultado tan cercenada su implementación en el sistema educativo? Y más aún ¿Por qué resulta “inapropiado” para ciertos sectores sociales

hablar de Género y Diversidad en ese espacio? Las instituciones educativas, como campo que pliega y despliega discursos, tiene como función “un intento de articulación de lo particular del sujeto con un cierto orden que podríamos llamar cultural o simbólico y que nos remite a lo universal, entendido como la actualidad de cada época que se dibuja en cada geografía” (Núñez, 2003: 28). Sin embargo, es cierto que en el campo educativo se exceden los límites de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo formal, y se produce un discurso pedagógico particular. Éste es concebido, según Darré (2005) como una construcción histórico social que se define básicamente por sostener la trama entre saberes y poderes.

De acuerdo a las voces del colectivo *“El problema viene desde la formación. A nosotras nos forman casi como compartimentos reproductores y estancos. Vas a ser una profesora en solitario”*. La Educación, desde una perspectiva foucaultiana, exhibe una lógica de producción y reproducción de preservación cultural. Esta bisagra (o pliegue) de producción y reproducción, lleva en sí el mantenimiento implícito de continuidad, bajo la ordenanza de las praxis y saberes institucionales. La reproducción, que por definición establece la conservación y repetición, eclosiona en la producción. *“Vas a ser una profesora en solitario”*, puntapié a comprender esta dimensión de la bisagra desde la diferencia, o mejor, desde la innovación. Se deja entrever un dispositivo educativo que no puede ser totalizante, ya que no permite capturar al sujeto en su completud. Más bien, lo sujeta a una red que por naturaleza permite justificar una práctica. Pero no es suficiente decir que el dispositivo es la producción de un discurso normalizante, no agota sus posibilidades allí. La bisagra, comporta un doble efecto, estar o ser en el dispositivo (con su conjunto reglado, institucionalizado, normativizado y controlado). No obstante, el acertijo es la soledad en el dispositivo. En cada acto de transmisión de conocimiento, hay algo de esa herencia cultural, que se lanza hacia lo nuevo en la misma medida en que algo queda en suspenso dado que se trabaja con y desde la multiplicidad. Quizás la soledad se remita a una fuga en la gárgola del indisociable saber/poder en la docencia. O también, esta soledad sea un crimen, que, en el vínculo de dispositivos pedagógicos, institucionales, discursivos, etc, los hiere de muerte en una acción de recíproca necesidad, es decir, estar en el dispositivo o ser el dispositivo, haciendo de esta soledad, un producto que innova.

El colectivo afirma que la educación *“siempre”* está en crisis porque reproduce modelos de una *“sociedad en crisis”*. Al respecto mencionan que *“En la educación, nosotras tenemos que empezar a cambiar los modelos que se reproducen día a día. ¿Dónde está la violencia en el modelo en que vivimos? En el modelo patriarcal”*. La vida social está compuesta por

un entramado de historias en que el sujeto narra a otros y es, a su vez, narrado por otros. Estas narraciones viabilizan nuestras formas de conducirnos en el mundo, de ser en él, nos conectan con su sentido y, por lo tanto, nos confiere un sentido de pertenencia. Los discursos de estos imaginarios patriarcales heteronormativos, se estructuran según normas que nos rigen y regulan, generando un tipo específico de sujeto, tanto a nivel psíquico como corporal sobre el que se median nuestras relaciones con el mundo.

De acuerdo a Junqueira (2003) las instituciones educativas se muestran fuertemente empeñadas en la reafirmación y en la garantía del éxito de los procesos de heteronormativos que ponen bajo vigilancia los cuerpos. Es así que tanto el heterosexismo, la homofobia, el no reconocimiento hacia la diversidad, son manifestaciones asociadas a regímenes y arsenales normativos, normalizadores y articuladores de los cuerpos, sujetos, identidades, jerarquías e instituciones.

De esta forma llegamos a caracterizar, vagamente, el dispositivo educativo y podemos preguntarnos ¿es la educación tradicional la que está en crisis o son los modelos culturalmente hegemónicos que se están viendo interpelados, los que la están hiriendo de muerte?

El papel habilitante

En 2017 obtienen la Declaración de Interés Educativo por parte del CES (Consejo de Educación Secundaria) que, de acuerdo al colectivo docente *“te habilita a hablar ‘de eso’ (Diversidad y Género) y que está dentro del marco normativo, no estarías violando la laicidad”*. Permite también la asistencia a otras instituciones sin que por ello afecte el presentismo en sus instituciones de trabajo debido a que se estaría trabajando *“dentro del sistema”*. Esta consideración tiene diversas aristas.

