

## De pedagogías, políticas y subjetividades: *recorridos y resistencias*

**Corporalidad/es, subjetividad/es y herencia/s educativa/s,  
desde una perspectiva de género.**

**Doctoranda, María Belén Elía - Universidad Católica de Córdoba.**

**Eje 13. Docentes, Subjetividades, Sexualidades.**

**Palabras claves: Cuerpo, educación, género.**

El disparador que activa y que actúa de excusa para articular nuestro pensamiento en este escrito, son algunas expresiones que a diario escuchamos en el ámbito educativo: "la educación nos hará libres", "la educación nos permite progresar", "la educación nos da un futuro", "la educación nos prepara". ¿Para qué nos prepara?, ¿de qué nos hace libres?, ¿de qué progresos hablamos?, ¿para qué futuro educamos?

Ubicadas en este escenario, nos abocaremos a reflexionar sobre: ¿qué papel, lugar ocupa el/los cuerpo/s en relación a la educación?, ¿qué rol juega en la educación la/s herencia/s?, ¿qué hacemos con la/s herencia/s?, y continuaremos abriendo dudas: ¿qué hacen nuestros estudiantes con lo que reciben?, ¿qué dinanismos se entrecruzan entre la/s herencia/s y la educación, con su enunciado: los/as hará libres?, ¿de qué los libraré?. En esta batería de preguntas trabajaremos la vinculación entre las categorías cuerpo/s y herencia/s en relación a la educación, tensionándolas, problematizándolas desde una herramienta de sospecha denominada: género<sup>1</sup>. Género no es solo sospechar del sistema binario proporcionado por el dato biológico, sino asumir los diversos mundos de la vida: "la agenda deconstructiva de la casi infinita proliferación de los significados en las teorías del lenguaje y de los procesos de significación que informan el imaginario posmoderno" (Schutte, 2005-2006:146)<sup>2</sup>. La herramienta género, instó a revisar los modos en que habitamos el mundo en tanto seres sexuados y generizados, colocando bajo la lupa los esquemas y/o estructuras simbólicas que sostuvieron y sostienen tales modos<sup>3</sup>.

En el marco de esta revisión, cabe decir que una de las miradas por fuera de lo normativo, son los movimientos del LGBTTTIQA<sup>4</sup> que han inscripto otros debates contemporáneos por fuera de definiciones claras y distintas, sobre identidad/es, subjetividad/es, educación/es y el modo de habitar lo social. Asumiendo como necesario problematizar la/s herencia/s educativa/s

<sup>1</sup>Creemos pertinente mencionar el recorrido de la noción de género, (...) En la década de 1970 comenzó a adoptarse la denominación de "género" se propuso una analogía que se tornó clásica: la naturaleza es a la cultura como el sexo es al género, inscribiendo el género claramente en el ámbito de la cultura y haciéndolo depender de ella. (...) A fines de la década de 1970 y (...) a partir de 1980, desde la academia estadounidense, se fue imponiendo la dupla identitaria sexo-género entendida como inestable, en constante modificación, aunque siempre ligada a contextos culturales como parte importante del proceso mismo de producción de sexo-género. Contrariamente, el feminismo europeo sostiene la noción de sexo como su punto de partida y pocas veces apela a la de género. Sobre todo se mantiene al margen (...) de la escuela estadounidense por Judith Butler, quien entiende que tanto el sexo como el género son lábiles y resignificables en el constante ejercicio paródico de la sexualidad. Femenías, María,Luisa,(2007). *El género del multiculturalismo*. (pp90). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

<sup>2</sup> Schutte, Ofelia. "Nuestra América en las posmodernidades latinoamericanas", En *Pensares y quehaceres*, n°2, *Revista de políticas de la filosofía*, 2005-2006, noviembre-agosto. (pp 146).

<sup>3</sup> Cf. Amorós, Celia, (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. (pp 21-29)Barcelona: Hombre.

<sup>4</sup>Colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Transgénero, Travesits, Intersex, Queer y Asexuados.

que se visualizan en el/los cuerpo/s, no sólo mirando las apuestas teóricas sino también políticas, comprendiendo que teorías y prácticas configuran el/los cuerpo/s.

Las diversas dimensiones de la realidad social, cultural, religiosa y política nos permite adentrarnos al rescate de la corporalidad como texto vivo y campo de investigación. Partimos del supuesto que los discursos sociales producen identidades en los sujetos, desde las conceptualizaciones y metaforizaciones, donde el orden de la representación carga en sí misma el poder de la contigüidad.

El cuerpo es delimitado y bordeado por el lenguaje que es productivo, constitutivo e incluso performativo<sup>5</sup>. Nuestra intención es desmenuzar el límite provocado por el lenguaje como algo natural y pre dado. Aunque la propuesta de Judith Butler no descarta, por tanto, la materia, sino que la pone en discusión, la deconstruye dando cuenta de su violencia constitutiva y entendiendo que el discurso se visualiza en y sobre el/los cuerpo/s<sup>6</sup>. Cuerpo y lenguaje son dos claves insolubles para comprender que lo que no se nombra se invisibiliza, en otras palabras, el cuerpo no nombrado no existe para la sociedad y por ende, no es una herencia a socializar.

Imbuirnos en la cimentación cultural-histórica y semiótica, nos revela como la educación transmitida por la familia, la escuela, las instituciones, las redes sociales, los vínculos, van naturalizando y moldeando los roles, las valoraciones, las palabras en las subjetividades. Explicitamos algunas claves que dinamizan y potencian las categorías que en el texto expresamos. Las categorías son:

- a) Educar= proviene del sustantivo latino *educatio*, onis, derivado de *educare*. *Educare* 'educar', 'criar', 'alimentar' se formó mediante el prefijo *ex-* 'fuera' y el verbo *ducere* 'guiar', 'conducir'<sup>7</sup>.
- b) Herencia= proviene del latín *haerentia*, de *haerēre* 'estar adherido'. Derecho a heredar. Conjunto de bienes, derechos y obligaciones que, al morir alguien, son transmisibles a sus herederos<sup>8</sup>.
- c) Cuerpo= proviene del latín *corpus*. No es solo el soporte de un contenido intelectual recibido tal como los definió el racionalismo y el intelectualismo de la tradición filosófica, sino hacer de ellos un lugar desde donde leer el mundo. Comprendemos que el cuerpo no solo recibe sentido sino que genera sentido.

Desde las definiciones de las categorías explicitamos que:

- a) Si el cuerpo es *corpus*, afirmamos que contiene algo/alguien, pero: ¿qué es?, ¿cómo sabemos de qué lo alimentaron?, ¿quién lo proveyó de alimento?
- b) Si la herencia es adherirse a algo que sucedió, que aconteció y que parece que necesariamente tiene que asumir el *corpus*, podemos pensar: ¿de qué manera lo hacen?
- c) Si la educación posibilita aprehender desde afuera lo que aparentemente no se tiene o no se obtuvo, inferimos que la educación llena, contiene, engorda al *corpus*. Por lo tanto, el *corpus* se

<sup>5</sup> Cf. Femenías, María, Luisa. (2000). *Sobre Sujeto y Género*. (pp197-198). Buenos Aires: Catálogos.

<sup>6</sup> Cf. Elía, María, Belén. (2014). *La perspectiva de género en la filosofía de Femenías, M. L., La construcción del sujeto-agente como categoría política*. (Cap II). (Tesis de Licenciatura, no publicada). Universidad Católica de Córdoba. Biblioteca Dr. Gustavo Ortiz UCC, como: TF FILO 041.

<sup>7</sup> <http://etimologias.dechile.net/?educar>.

<sup>8</sup> Cf. <http://dle.rae.es/?id=KCSxJPx>. Herencia.

envolvió en sentidos y fundamentos heredados, proporcionados por las diversas instituciones que lo materializan, asignándole una inscripción.