Nos detenemos por un momento en el concepto de laicidad. Este principio se realiza a través de los dispositivos jurídicos de la separación del Estado y las distintas instituciones religiosas, agnósticas o ateas y la neutralidad del Estado con respecto a las diferentes opciones de conciencia particulares. Proviene, además, de valores universales, cuya raíz está en los Derechos Humanos (Roca, 1996). Este punto es de interés debido a los grandes debates que se han generado en torno a la llamada “ideología de género” y feminismo que ha convocado a actores sociales, organizaciones civiles y religiosas acerca del tratamiento de esta información en las instituciones educativas y su marcada oposición, llegando a extremos violentos.

Por otro lado, esta declaración tiene el “poder” de habilitar ciertas voces, ciertos discursos referidos a la Diversidad y al Género e introducirlos en el epicentro de producción cultural: el sistema educativo.

Podemos preguntarnos ¿es posible en pleno S.XXI una educación laica sin cuestionar los modelos heteronormativos en las instituciones educativas desde una perspectiva de derechos?

Una aclaración importante antes de seguir: La heteronormatividad, concepto que figura a lo largo de la bibliografía consultada, se define según Warner (1991) como un “conjunto de relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura y las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano”. Por otro lado, Chambers (2003-2005) la define como un “conjunto de las expectativas, demandas y restricciones producidas cuando la heterosexualidad es tomada como normativa dentro de una sociedad”. A su vez, Cohen (2005) la propone como relaciones de poder cuando “la práctica y las instituciones legitiman y privilegian la heterosexualidad y las relaciones heterosexuales como fundamentales y ‘naturales’ dentro de la sociedad”.

Entonces, si hablamos de laicidad ¿no serían estos modelos de construcción, producción y sostén social desigual sobre los que deberíamos reflexionar?

Un cuerpo para la transversalidad

Este colectivo, que abriga las dimensiones de Género y Diversidad en sus prácticas pedagógicas, se vuelven agentes utilizando emergentes de la realidad cotidiana, y mediados por ellos, catalizan su discurso y práctica como un lente que hace aparecer otros fenómenos sociales a ser interpelados.

Ya mencionamos que trabajan de manera transversal, interdisciplinaria e intersectorial pero ¿cómo perciben sus prácticas? O más válido aún ¿cómo les dan cuerpo?

Una de las docentes comenta con una reforzada voz que propone soltura y seguridad: *“Para mí (transversalizar) es natural, se me naturaliza a partir del trabajo con el colectivo. Yo lo hago más allá de los talleres. Dentro de mi trabajo en clase lo aplico también. Yo hago transversalización de género desde el tipo de texto que elijo y del tipo de lenguaje que uso en clase”*.

De acuerdo a Bruner (Citado en Ortíz, Romero, Noreña, 2005: 243) “el lenguaje es un dispositivo de relación, dado que no solo describe una realidad, sino que la comprende y la transforma”. Y advierte que “estar expuesto al flujo del lenguaje no es tan importante como

utilizarlo mientras se hace algo". Por tanto, en la didáctica áulica que fomenta el colectivo, el lenguaje ha de ser clave para la deconstrucción de estereotipos y roles, en definitiva, nuestra significación de la realidad. Asimismo, las docentes expresan que el lenguaje es una postura política, por lo que implementan un vocabulario no sexista o inclusivo, es decir, la admisión de la X ó la E en su léxico académico, permitiéndole al estudiantado su utilización en trabajos académicos bajo una nota aclaratoria que argumente su uso. Se han encontrado reticencias en docentes o alumnos, burlas, chistes y críticas, pero sostienen que esas letras son molestas y deben serlo porque rompen con el binarismo cultural del masculino/femenino. Además, comentan que no es una obligatoriedad su uso, sino que mediante esta molestia lleguemos a reflexionar, al menos, por qué debemos cuestionar el lenguaje. Y dicen: *"La palabra es creadora"*.