Con las premisas expresadas enunciamos que: el *corpus* es una construcción social y no solo un dato biológico. Que ha sido criado y robustecido para que sea políticamente correcto, según lo esperado por las instituciones que lo han educado. En otras palabras, nos encontramos con un *corpus*/rostro<sup>9</sup> que aprehendió una cosmovisión: de subjetividad, de otredad, de modos de desear y hablar, donde inferimos que el cuerpo es una representación simbólica más que una realidad en sí misma. Nos preguntamos: ¿qué concepciones de educación/es y herencia/s subyacen en cada *corpus*?

Intentamos con Judith Butler responder a esta pregunta:

Nunca puede haber referencia a un cuerpo en *estado puro* sobre el que sobreimpriman características como el sexo, la raza o la etnia, porque toda referencia al cuerpo ya es su construcción lingüística. No es posible referirse a un cuerpo como *simplemente allí*; por el contrario, el mismo lenguaje constataivo o referencial ya es performativo<sup>10</sup>.

La educación, bajo los estandartes que la nominan desde la modernidad como un ámbito de libertad, justicia e igualdad nos habilita a problematizar la/s herencia/s transmitida. La/s herencia/s es/son un sistema y lenguaje cultural que cimenta el capital simbólico<sup>11</sup> de una sociedad y quien lo posea posee un inmenso poder para la construcción y reconstrucción de la misma. Develar la educación incorporada desde una perspectiva de género inter, multi, transdisciplinar, permite en el quehacer escolar descubrir a los que están invisibilizados/as en la pretendida universalización de un *corpus* único e unívoco. En esta perspectiva, podemos argumentar junto con Frege<sup>12</sup>, que el cuerpo es esa relación simultánea entre signo/sentido/referencia quedando atrapado en una carga de símbolos y significados preestablecidos en las múltiples construcciones históricas. Esto evidencia que la política moderna no buscó liberar al sujeto sino que encontró mecanismos regulatorios para producirlo y mantenerlo sujeto a patrones homogéneos y normativos.

Quienes no se ajustan a esos mecanismos regulatorios, son denominados abyectos<sup>13</sup> por Judith Butler, es decir, cuerpos ajenos al discurso hegemónico. Para la autora norteamericana, hablar de cuerpos abyectos es hablar de los *corpus* que desafiaron a un modo de representación asignada e hicieron estallar a la herencia educativa como algo dado, como algo imposible de cuestionar.

En palabras de Butler:

Los campos de ‘representación’ lingüística y política definieron con anterioridad el criterio mediante el cual se originan los sujetos mismos, y la consecuencia es que la representación se extiende únicamente a lo que puede reconocerse como un sujeto.

<sup>9</sup> Cf Le Breton, David. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. (CapI). Buenos Aires: Nueva Visión.

<sup>10</sup> Femenías, María, Luisa. (2003). *Judith Butler: Introducción a su lectura*. (pp 66) Buenos Aires: Catálogos SRL.

<sup>11</sup> Cf Elverdin, Florencia, María. (2012). Relaciones de género en el campo educativo desde la perspectiva de Bourdieu. En *De Prácticas y discursos*. Año 1 Numero. (pp 1-16). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/ar/ar-010/index/assoc/D9630.dir/ArtElverdin.pdf>.

<sup>12</sup> Cf. Frege, Gottlob. (1996). *Sobre sentido y referencia*.(pp 172-197). España: En escritos filosóficos. Traducción Crítica.

<sup>13</sup> Cf. Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de a identidad*. (pp72). Buenos Aires: Paidós.

(...) deben cumplirse los requisitos para ser un sujeto antes de que pueda extenderse la representación<sup>14</sup>.

Para cercenar la representación anticipada sobre la realidad y los sujetos que la habitamos, podemos traer a este escrito la crítica de Wittgenstein a la cuestión del ansia de generalidad: cercar al lenguaje en reglas exactas y en reglas científicas. Esta cuestión que nos presenta el autor es el resultado de ciertas confusiones. Por un lado la tendencia a pensar que tiene que haber algo en común, digamos a todos los juegos de lenguaje y por otro, a pensar que la persona que ha aprendido a comprender un término general, por ejemplo, el término “hoja”, ha entrado por ello en posesión de una especie de imagen general de una hoja, contrapuesta a las imágenes de las hojas particulares<sup>15</sup>. Esto nos permite criticar la normalización de los individuos, denunciando la economía de significados que cierra el círculo de significante y significado. Dicha denuncia resquebraja las representaciones corporalizadas por las palabras<sup>16</sup>, permitiendo que los cuerpos se transformen en actores sociales. A su vez, tensiona a las instituciones que transmiten mandatos sociales como modo de producción que se puede nombrar patriarcado, androcentrismo, misoginia, machismo, cada uno con sus matices y consecuencias teórico-práctico. Es de vital importancia leer los cuerpos para comprender lo que sucede en los contextos actuales a nivel social, cultural, político, religioso, ya que el cuerpo es la dimensión ineludible e inevitable de toda práctica social.

En esta ponencia, atravesada por el método de la sospecha, damos cuenta de los sentidos, articulaciones, conflictos que establecen las relaciones entre cuerpo/s y educación/es y sus múltiples consecuencias para los sujetos, en la construcción de una sociedad libre, pensante y crítica.

La desarticulación del sistema binario<sup>17</sup>, de las relaciones entre discurso/poder<sup>18</sup> que “fabrican cuerpos”, posibilita al *corpus* ubicarse por fuera de la imposición de requisitos planteados por la noción de representación<sup>19</sup>. El desafío es provocar una disrupción en los disciplinamientos y un cuestionamiento al poder que atraviesa al *corpus*. La categoría poder la seguimos del pensamiento butleriano con el doble significado de *sujeción* y subjetivación (proceso de devenir sujeto):

Estamos acostumbrados a concebir el poder como algo que ejerce presión sobre el sujeto desde fuera, algo que subordina, coloca por debajo y relega a un orden inferior. [...] Pero si, siguiendo a Foucault, entendemos al poder como algo que también *forma* al sujeto, que le proporciona la misma condición de su existencia y la trayectoria de su deseo, entonces el poder no es solamente algo a lo que nos

<sup>14</sup> Butler, Judith. (2007). *El género en disputa...* (46).

<sup>15</sup> Cf. Wittgenstein, Ludwig. (1993). *La lógica del uso*. (27-109). Madrid: Cuaderno azul, Tecnos.

<sup>16</sup> Cf. Maffía, Diana. (2010). Violencia y lenguaje: de la palabra del amo a la toma de la palabra. Discriminación y género. Las formas de la violencia. Recuperado de <[www.mpd.gov.ar/.../discriminacion-y-genero-las-formas-de-la-violen...>](http://www.mpd.gov.ar/.../discriminacion-y-genero-las-formas-de-la-violen...).

<sup>17</sup> Cf. Braidotti, Rosi. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. (109-129). Barcelona: Paidós.

<sup>18</sup> Seguimos el pensamiento butleriano cuando asume la noción foucaultiana de *assujetissement*, con el doble significado de *sujeción* y subjetivación (proceso de devenir sujeto). Butler, Judith. (2001). *Mecanismos psíquicos de poder. Teorías sobre la sujeción*. (pp 12). Madrid: Cátedra.

<sup>19</sup> Cf. Elía, María, Belén. (2014). La perspectiva de género... (pp61).

oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos<sup>20</sup>.

En vistas a lo desarrollado, afirmamos que las instituciones educativas se encuentran pobladas de *corpus*. ¿como hace síntesis ese *corpus*, entre la herencia social y la educativa?, ¿la herencia social y la educativa, caminan por senderos paralelos o se refuerzan mutuamente?