En alusión al lenguaje como dispositivo, Shotter (Ídem, 2005) manifiesta que

(...) las nuevas formas de hablar son para nosotros de fundamental importancia. De tal modo, al poner en práctica el proyecto de restituir a la conciencia una comprensión de sus condiciones de posibilidad, (...) en el fondo conversacional de nuestra vida están presentes muchas otras formas de hablar con las propiedades que les son peculiares y que carecen hoy de voz en las discusiones dentro de esa esfera, pero que si llegaran a tenerla, podrían cambiar nuestra vida. (p. 244)

DiverGénTE como proyecto, parte de la tesis de que es el colectivo docente quien debe romper con los mitos excluyentes que han modelado a la sociedad, vista como patriarcal, binaria y heteronormativa. La adopción de una perspectiva de género y diversidad pone en marcha acciones de desarrollo que contribuyen a enriquecer las propuestas de equidad no solo entre varones y mujeres, sino en las personas y grupos sociales que padecen formas de desigualdad y discriminación (Amorena et al. 2017). En este contexto, las tareas realizadas parten de los recursos académicos con variaciones que se corresponden a un campo que podríamos denominar deconstructivo, y otro, performativo. Ejemplificamos esto con dos actividades: el estudio de la Biblia en literatura, y el personaje del "Héroe". El primer caso trata acerca del rol femenino desde una óptica antropológica que rescata los orígenes patriarcales de la sociedad occidental comparando con la mitología griega y la literatura rabínica. La utilización de figuras femeninas cosmogónicas (Pandora, Lilith, Eva) descubre la concepción religiosa en la cual la mujer es un ser dependiente del hombre, de carácter sumiso y culpable del sufrimiento de la humanidad, encontrando redención únicamente a través de la maternidad. Por otro lado, encontramos la figura del "Héroe". De acuerdo a las docentes, en el imaginario social éste posee características típicas: es androcéntrico, blanco, cristiano,

occidental. En la clase se plantea un texto literario y se propone reproducir y redefinir el conflicto desde la variación del perfil del personaje, cambiándolo por una mujer negra, un o una transexual, personas con ceguera, etc. De acuerdo a esto, el colectivo pronuncia que *“Hay que romper ese imaginario (...) pensemos si en esa circunstancia estos personajes tendrían las mismas habilitaciones. Se propone que el estudiante pueda visibilizar lo que vive una persona que vive al margen de ese prototipo”*. Es decir, se proponen salir de los estereotipos y las estructuras pre-fijadas considerando, sobretodo, la Diversidad.

Como se mencionaba, esto corresponde a dos niveles de análisis: la deconstrucción y la performatividad. Al respecto de la primera, es notorio el trabajo enfático que realizan al complejizar la realidad a través de la Diversidad. De acuerdo al pensamiento deconstructivo planteado por Derrida, transgredir la institucionalidad logocentrista, establece un camino creativo que permite hacer visible aquello que era invisible. Permite corroer el binarismo que gobierna el pensamiento occidental para poner de manifiesto el significado escondido de los significantes. De aquí emerge el cuestionamiento hacia las estructuras pre-definidas y el conocimiento hegemónico en el binarismo masculino/femenino, por citar un ejemplo. Es así que Derrida asume que no se trata de derribar o aniquilar a las instituciones como un fin en sí mismo, sino de transformarlas mediante una lucha contra la hegemonía donde se encuentran instaladas esas prepotencias.

Desde su labor docente, este colectivo de mujeres realiza propuestas pedagógicamente pensadas y orientadas a utilizar el programa oficial como un vehículo de intervención sobre los emergentes sociales que convocan a la Diversidad. Se puede atisbar el trabajo desmitificador de estructuras de significados trascendentales, unificadores y en apariencia, irreductibles, poniendo en marcha lo didáctico-pedagógico a jugar en el desbaratamiento de las jerarquías opositoras e invisibilizadoras que sustentan una verdad como incuestionable. Por otra parte, las docentes narran que, para tratar a la mujer como eje temático anual, se reservan el derecho a interrogar sus silenciamientos históricos. Esto quiere decir que, en las propuestas áulicas se exponen textos donde existen solo personajes masculinos, a lo cual el estudiantado pregunta *“Si estamos trabajando a la mujer ¿Dónde está ella?”*. El colectivo utiliza una estrategia de ausencia para trabajar la presencia. Este trabajo (o estrategia) se corresponde a los postulados de Derrida cuando nos habla de que, en este movimiento, se desplaza la presencia bajo la evidencia de la ausencia, que, a su vez, marca lo mismo que su presencia, dado que, en los discursos, las presencias, marcan las ausencias de lo que se excluye.