Entonces, por un lado tenemos a las instituciones escolares, como un conjunto universal y a las categorías organizacionales como una posibilidad para pensar, de manera situada, esas prescripciones universales. Por ejemplo, las leyes de educación en argentina en las últimas décadas: ley sobre educación sexual (ESI), sobre convivencia y conflictos (AEC), identidad de género, derechos de las niñas, niños, adolescentes, matrimonio igualitario, por mencionar algunas, donde se desarrollan en tiempo y espacios decididos por las categorías organizacionales de cada institución, dándonos la pauta que las opciones de una gestión escolar es clave y prioritario frente a los universales que son constructores de una representación simbólica social.

Asentimos con Sandra Nicastro, ¿qué decimos cuando decimos gestión?:

En primer lugar, una categoría controvertida que fue utilizada desde una versión instrumental y pragmática, desde un ánimo de neutralidad ideológica, como si fuera trabajar, coordinar, generar condiciones para el trabajo de otros sólo en un tiempo presente, sólo pensando en términos de herramientas, procedimientos o estructuras. En segundo lugar y a partir de adherir a esta controversia la gestión puede pensarse y ésta es la propuesta que yo sostengo, en relación al carácter político de la educación, en tanto institución encargada de distribuir, de inscribir en la cultura a los que llegan. Si esta premisa organiza la idea de gestión, reconoceremos el carácter político de las relaciones de poder en juego en los espacios escolares, y los distintos acuerdos que allí se dan unos y otros: Estado, sociedad, familias, escuelas<sup>21</sup>.

Otros de los universales que transitan el quehacer educativo son los diseños curriculares y las editoriales que van moldeando, acompañando y naturalizando las prioridades de una cultura institucional reforzando la herencia social de los *corpus*. Podríamos cuestionarnos, ¿por qué los universales cobran fuerza y lugar en las instituciones?, ¿refleja sólo ingenuidad, falta de formación, o será la larga trayectoria de una educación homogénea y hegemónica?, ¿qué pasa con la traducción de lo universal en lo particular de cada escuela? Habitar estos interrogantes permitiría un rediseño de políticas y prácticas en el interior de las instituciones como construcciones sociales y culturales que condicionan el accionar del *corpus* y/o colectivos por fuera de historias donde la libertad de palabra y la circulación de la misma es solo para algunos/as.

Perforar los universales en clave de isegoría<sup>22</sup>, implica la igualdad de palabra entre sujetos históricos y sujetos nacies, entre la historia en camino y la historia por ser contada permitiendo al *corpus* ser voz parlante ante lo recibido, escuchado e incorporado. Por lo que en el ámbito educativo es imprescindible e indispensable una formación innegociable en la isegoría, desde una

<sup>20</sup> Butler, Judith. (2001). *Mecanismos psíquicos de poder...* (pp12).

<sup>21</sup> [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Nicastro\\_conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Nicastro_conferencia.pdf). Recuperada el 4 de septiembre, 2016. (pp 2).

<sup>22</sup> Cf. <http://etimologias.dechile.net/?isonomi.a>: concepto griego, que implica libertad de expresión y igualdad de condiciones para hablar y discutir en el ágora, en la asamblea. Recuperado 27 de agosto, 2016.

perspectiva de género. Que implica no sólo la básica distinción varón/mujer, sino facilitando las condiciones para el habla y la discusión como espacios de aprendizajes. En esta clave, las leyes de educación de las últimas décadas dejarían de ser solo letras escritas para pasar a ser letras posibilitadoras de *corpus* isagógicos. En este punto podemos observar varios intentos. Uno reciente es el trabajo en muchas escuelas sobre la Sentencia de la Mega Causa de la Perla<sup>23</sup>, impulsado por el Ministerio de Educación<sup>24</sup> que instó a trabajar en las aulas y a participar del momento histórico que transitó la ciudad de Córdoba.

Asumimos con Sandra Nicastro,

La educación es un hecho político. Por supuesto, somos agentes de transformación, junto a tantos otros agentes sociales. Como educadores, nos corresponde garantizar el derecho a la educación. Somos los que le decimos a un pibe: “vení, vos sos alumno de este sistema educativo, la educación es obligatoria hasta la secundaria inclusive, y vos tenés que poder llevarte este certificado”. Esto es política, esto es asumir la responsabilidad frente a un pibe al que uno le asegura determinada trayectoria. Me parece que la responsabilidad política es hacernos cargo de que no solo se está enseñando un contenido disciplinar, sino un modo de vida, una cosmovisión, el hecho de compartir con otros, el ocupar un lugar en el mundo<sup>25</sup>.

Concebir la educación como una acción política desde una perspectiva de género, es dejar de lado la exclusividad de los universales donde el guión escrito para los *corpus* puede ser interpelado, permitiendo así la subversión de los múltiples actores que participan en los escenarios educativos.

## Bibliografía.

- Amorós, Celia. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Hombre.
- Braidotti, Rossi. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith. (2001). *Mecanismos psíquicos de poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de a identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Elía, María, Belén. (2014). *La perspectiva de género en la filosofía de Femenías, M. L, La construcción del sujeto-agente como categoría política*. (Tesis de Licenciatura, no publicada). Universidad Católica de Córdoba. Biblioteca Dr. Gustavo Ortiz UCC, como: TF FILO 041.
- Elverdin, Florencia, María. (2012). *Relaciones de género en el campo educativo desde la perspectiva de Bourdieu*. En *De Prácticas y discursos*. Año 1 Número. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-010/index/assoc/D9630.dir/ArtElverdin.pdf>.
- Femenías, María, Luisa. (2000). *Sobre Sujeto y Género*. Buenos Aires: Catálogos.
- (2003). *Judith Butler: Introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos SRL.

<sup>23</sup> Sentencia dictada en los Tribunales de Córdoba, sobre el robo de bebés y los 30.000 desaparecidos, entre los años 1975-1977. Ciudad de Córdoba, Argentina. 25 de agosto, 2016.

<sup>24</sup> <http://www.lanacion.com.ar/1929221-educacion-invita-a-secundarios-a-trabajar-con-la-megacausa-de-la-perla>. Recuperado 27 de agosto, 2016.

<sup>25</sup> <https://www.rosario3.com/noticias/Sandra-Nicastro-La-educacion-es-un-hecho-politico-20140716-0014.html>. Recuperado el 4 de septiembre, 2016.

- (2007). *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Frege, Gottlob. (1996). *Sobre sentido y referencia*. España: En escritos filosóficos. Traducción Crítica.
- Le Breton, David. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Maffia, Diana. (2010). Violencia y lenguaje: de la palabra del amo a la toma de la palabra. Discriminación y género. Las formas de la violencia. Recuperado de [www.mpd.gov.ar/.../discriminacion-y-genero-las-formas-de-la-violen...>](http://www.mpd.gov.ar/.../discriminacion-y-genero-las-formas-de-la-violen...).
- Schutte, Ofelia. "Nuestra América en las posmodernidades latinoamericanas", En *Pensares y quehaceres*, n°2, *Revista de políticas de la filosofía*, 2005-2006, noviembre-agosto.
- Wittgenstein, Ludwig. (1993). *La lógica del uso*. Madrid: Cuaderno azul, Tecnos.

#### **Referencias electrónicas:**

- [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Nicastro\\_conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Nicastro_conferencia.pdf). Recuperada el 4 de septiembre, 2016.
- <http://etimologias.dechile.net/?isonomi.a>. Recuperado 27 de agosto, 2016.
- <http://www.lanacion.com.ar/1929221-educacion-invita-a-secundarios-a-trabajar-con-la-megacausa-de-la-perla>. Recuperado 27 de agosto, 2016.
- <https://www.rosario3.com/noticias/Sandra-Nicastro-La-educacion-es-un-hecho-politico-20140716-0014.html>. Recuperado el 4 de septiembre, 2016.
- <http://etimologias.dechile.net/?educar>.
- <http://dle.rae.es/?id=KCSxJPx>. Herencia.