En suma, desde el paradigma deconstruccionista derridiano, se entiende parte del trabajo de este colectivo. Una articulación didáctico-pedagógica que intentan permear las barras de los binarismos. Desde la transversalidad como eje educativo, favorece la tarea de

enriquecer la labor formativa e instructiva, que conecta, articula y dota de sentido los distintos sectores del aprendizaje que no solo impactan en el currículum establecido, sino que interpela a la cultura institucional.

El segundo nivel de análisis es la performatividad desde el enfoque de Judith Butler. Si consideramos que el género es performativo y se construye por medio de una repetición de actos del habla y un repertorio de gestos corporales en el que hay un enunciado histórico que regula la existencia previa (dispositivo de la sexualidad), con la capacidad de producir una realidad o una verdad, circunscrita a una hegemonía masculina; en la deconstrucción de los personajes bíblicos y la imagen del “héroe”, las docentes habilitan un espacio donde los actos performativos ponen en evidencia la forma en que los sujetos terminan siendo elegibles para un reconocimiento. Este aspecto es de suma importancia ya que el colectivo trabaja desde una perspectiva de derechos, por lo tanto, las palabras de Butler atraviesan el corazón de estas prácticas cuando se pregunta ¿cómo llamar a aquellos que no aparecen como sujetos ni tienen tal presencia en el discurso hegemónico? Más aún, este discurso dictaminará quiénes podrán ser “reconocidos” y quiénes no viéndose reflejado en el programa de secundaria *“androcéntrico por excelencia”*. A su vez, cuando la autora acompaña el concepto de performatividad con el de precariedad, permite pensar qué vidas serán (y han sido) dignas de reconocimiento o “dignas de despertar sentimiento”. En otras palabras, la alianza de estos conceptos centra las condiciones que determinan lo que políticamente induce ciertas condiciones que parte de la población sufre por carencia de redes de soporte social y económico, quedando irremediablemente expuestas a la marginación, violencia, y en ocasiones a su muerte.

El colectivo sostiene que las actividades planteadas tienen como objeto incidir en una realidad pedagógica intra y extra escolar, continua y permanente que habilite un espacio para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. *“Silenciar situaciones es volvernos cómplices y avalarlas”*, dicen, y como el agua, proponen permear las relaciones intersubjetivas en la realidad cotidiana.

Te llevo para que me lleves

La aproximación al colectivo tuvo como objetivo identificar cómo toma cuerpo la transversalidad educativa. Sin embargo, el cuerpo no es la transversalización en sí misma, sino el medio por el que sus prácticas se ven habilitadas. Es el efecto y no la causa. La

vivencia de estas mujeres docentes es lo que justifica el cuerpo transversal tal como se presenta en el colectivo.

De acuerdo a su relato, desde el año 2001 comienzan a incorporar la perspectiva de género en sus asignaturas, respondiendo a un plano social que toma vida en la institución educativa a través de su labor docente. Esta práctica sin nombre, reconocimiento o estatuto hasta el momento, es lo que caracteriza su trabajo como una invención.

Este supuesto remite a la propuesta derridiana la cual dice que una invención es aquello que escapa a la previsión de los sujetos, a su cálculo, y que por esto siempre debe venir desde el otro.

Hablamos del otro en dos acepciones: el otro como “yo mismo” porque mantengo una relación inminente con mi entorno en un proceso socio-constructivo, y el otro como una herencia de todas aquellas memorias que viven en nosotros y que en el entorno se despliegan, es decir, un proceso socio-histórico. Debido a la singularidad con que este fenómeno comienza, se registra una ruptura con la educación formal compartimentada, deconstruyendo la estructura institucional que evidencia algo de esta invención. Se gesta un terreno donde navegan intervalos en el descubrir, crear, imaginar, producir, y posteriormente, instaurar.

Cuando decíamos que la transversalización es efecto y no causa, nos referimos particularmente a que las prácticas pedagógicas singulares de este colectivo (no exclusivo, pero sí dotado de una configuración original) desbordan y transgreden un principio de convenciones institucionales. Destacaremos esto a través de las evaluaciones: *“Estamos dentro de un sistema que nos exige una evaluación. Nos salimos de la evaluación tradicional escrita en clase. Rompemos con ese criterio. Generamos una evaluación transversal”*. A su vez, relatan que no solo compete a un grupo, sino que, en una evaluación, pueden participar grupos de 4to, 5to y 6to año, siendo internivel.

Si bien los lugares habilitan (la institución educativa, el programa de secundaria, por ejemplo) esta disposición hacia la invención, no es la invención en sí misma, el lugar es un productor posibilitador de ella que ha de ser supervisado. A partir de la declaración de interés educativo del CES, podemos notar cómo la noción de invención impartida por Derrida cobra especial interés. Este autor menciona que los procesos de invención no crean existencia, sino que revelan algo que ya se encontraba allí, o produce lo que allí estaba agenciado a partir de elementos existentes y disponibles. Para que tal invención devenga y sea reconocida, debe a la vez que exceder el saber previo, ser legitimada e identificable para producirse y reproducirse. Debe perturbar el estatuto institucional a su vez que transitar en él. Entonces, este colectivo de mujeres que trasciende los contenidos académicos tradicionales mediante una postura política, no genera dicotomías, más bien un mestizaje educativo. Hoy existe porque puede ser nombrado o reconocido. El colectivo

menciona “*Vos lo hacés hasta que un día le ponés nombre*”. En consecuencia, “se le da lugar encontrándolo”, bautizándolo con el nombre de “transversalidad” y adoptando el cuerpo del colectivo DiverGénTE.

“Hacer carne”

El espacio que surge entre la transversalidad y la práctica de estas mujeres, nos permite interrogarnos más de lo que podamos contestar. Intentamos irremediamente darle un valor teórico cuando nos proponemos articular a las posturas seleccionadas para tener un mínimo alcance, una mínima conciencia de que el trabajo que se realiza trata de vislumbrar las relaciones que se mantienen en el campo de sus prácticas docentes, de su labor. Se justifica que la metodología que propusimos para indagar este fenómeno sea la que nos permitiera advertir sobre el significado de sus acciones dado que: “*¿Para qué quiero biología pura y dura si no les va a servir para la vida?*”. Las docentes reclaman que se debe reinterpretar la labor docente y pensar a la educación como un espacio de conjunción heterogénea, donde la diversidad poblacional es inmensa, en una dimensión que conjuga al estudiantado, a los docentes, a las instituciones y la sociedad. Por tanto, en esta interpelación tratan de deconstruir y construir, remarcando la necesidad de “darse cuenta”. Esto se refiere a la implicación. Darse cuenta de que fuimos “*criados*” en función de un sistema heteronormativo y patriarcal, es uno de los primeros pasos que estas docentes toman para lograr una transformación. Como Ardoino comenta, la implicación es reconocer las pertenencias sobre las que estamos determinados, algunas las podemos reconocer, pero otras están ocultas y en un plano inconsciente.

Por una parte, las docentes narran que el Estado no obliga a una transversalización educativa con perspectiva de Género o Diversidad, pero sí la fomenta a través de diferentes capacitaciones gratuitas destinadas a aquellos interesados. Sostienen, sin embargo, que se sienten exigidas por su propio trabajo docente. Asimismo, reconocen que “*la perspectiva de género no te abandona nunca*” lo que implica la expresión de “estar afectado” que propone Ardoino. Esto sugiere al fenómeno involuntario que se padece pues no solamente es una práctica educativa, sino que atraviesa sus vidas en múltiples dimensiones. Reflexionan en su cotidianidad acerca de los espacios públicos en función de la Diversidad, considerándolos violentos para determinados sujetos. A su vez, mencionan que sostenemos un modelo de Diversidad como una categoría opositora a la de los “*normales*”. Agregan que los espacios públicos, particularmente los baños, es el lugar indiscutible donde se controla el binarismo corporal, anulando incluso la posibilidad de que un padre pueda ingresar a uno

con su hija pequeña. Esta reflexión es imprescindible dado que la Diversidad no es exclusiva de las agrupaciones que la conforman actualmente, sino que pertenece a todos los grupos y sectores sociales. La Diversidad no se debe detener en lo genital, étnico, económico, social, etc, sino que atraviesa en mayor o menor medida, a todas las personas. De esta forma, la implicación hace carne en las significaciones y connotaciones que el colectivo nos ofrece: *“Una vez que te fuiste para esa postura, no volvés más. Es la única posición habilitante de la diversidad y del aprendizaje en otro nivel”*.

He aquí una apreciación de “partenaire”, es decir, una persona que actúa y reacciona junto con el otro. Por parte de los colegas, las docentes mencionan que hay una reticencia horizontal al momento de hacer convulsionar una estructura en la cual siempre hay espacios de comodidad donde se trabaja por inercia, y que manifiestan su incomodidad al “sacarlos del molde” cuando se pone en evidencia una nueva forma de practicar la docencia. Punto en el cual se las trata como *“las que dan el programa raro”* o bien que *“no trabajan”*. Relatan que en una institución a la que fueron convocadas, los docentes de esas materias se sentaron en el final del salón y sin participación en el taller, estando en sus horas de trabajo. En consonancia, manifiestan *“una actitud política de no me meto”, “si no quiero hablar de esto, también estoy teniendo una postura”*. Por otro lado, hay otros docentes quienes comienzan a sumergirse en la perspectiva de género, y se acercan a ellas tomándolas como referentes en la temática.

En función de los estudiantes, se han generado circunstancias anecdóticas. Desde diversas redes sociales emergieron grupos de resistencia que denuncian una violación de laicidad. A modo de aclaración, estos grupos son acompañados también por otros actores de la esfera social no pertenecientes al estudiantado pero que pugnan sobre el contenido de Género y Diversidad en las aulas. Por otra parte, existen estudiantes que no quieren realizar las actividades debido a sentir discriminación hacia los hombres.

Estos dos polos, los docentes y los estudiantes, nos hablan del concepto de “negatricidad”, es decir, la capacidad de responder por sus propias contra-estrategias a las estrategias que se pretenden de ellos. También nos habla de la traición. Un elemento que no se tomará como peyorativo, sino como necesario porque es justamente la traición lo que habilita el criticismo como campo que despliega la reflexión. La provocación y la traición podrían ser, quizás, una de las manifestaciones que sostienen que la perspectiva de Género y Diversidad sea necesaria.

¿Qué propone el colectivo? Generar potencialidades y multiplicadores de sus prácticas, dando espacio a la crítica y al cuestionamiento. Desarrollar docentes que sean capaces de

encontrar y encontrarse en otros espacios pedagógicos, en un acto de reconocimiento mutuo. Estas prácticas transforman, se pliegan y despliegan en una acción dentro del conocimiento mismo, y tanto la docencia como el estudiantado vuelve a encontrarse y se contempla en lo que observa. Como propone Derrida, “el otro no llama para venir y no arriba más que en muchas voces”.

Consideraciones finales

Como mencionábamos al comienzo, este trabajo se comporta como un híbrido, articulado entre pre-proyecto de tesis y un ensayo, debido a que se tuvo un acercamiento al campo de estudio y se logró analizar la información recogida en función del marco teórico propuesto. Mas esta modalidad nunca fue pensada como objetivo. Lo que aquí se expone, es el producto que inicia un tránsito por el campo de estudio, en función de los actores que se vieron involucrados y el terreno al que se introdujo, orientados por una propuesta metodológica que significó una guía en el desarrollo. Es una producción que permite reflexionar las múltiples dimensiones de nuestro objeto de estudio desde una gama de vicisitudes inagotables.

De acuerdo al trabajo realizado, la diversidad como la entendemos hoy, no solo es conformada por la intersectorialidad de los grupos afrodescendientes, cannábicos, comunidad LGBTIQ, movimientos estudiantiles, personas en situación de dependencia o capacidades diferentes, etc. Sería más preciso considerarla como una categoría analítica más amplia que puede y debe ser sostenida por el dispositivo educativo desde nuevos abordajes pedagógicos. Considerando a la categoría “diversidad” como un producto cultural, se propone como una posible línea de estudio, abordar el impacto socio-demográfico bajo las nociones teóricas de performatividad y precariedad propuestos por Butler. Éstos posibilitarían atisbar, por ejemplo, los fenómenos migratorios y la introducción de los jóvenes que vienen (o vuelven) al país y su introducción al sistema educativo. Colectivos como DivergénTE, dan pautas esperanzadoras para deconstruir a la educación tradicional, donde las prácticas pedagógicas contemplen y orquesten nuevas modalidades de integración transversal hacia una población heterogénea.

La transversalización como eje educativo con enfoque de Género y Diversidad, es un hecho. Sin embargo, sus multiplicadores aún resultan inciertos porque estamos iniciando un camino. Finalizo estas consideraciones en primera persona porque en el curso de este trabajo, el análisis de mi propia implicación, mi “afectación” y atravesamientos, fue

imperante ya que me dota de una voz particular, que narra de forma particular. Con esto me refiero al posicionamiento que mantenemos con nuestras producciones, es decir ¿desde dónde “me paro” para hablar? Diferenciar mi voz de las de los otros, no fue tarea sencilla, dado que estoy compuesta por los otros, y sin los otros no puedo ser yo. Es así que me atrevo a sentenciar que somos la diversidad, una heterogeneidad que deambula en la diferencia y que nuestra multiplicidad merece ser reconocida.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2017) *Evaluación del programa de Educación Sexual*. Montevideo, Uruguay.
Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep-old/phocadownload/ddhh/publicaciones/evaluacin%20programa%20educacin%20sexual.pdf>
- Amorena, S., Raimondo, C., Rüginitz, R., Hernández, E., Piacenza, P., Paulós, A., Lira, A., & Molinari, R., (2017) Diversidad Transversal: experiencias y abordajes desde el aula. *Reflexión académica en Diseño y Comunicación*. Año XIX. Vol 33. Pp 151-290.
- Aragón, A & Ranulfo, O., (2013) La deconstrucción como movimiento de transformación. *Revista Ciencia, docencia y tecnología*. Vol. XXIV (47) 79-93.
- Ardoino, J.,. La implicación. In: CONFERENCIA IMPARTIDA EN EL CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD. 4 de noviembre de 1997, México: UNAM, 1997.
- Asensi., M., & Dercon, Ch., (2011). ¿QUÉ ES LA DECONSTRUCCIÓN DE JACQUES DERRIDA? Recuperado de:
https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/10546/VISIONS3%2011%20teoria%20manuel_asensi2.pdf?sequence=1
- Benedet, L., (2014) *La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el período 2005-2009. Análisis desde un enfoque de género y de política pública* (Tesis de maestría) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Benedet, L., & López Gómez, A. (2015). *La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública*. Temas De Educación, 21(1), 11-30.
Recuperado de: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/653>
- Beniscelli, A., (2007). *ENTRAMADOS INSTITUCIONALES. NOTAS ACERCA DEL CLAROSCURO LUGAR DE LOS GRUPOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Butler, J., (1997) *Excitable speech. A politics of the Performative*. New York, Routledge. ISBN 9780415915885.
- Butler, J., (2004). *"Lenguaje poder e identidad"*. Editorial Síntesis. ISBN: 9788497561778

- Butler, J., (1990) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós. ISBN 9780203902752.
- Butler, J., (2009) "Performatividad, precariedad y políticas sexuales". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 4 (3) 321-336. Madrid, España.
- Cada cual con su guía (11 de marzo de 2015) Montevideo Portal. Recuperado de: <https://www.montevideo.com.uy/Noticias/Scagliola-decision-sobre-Guia-de-Educacion-y-Diversidad-Sexual-es-politica--uc264608>
- Chambers, S., (2003). *Telepistemology of the Closet; Or, the Queer Politics of Six Feet Under*. *Journal of American Culture* 26.1: 24-41.
- Chambers, S., (2005) *Revisiting the Closet: Reading Sexuality in Six Feet Under*, in *Reading Six Feet Under*. McCabe e Akass, eds. IB Taurus.
- Chun, S., (2011). El porvenir de Jaques Derrida. *Contrastes. Revista internacional de filosofía*. 17, 105-118.
- Cohen, C.J.,(2005) *The radical potential of queer politics*. "Black Queer Studies". Eds. Duke UP.
- Colectivo DiverGénTE (2017) *Cómo transversalizar y no morir en el intento. Una educación en perspectiva de derechos*. *Revista Convocación*.
- Culler, J., (1992). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo. Crítica y estudios literarios*. Madrid: Cátedra.
- Darré, S., (2005) *"Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX"*. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay
- De Beauvoir, S. (2016) *"El Segundo Sexo"*. 6ta Edición. México. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Derrida, J., (1981). *Positions*. USA: University of Chicago.
- Derrida, J., (2014). *Psyché: Invenciones del otro*. Conferencia impartida en las Universidades Cornell y Harvard. Editorial La Cerba, Buenos Aires, Argentina.
- Derrida, J., (1997). *Una filosofía deconstructiva. Zona erógena*, 35. Recuperado de: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia_deconstructiva.htm > [25 de agosto del 2013].
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de performatividad de género. *Revista de educación y pensamiento*. Vol.17. 85-95
- Fernández Micheli, S., (2011). *Introducción de la perspectiva de género en dos instituciones educativas: En Cali (Colombia) y Montevideo (Uruguay) "hacerla posible"*. II

- Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 28, 29 y 30 de septiembre de 2011, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4941/ev.4941.pdf
- Freitas, P., (2011) Vestidos en el aula. Guía educativa sobre diversidad afectivo sexual. Ediciones Llámale H. Montevideo, Uruguay.
- Foucault, M., (2006) *"Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber"*. Editorial: SIGLO XXI.
- Foucault, Michel (1984), "El juego de Michel Foucault", en Saber y verdad, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp.127-162.
- García Fanlo, L., (2011) ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte rei. Revista de filosofía 74*.
- Gil, E., (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. Athenea Digital: *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 2, 30-41.
- Guber, R., (2001). *"La etnografía. Método, campo y reflexividad"*. Grupo Editorial Norma.
- Haraway, D., (1991). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1995.
- Izquierdo, M. J. (1988). El malestar en la desigualdad. Madrid: Cátedra.
- Junqueira, R., (julio/diciembre 2013) Pedagogía do armario. Normatividad en acción. *Revista Relatos de la escuela*, Brasilia. Vol. 7 (13) p. 481-498. Disponible en <http://www.esforce.org.br>
- Kosak, F., & Solomita. M., (6 de agosto 2017) La sexualidad en el pupitre. *Diario El País*. Recuperado de: <https://www.elpais.com.uy/que-pasa/sexualidad-pupitre.html>
- Lechte, J., (1994) *"Cincuenta pensadores contemporáneos esenciales"*. Editorial Madrid.
- López, P. & López, A., (2010) De princesas y superhéroes: un aporte a la reflexión crítica del impacto del juego en la construcción de los roles de género. *Cuerpo Psm*, v.: 9, p.: 5 – 9.
- López, P. & Ferrari, F., (2010) "Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad". Imprenta Rojo (2da Edición). Montevideo, Uruguay: Gurises Unidos y UNFPA.
- Manrique, M., Di Matteo, M., & Sánchez, L. (2016). Análisis de la implicación: Construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cuadernos de pesquisa*. 46(162), 984-1008.
- Naciones Unidas (1996) *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995*. ISSN 92-1-330155-3. Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

- Núñez, V., (2003) Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía 'enseñar vs asistir'. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 2003, num. 33, p. 17-35
- OPP (2011) Guía de transversalización de género en las políticas públicas departamentales y municipales: una contribución a la igualdad entre hombres y mujeres. (Autoras: María Bonino y Nicole Bidegain) Proyecto Forte. Programa Uruguay Integra – OPP/UE (Montevideo – Comisión Interdepartamental de Género del Congreso de Intendentes/OPP
- Ortíz, O., Romero, M., & Noreña, N., (2005) Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología. *DIVERSITAS - Vol. 1, No. 2, 2005*
- Roca., M. (1996) La neutralidad del Estado: Fundamento doctrinal y actual delimitación en la jurisprudencia. *Revista española de derecho constitucional. Vol. 16. N° 48*
- Saxe, N. (2015). La noción de performatividad en el pensamiento de Judith Butler: queerness, precariedad y sus proyecciones. *Estudios Avanzados, 24*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4355/435543383002/html/index.html>
- Sempol, D. (2013). De los baños a la calle. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984–2013). Montevideo: Debate/Random House Mondadori
- Suarez-Gayo, F. (2011). Sobre la implicación (desde la Concepción Operativa de Grupo). *Asociación para el estudio de temas grupales, psicosociales e institucionales, 15. ISSN 1886-6530*
- UNFPA (2005) Antecedentes, situación actual y desafíos de la educación de la sexualidad en América Latina y el Caribe. México, D.F.
- Vasilachis de Gialdino, I., (2006) “*Estrategias de investigación cualitativa*”. Gedisa Editorial. Barcelona, España
- Warner, M., (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet". *Social Text*; 9 (4 [29]): 3-17.

Apéndice: lista de siglas

ANEP (Administración Nacional de Educación Pública)

AEXCID (Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo)

CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria)

CES (Consejo de Educación Secundaria)

CIPD (Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo)

CODICEN (Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública)

GED (Género en el Desarrollo)

IFS (Instituto de Formación en Servicios)

INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres)

UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas)