

NOTAS EPISTEMOLÓGICAS DESDE UNA INVESTIGACIÓN FEMINISTA SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL

Graciela Morgade*

RESUMO

En el presente artículo se analizan los rasgos centrales de una línea de investigación en Educación Sexual orientada desde una crítica epistemológica feminista y dirigida a indagar las políticas educativas que en la Argentina se desarrollan desde el año 2006. El proyecto adopta la modalidad de investigación acción participativa que, reconociendo el carácter sexuado de todos los cuerpos implicados en la investigación, se caracteriza por: reflexividad feminista acerca de los supuestos básicos de la investigación; búsqueda sistemática y complejizadora de trato igualitario entre sujetos con posiciones institucionales diversas y jerárquicamente vinculadas; concepción de “conocimiento escolar” como una expresión de las formas tradicionales (patriarcales) de construcción y división del saber; concepción de “objetividad” como construcción intersubjetiva; desarrollo de acciones de intervención pedagógica y compromiso político con otros modos “semilla” en que se despliega el proyecto. Así, se perfila una autoridad epistémica: las maneras válidas de “pararse” y colocar un punto de vista de quienes conocen, qué puede ser considerado como “creíble” y de quién o de quiénes provienen los conocimientos creíbles al investigar políticas educativas relacionadas con las relaciones de género y la construcción social del cuerpo sexuado.

Palabras-clave: Investigación feminista. Educación sexual. Conocimiento sexuado. Epistemología feminista.

ABSTRACT

EPISTEMOLOGICAL NOTES OF A FEMINIST RESEARCH ON SEXUAL EDUCATION

In this article, the main characteristics of a research Project on Sexual Education are analyzed. The project is oriented by a feminist epistemological critique and it has been studying educational policies in Argentine since 2006. It is based on a participatory action research methodology that takes into account that bodies are sexed and it presents the following characteristics: feminist reflexivity over the basic assumptions underlying the research; systematic egalitarian relationships between professors and researchers; a definition of “school knowledge” as a patriarchal construction; “objectivity” as intersubjective construction; multiple pedagogical actions leading to a non-sexist and non- heteronormative sexual education in schools. In this way, it is developed an epistemic authority about a valid standpoint - what should be accepted as “believable” and from whom believable knowledge should

* Doctora en Educación. Secretaria Académica- Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Dirección de envío: Facultad de Filosofía y Letras – Puán 480 2oPiso (1406) Ciudad de Buenos Aires Argentina. (5411)1545793180. gmorgade@filo.uba.ar

be accepted when doing research on educational policies on gender and social building of sexed bodies.

Keywords: Feminist research. Sexual education. Sexed knowledge. Feminist epistemology.

Introducción

Desde el año 2004 y con sede en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se desarrolla una línea de investigación en el campo de la educación sexual desde la perspectiva de género y orientado por los principios y las discusiones del campo en cuestiones de epistemología.

Un primer proyecto (2004-2007)¹, iniciado con anterioridad a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral que en la Argentina fue votada en 2006, se propuso reconstruir los sentidos antecedentes de la Ley e indagar los discursos hegemónicos y subordinados sobre la sexualidad femenina y masculina en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. En esa oportunidad, se procuró describir las visiones de autoridades y profesores-as, identificar temáticas y sesgos acerca de las sexualidades femeninas y masculinas presentes en la enseñanza que se venían brindando en las escuelas y describir los procesos informales de circulación de saberes acerca de la relaciones de género y las sexualidades entre jóvenes estudiantes. Las investigaciones que nos precedían tendían a argumentar que la educación formal, contradictoriamente, busca ocultar pero a la vez, inevitablemente, es un escenario de “performance” de los cuerpos sexuados. Como antecedentes directo, nos apoyamos en los trabajos de Lopes Louro (1999) que en Brasil desarrolló una línea de indagación acerca de los modos en que la escuela conduce hacia identidades de género “normales”, adoptando como único modelo de identidad sexual posible a la identidad heterosexual y con límites borrosos: hablar de la sexualidad para estimular su desarrollo “normal” y, por otro lado, contenerla.

¹“Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media”, dirigido por Graciela Morgade con apoyo de UBACyT y sede en el IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Así encontramos que, desde las visiones adultas, en la Ciudad de Buenos Aires existía consenso acerca de la necesidad de encarar la temática de la sexualidad por parte de la escuela, pero fundamentalmente con énfasis en la prevención de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS, que, discutimos, deberían denominarse “de transmisión genital” para abandonar el sesgo condenatorio de la “sexualidad en su integralidad) y de los embarazos; sin embargo, las profesoras y los profesores no se sentían en condiciones de capacitación para encarar ese abordaje que, a la vez, por el carácter “disciplinar” del plan de estudios de la escuela media, vería dificultado un tratamiento multidisciplinario².

En continuidad con el primer proyecto, una segunda fase³ se propuso identificar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado presentes en la enseñanza que se brindaba en las aulas. Esta etapa partió del supuesto de que tanto la categoría de “escuela” como la de “adolescencia” o “juventud” resultan prácticamente vacías cuando se trata de abordar a la construcción social del cuerpo sexuado desde la clase, el género, la etnicidad, la orientación sexual y otras diferencias que caracterizan a la experiencia estudiantil de modo que, si se constataba una suerte de estrechez semántica y política del abordaje curricular de las sexualidades, esta tendería a ignorar la “explosión” de la experiencia subjetiva de los-as jóvenes que habitan las aulas. Así, en relación con los contenidos explícitos, ocultos o nulos vinculados con las sexualidades, identificamos significados tendientes a reforzar los sentidos “amenazantes” de la sexualidad: los modelos más difundidos⁴,

² No nos centraremos en los resultados de estas investigaciones, ya publicados en numerosos trabajos entre los que se encuentran *Cuerpos y sexualidades en la escuela* (MORGADÉ; ALONSO, 2008) y *Toda educación es sexual* (MORGADO, 2011).

³ Entre 2008 y 2011, con el nombre *Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios*.

⁴ Biomédicos con su énfasis en la prevención de infecciones o del embarazo y moralizantes centrados en la necesidad de “control” mediante la castidad.

hegemónicos, perfilan una imagen de la sexualidad como “peligro” que no solamente suele estar lejos de las experiencias juveniles sino que en muchos casos deriva en efectos contrarios a los principios que se pretende imponer. Asimismo, encontramos que, en casi todos los casos, el silencio sistemático de la escuela constituye el discurso ausente del deseo y de las emociones y los sentimientos.

El proyecto que nos encontramos desarrollando en la actualidad (periodo 2011-2014), denominado “Educación sexuada y curriculum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género”, se propone elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado, conjuntamente con equipos docentes de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: nos animamos a entrar, junto con docentes de escuela secundaria, al núcleo duro de los contenidos de cada disciplina. A partir de esta última experiencia, en continuidad con las anteriores, cobra un sentido pleno cuestionar y profundizar los supuestos epistemológicos de nuestro proyecto orientados por una perspectiva feminista.

1. El cuerpo sexuado en “la ciencia” y en las ciencias sociales de la educación en particular...

El “campo científico” es uno de los ámbitos sociales denunciados tempranamente por el movimiento social de mujeres como espacio de la reproducción del sistema sexo género. Acompañando los desarrollos de la teoría crítica, la epistemología de inspiración feminista ha denunciado el carácter sesgado de las nociones de “verdad”, “objetividad”, “neutralidad”, “valores” o “poder” (PACHECO LADRÓN DE GUEVARA, 2010) en la ciencia tradicional positivista. Sin embargo, la teoría crítica dejó de notar que existe una relación íntima entre la exclusión sistemática de las “mujeres” como “sujeto” y las omisiones y sesgos vinculados las “mujeres” como “objeto” de la ciencia.

Según las epistemólogas que se dedicaron a analizar el campo científico, la ausencia sistemática de las mujeres como grupo y de los enfoques críticos de género han generado una injusticia que, usando las categorías de Nancy Fraser, se manifiesta

en términos de redistribución, reconocimiento y representación.

Aún en sus diferentes tradiciones, con algunos matices, a partir de las preguntas planteadas acerca de si hay un punto de vista “femenino”, si hay una mirada femenina a partir de su mayor “incorporación” en el proceso de investigar, si hay “conocimientos” que habilita la mirada femenina, si el cuerpo es soporte del registro y/o fuente de conocimiento, etc., las tesis centrales de las epistemólogas orientadas por el feminismo sostienen el carácter situado del conocimiento, que, según Anderson (2010), podría caracterizarse como:

- Se conoce desde un cuerpo (embodiment);
- La primera persona (el conocimiento de sí) es una fuente válida en la construcción de conocimiento científico;
- Las personas se representan el mundo a partir de la mediación de las emociones y los sentimientos y por lo tanto también conocen desde esa integridad;
- La relación entre sujetos incide en el conocimiento que llega a construirse;
- Las diferentes habilidades lingüísticas, las diferentes creencias y los diferentes estilos de conocimiento inciden en las formas de interpretación.

Esta “situación” particular está enmarcada en determinaciones económicas, étnicas, religiosas, etc. y, particularmente tematizadas en estas tradiciones, las significaciones hegemónicas de género. Esto implica sostener que las formas en que los cuerpos sexuados se construyeron en la vida de quienes investigan, más allá de la apropiación consciente o explícita de esas determinaciones, inciden en los recortes de objeto, en las posibilidades de conexión con los sujetos investigados/as y en las lecturas e interpretaciones que realizan como producto de la investigación.

Ahora bien, en la investigación educativa dirigida a estudiar procesos de implementación de políticas de género en el nivel de la institución escolar y de las aulas, estas hipótesis epistemológicas que remiten a “los sujetos” de la investigación, se traducen también en diferentes planos a integrar en la indagación. Entendiendo que “la política educativa” es una praxis de apropiación y resignificación en las diferentes esferas de organización del sistema, anticipamos también que las políticas educativas

se “hacen cuerpo” en las aulas. No solamente en los estudiantes: los cuerpos docentes hacen política y construyen conocimiento pedagógico desde sus cuerpos sexuados.

Diferentes tradiciones feministas vienen tematizando al trabajo docente como “trabajo femenino” al menos en tres vertientes: a) los análisis centrados en la segmentación vertical del mercado de trabajo y la docencia como uno de los trabajos peor remunerados, b) los análisis centrados en las características propias de la segmentación horizontal del trabajo y la docencia como un espacio de despliegue y desarrollo de “lo femenino” desde una perspectiva crítica y, c) el análisis valorizante de los modos “femeninos” de enseñanza y cuidado que la docencia interpela y fortalece en el día a día de la escuela.

Son mucho más recientes los estudios sobre los cuerpos leídos como masculinos, en general desarrollados desde una perspectiva en los estudios de género crítica de la heteronormatividad. Y, ya de manera incipiente, en correlación con el comienzo de las experiencias concretas, han comenzado seguimientos sistemáticos de la experiencia de otros cuerpos marcados por sexualidades disidentes y autoidentificadas, tales como las de docentes travestis, lesbianas, gays y trans.

Sea cual fuere la tradición o la experiencia que se busca indagar, existe consenso en el punto de partida: el “cuerpo docente” (denominación que suele remitir al staff como colectivo que se desempeña en una institución) nunca resulta neutral en la institución escolar. Aún en su versión más “naturalizada”, que es la presencia de mujeres docentes heterosexuales, las determinaciones de género que operaron en la construcción social del trabajo tienden a operar cotidianamente también en el desempeño. Las políticas educativas relacionadas con cuestiones de género y sexualidades se asientan en este territorio. En el 2000 decíamos...

A la manera de un ‘espejo’, y también -como largamente teoriza la psicoanalista francesa Luce Irigaray (1985) - de un ‘espéculo’⁵/ destinado a conocer las profundidades femeninas, la capacitación de docentes en temas de género implica un juego de ida y vuelta en que se tornan difusos los límites entre

5 Tomamos con ciertas licencias a la noción de Luce Irigaray, quien ha denominado a uno de sus libros principales: *Speculum de otra mujer*.

qué hace cada una/o de sí misma/o y qué hace de cada una/o el trabajo docente, o , para decirlo de otra manera, entre cuáles son decisiones autónomas y cuáles son determinaciones estructurales. (MORGADE, 2000, p. 227).

A más de 20 años de debates en torno a las cuestiones de género en la educación, y con la particular profundidad que las políticas de educación sexual agregan al “espéculo”, una investigación sobre estos procesos evidencia que están poniendo en cuestión y tensando al máximo, con frecuencia de modos “insuportables”, a la propia condición sexuada docente y, por lo tanto, a las condiciones de producción de las clases de educación sexual.

2. Decisiones metodológicas y técnicas para investigar políticas educativas en sexualidades y género

Nuestra línea de investigación tiene como objeto de estudio a los modos en que se construye una política educativa tal como la Educación Sexual Integral y está fuertemente implicada con la construcción académica y política inspirada en el movimiento feminista.

Entendemos que la Ley de Educación Sexual Integral (y las políticas específicas que implica) articula demandas y producciones sociales históricas en el movimiento con la potencialidad multiplicadora y la responsabilidad pública que los organismos del estado han asumido en la Argentina en términos de ampliación de los derechos humanos.

Siguiendo a Chantal Mouffe (2007), entendemos que lo político está caracterizado por una lucha “agonística”, del estilo de las que los luchadores dedicaban al dios Agonio (los dioses que presidían los juegos gimnásticos), en las que el combate mantiene la relación adversarial sin que ésta se transforme en una relación amigo-enemigo radical, absoluta. En esta manera de entender lo político, para los feminismos y los movimientos sociosexuales orientados por la teoría “queer”, tanto los cuerpos como las estructuras son territorios de disputa; también lo es el Estado en tanto articulador de la política en general. Y, muy centralmente, la política educativa en cuestiones de género y sexualidades ya que, en tanto campo de disputa de intereses sobre

“los cuerpos y las mentes”, tiene expresiones y determinaciones específicas: actores políticos civiles y religiosos, actores políticos académicos, sistemas internalizados de creencias y valores en los sujetos particulares, intereses económicos editoriales, etc.

Por lo tanto la investigación conserva sistemáticamente el objetivo de desvelar los mecanismos institucionales, simbólicos y subjetivos tendientes a reproducir las relaciones de género patriarcales dominantes de manera macro y micropolíticas. La vigilancia epistemológica acorde con estas premisas es imprescindible ya que, si los sentidos hegemónicos sobre los cuerpos y las sexualidades están presentes de manera microfísica tanto en el Estado como en la sociedad civil, estarán permeando también en las políticas educativas - atravesando al funcionariado técnico y político de la administración central y local, al currículum explícito, a los materiales educativos de apoyo y a los docentes y a los diferentes sujetos implicados en cualquier proyecto educativo.

A partir del último tramo de nuestra línea de trabajo se adopta la modalidad de investigación acción participativa, pretendiendo producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad desde la indagación de un colectivo formado entre este equipo de investigación y docentes-investigadores/as, procurando una participación activa y productiva de la población involucrada en la política educativa a nivel institucional. Se nutre, a su vez, de la tradición originada en la “grounded theory” (GLASER; STRAUSS, 1967), los desarrollos del interpretativismo en la etnografía (ROCKWELL, 1987; WOODS, 1992) y los postulados de las diferentes tradiciones epistemológicas producidas desde los feminismos; en particular, los desarrollos de Butler (2001).

Este enfoque se dirige a conocer procesos y situaciones en profundidad, combinando los episodios de interacción con la significación que los/as protagonistas dan a los mismos entendiendo al mismo tiempo que la “acción significativa” no agota a lo social y que las dimensiones no intencionales de las prácticas constituyen una objetividad social que las trasciende (GIDDENS, 1995). En el caso de la escuela, la investigación se propone conocer junto a la significación explícita que dan los sujetos a la vida escolar, los resultados “obje-

tivos”, poniendo de manifiesto su mutua relación. El trabajo de participación y distanciamiento es paralelo entonces a la exploración de la propia experiencia, que entendemos también representa una fuente de saberes válidos. A través de la trama de significaciones que tejen los sujetos en su vida, también crean y recrean las regularidades, leyes o estructuras de la sociedad.

El dispositivo metodológico consta de dos “momentos”: por una parte, una serie de entrevistas con los actores claves: docentes, equipos directivos, centro de estudiantes, otros/as referentes y, por otra parte, la organización de instancias participativas de programación y planificación de una propuesta didáctica para las áreas: Formación ética y ciudadana; Historia; Biología/Educación para la Salud y Lengua en pos de discutir la programación de sus materias incluyendo temáticas vinculadas a las sexualidades para construir las respectivas planificaciones a partir de un relevamiento de las fuentes, documentación curricular y planificaciones realizadas con anterioridad.

El segundo momento consta de una serie de observaciones etnográficas de las clases planificadas en el momento, una serie de entrevistas a los/as estudiantes que fueron parte de esas clases, el relevamiento de las producciones realizadas en el marco de esas clases y la elaboración de un diario narrativo de los/as docentes, que recupere las sensaciones, temores e inquietudes que cada clase trae consigo.

La investigación aspira a integrar en el análisis el plano de las políticas y las determinaciones normativas, que constituyen el marco de las prácticas de los sujetos, el plano de las significaciones culturales que en la vida cotidiana social y escolar tienden a preservar la hegemonía de una definición de género en detrimento de otras y el plano de los modos en que los sujetos responden en línea o en oposición al disciplinamiento sobre sus prácticas y, en consecuencia, sobre sus cuerpos.

Al hablar de “planos” estamos aludiendo a niveles de la realidad en interacción en sentidos diversos, sin atribuir preeminencia a ninguno en particular y, menos, que uno pueda ser “deducido” o sea la “causa” necesaria de otro en virtud de las tradiciones teóricas a las que adscribimos. Sin embargo, en la misma dirección, entendemos

que las dislocaciones y transformaciones no son producto de una acción individual y, en ocasiones, los instrumentos existentes son “usados” como una táctica en el marco de un sentido de mayor alcance.

En las diferentes estrategias metodológicas, se analizan los datos en dos “tiempos”. Un tiempo implica la reconstrucción de cada caso según las categorías de organización de sentido propias de los actores sociales en tensión con los interrogantes planteados por la investigación. En otro tiempo, se elaboran el análisis e interpretación propiamente, presentados como “resultados”: el análisis retoma los interrogantes y los conceptos orientadores de la investigación de modo de recuperar o reconstruir categorías conceptuales de un orden de mayor generalidad (no estadística sino teórica) que organizan la interpretación.

En este sentido, compartimos los postulados de la denominada “metodología comunicativa crítica” (GÓMEZ ALONSO, 2009): todas las personas tienen herramientas lingüísticas que les permiten interactuar a través del diálogo, la reflexión permite producir cambios en las propias prácticas y en las estructuras sociales y el conocimiento se produce en diálogo y en el marco de la “equijerarquía” interpretativa.

3. Discusiones “en simultáneo”: La investigación en educación desde la perspectiva de género desde y con sujetos reconocidamente generizados/as

Nuestra investigación se ubica en un campo compartido con las tradiciones de construcción de conocimiento situado ya no “sobre” sino “desde” el trabajo de enseñar. Entre otros, la investigación de la práctica y las narrativas (auto) biográficas que tendieron a cruzar las memorias de las profesoras en tanto sujetos generizados y en tanto formación como enseñantes.

En nuestro proyecto se dieron importantes condiciones de partida vinculadas con la temática y nuestras propias posiciones personales y profesionales: investigadoras universitarias que rechazan la definición de “autonomía” de la ciencia como el rechazo a la influencia de los movimientos políti-

cos, con militancia en la temática y reconocimiento de los valores que encarnan que, más que sostener una vigilancia epistemológica centrada en silenciarlos o controlarlos, llevan adelante una vigilancia tendiente a hacerlos explícitos para construir los modos metodológicos y técnicos de construcción del “dato” y su interpretación; profesoras-investigadoras con una importante apropiación de su propia condición de género, empatía con los jóvenes, incomodidad con el sistema, interés por profundizar su propio conocimiento a partir de los aportes del equipo de la universidad; profesoras-investigadoras e investigadoras universitarias militantes en diferentes grados que nos “encontramos” en una tarea común, es decir, formación y convicción previas.

El nuevo equipo que se conformó a partir de esta convergencia trabaja con una dinámica que podría caracterizarse según al menos los siguientes rasgos:

- Reflexividad feminista acerca de los supuestos básicos de la investigación. La investigación social orientada desde la perspectiva de género implica reconocer la dimensión descriptiva y también la dimensión crítica de la categoría. La dimensión descriptiva alude a que los objetos que se recortan para la indagación (las políticas, las prácticas, los cuerpos de la Educación Sexual) son aprehendidos desde un conjunto de herramientas teóricas que, en diálogo con la materialidad de las prácticas, los enmarcan en relaciones simbólicas que determinan y los determinan, que generan sentido y les dan sentido; la dimensión crítica alude a la denuncia sistemática de las relaciones patriarcales de poder. En otras palabras, el “qué buscamos allí” parte de una explicitación, como puntos de partida, de que las regulaciones sobre la construcción social del cuerpo sexuado configuran y a la vez son configuradas por las prácticas (lo cual permite pensar en la agencia humana como margen de libertad entre diferentes opciones) y a la vez que existe un sistema sexogenérico que reduce esos márgenes de libertad. Y, por otra parte, retomando las críticas de Donna Haraway (1990) al esencialismo de algunas versiones de la

epistemología feminista, que ese sistema no basta para constituirnos en sujetos con miradas comunes, de modo que también es necesario de manera permanente revisar y chequear el grado de acuerdo con los supuestos subyacentes.

- Búsqueda sistemática y complejizadora de trato igualitario entre sujetos con posiciones institucionales diversas y jerárquicamente vinculadas (la universidad y la escuela secundaria). Huelga subrayar que las definiciones institucionales, los requisitos y las tradiciones que caracterizan al trabajo en la universidad han sido y son diferentes de las que conforman el trabajo de profesoras y profesores de escuela secundaria. Si bien la fuerte marca en la formación “disciplinar” ha caracterizado a ambos regímenes de trabajo (con una división estricta por áreas de conocimiento según reglas internas de cada campo científico), las formas de producción de conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas continúa caracterizada por una división social que podría aun caracterizarse como de “creación-aplicación”, siendo la primera una función propia de la universidad mientras que en las escuelas no quedaría más que “llevar a la práctica” los conocimientos creados en otra instancia.
- Concepción de “conocimiento escolar” como una expresión de las formas tradicionales (patriarcales) de construcción y división del saber. Desde el proyecto se entiende que la división entre “materias” que responden a disciplinas académicas establecidas, tradición que sesgó a la escuela secundaria en la Argentina (en consonancia con la tendencia predominante en el momento de su creación) constituye uno de los límites más severos no solamente para entender la integralidad de la sexualidad en el enfoque de la ESI sino para construir formas de conocimiento complejizador.

Baste como ejemplo notar que la división estricta entre “Ciencias Biológicas” e “Historia”

tiende a dejar sin problematizar los modos en que las cosmovisiones epocales inciden en las formas de clasificación de los conocimientos biológicos. Ya en la década de los 80, Lewontin, Rose y Kamin (1994) en *No está en los genes*, ofrecen una visión de las raíces científicas y sociales de lo que denuncian como “determinismo biológico” de la sociobiología, analizando tanto los sesgos académicos como el papel que el sistema de valores y creencias hegemónicas ha tenido en la teoría. Los autores sostienen que el “racismo” y el “patriarcado” han marcado la mayoría de las hipótesis que orientan las explicaciones biologicistas que justifican genéticamente las desigualdades de status, riqueza y poder y condenan al fracaso cualquier intento de reponer la justicia. Tomando como “dado” lo socialmente contruido, se entiende que las desigualdades no sólo son inevitables, sino que tienen una función relevante para la especie humana. Sterling (2006) en su obra más reciente, *Cuerpos sexuados* y retomando los desarrollos de Judith Butler, apunta a demostrar hasta qué punto la búsqueda de la “base biológica” para la explicación de la homosexualidad estuvo y aún está teñida por las significaciones hegemónicas. A lo largo del libro, Fausto Sterling se dedica a deconstruir los supuestos culturales dualistas que inspiran las clasificaciones biológicas en “dos sexos” hasta el punto en que algunas hormonas fueron catalogadas como “sexuales” (y por lo tanto diferenciadamente distribuidas en los dos sexos) negándose su presencia en todos los cuerpos y, por lo tanto, su neutralidad. En *Delusions of Gender*, un libro de reciente publicación en castellano (con el –mal- título *Cuestión de sexos*), Fine (2010) desarrolla con amplitud los baches, saltos forzados y sobre-interpretaciones que configuran los resultados del campo de las neurociencias, calificándolas de “neurosexismo”. Dice Fine (2010, p. 26):

Cuando seguimos el sendero de la ciencia contemporánea, descubrimos que hay muchas lagunas, presunciones, errores de metodología y profesiones de fe, además de alguna que otra reminiscencia del insalubre pasado. [...] La enorme complejidad del cerebro nos lleva a falsas interpretaciones y a conclusiones precipitadas.

El libro se extiende en el análisis de un vastísimo número de artículos y publicaciones científicas así

como en algunas de sus repercusiones periodísticas. En todos los casos, Fine presenta observaciones críticas que habilitan al menos la duda respecto de afirmaciones ultrageneralizadoras: por ejemplo, no se ha demostrado que el mayor nivel de testosterona incida en mejores resultados en tests de rotación mental a los siete años, no incrementa las destrezas de un niño de cuatro años para copiar la estructura de un edificio, o contar y clasificar, no incide en resolución de rompecabezas o rotación mental. Si bien algunos estudios dieron como resultado correlaciones directas y positivas, otros dieron otros resultados, lo cual impide por el momento realizar afirmaciones tajantes del tipo “las mujeres tienen dificultades para la geometría porque tienen menos capacidad de imaginar el espacio” (FINE, 2010, p. 89), que algunos periódicos e inclusive publicaciones para docentes comenzaron a difundir. El “neurosexismo” que denuncia la autora se apoya en un importante sector de opinión pública ávido de comprobaciones para sus prejuicios: lo que no lograron los tests de la psicología cognitiva parece estar lográndolo la neurociencia.

Una razón es que la neurociencia está muy por encima de la psicología en la jerarquía implícita de lo ‘científico’. La neurociencia, después de todo, conlleva el empleo de una maquinaria muy compleja y cara, además de que genera imágenes tridimensionales del cerebro que resultan muy atrayentes. Los técnicos casi con toda seguridad llevan batas blancas. Y, para colmo, abarca la mecánica cuántica. (FINE, 2010, p. 207).

- Concepción de “objetividad” como construcción militantemente intersubjetiva. Tal como establecimos en párrafos anteriores, las tradiciones del interpretativismo han tendido a sostener que si el mundo social está sostenido en una red de significaciones (aún con sus vacíos y sus tensiones internas), la investigación social no puede no tomar en cuenta ese primer nivel de construcción de conocimiento: la denominada “primera hermenéutica”. El enfoque feminista apela a la intersubjetividad en la segunda hermenéutica, es decir, en el proceso de construcción de las categorías teóricas que tienden a dar inteligibilidad a las prácticas. En otras palabras, el “qué pasó

allí” no tiene una primera descripción pegada a las categorías locales y una segunda adscripta a las tradiciones académicas sino una sola descripción debatida y consensuada intersubjetivamente.

- Apertura y desarrollo de acciones de intervención pedagógica y alto compromiso político con otras articulaciones que integran los modos “semilla” en que se despliega el proyecto. Las investigaciones orientadas por las diferentes formas militantes de los movimientos sociosexuales se nutren y a su vez acompañan diferentes expresiones de praxis política que disputan los diferentes espacios donde las políticas se definen y resignifican. Son inspiradores los antecedentes de “investigación militante” de Borda (1986) y la etnografía activista de Denzin (2003). En nuestro caso, se trata de diseñar en conjunto clases de educación sexual en las diferentes áreas del currículum; pero también de intervenir en talleres de sexualidad en otras escuelas, en el debate público de en caso de conflictos vinculados con la temática, en la producción de materiales educativos en diferentes soportes (programas de televisión, radio, videos educativos, etc.) en los cuales se tramitan y validan los resultados de la investigación “formal”, sistemática, enmarcada en las reglas académicas convencionales: un cronograma, una serie de productos comunicables en congresos y jornadas, libros, artículos en revistas indexadas, etc.

Conclusiones

En nuestra investigación la autoridad, o más bien, la autorización, surge de una compleja interrelación de sujetos, prácticas, métodos y técnicas que se triangulan (a la manera tradicional establecida en los manuales de investigación) teniendo en cuenta que “todxs saben”, “todxs actúan” y “todxs resignifican” las políticas de educación sexual. En otras palabras, si al decir de Britzman (1999), una de las principales referentes en la tradición de educación sexual que sigue nuestro equipo, “El modelo

de educación sexual que tengo en mente está más próximo a la experiencia de la lectura de libros de ficción y poesía, de ver películas y del involucrarse en discusiones sorprendentes e interesantes, pues cuando nos involucramos en actividades que desafían nuestra imaginación, que propician cuestiones para reflexionar y que nos hacen ir más allá de la indeterminación del eros y de la pasión, siempre tenemos algo más para hacer, algo más para pensar”, la investigación orientada por los mismos principios de esa educación sexual no puede ceñirse solamente a un conjunto finito de técnicas, etapas en un cronograma, productos y publicaciones, ya que muchos de los contenidos de las clases, de las resonancias y de los “impactos” pueden acontecer en espacios que no son las aulas, en interacciones

que no son las clases, en producciones que no son los trabajos prácticos o las pruebas escritas.

Si construir conocimiento es, en parte, producto de una definición anterior acerca de cómo se concibe a la “autoridad epistémica”, las investigaciones en educación orientadas por el movimiento feminista vienen perfilando (y hemos revisado en este trabajo) algunos rasgos del modelo, o modelos, de cómo construir el conocimiento, de cuáles son las maneras válidas de “pararse” y colocar un punto de vista de quienes conocen y, sobre todo, de qué debe ser considerado como “creíble” y de quién o de quiénes provienen los conocimientos creíbles al investigar políticas educativas relacionadas con las relaciones de género y la construcción social del cuerpo sexuado.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Elizabeth. **Feminist epistemology and philosophy of science**. Stanford, 2010. Disponible em: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/feminism-epistemology/>>. Acceso em: 22 abr. 2013.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOPES LOURO, Guacira. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-112.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**. Madrid: Paidós, 2001.
- DENZIN, Norman. The call to performance. **Symbolic Interaction**, v. 26, n. 1, p. 187-207, fev. 2003.
- FALS BORDA, Orlando. **Investigación participativa**. Montevideo: Instituto del Hombre, 1986.
- FAUSTO STERLING, Anne. **Cuerpos sexuados**. Barcelona: Melusina, 2006.
- FINE, Cordelia. **Cuestión de sexos**. Barcelona: Roca Editorial, 2010.
- Geertz, Clifford La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1987.
- GIDDENS, Anthony. **La constitución de la sociedad**. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- GLASER, Alselm; STRAUSS, Alselm. **The discovery of grounded theory**. Londres: Weindenfeld y Nicholson, 1967.
- GÓMEZ ALONSO, Jesús. Metodología comunicativa crítica In: BISQUERRA ALZINA, Rafael (Coord.). **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2009. p. 395-424.
- HARAWAY, Donna. A manifesto for cyborgs: science, technology and socialist feminism en the 80s. In: NICHOLSON, Linda. **Feminism/postmodernism**. New York: Routledge, 1990. p.190-233.
- LEWONTIN, Richard; ROSE, Steven; KAMIN, Leon. **No está en los genes**. Barcelona: Península, 1994.
- LOPES LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MORGADE, Graciela (Comp.) **Toda educación es sexual**. Buenos Aires: La Crujía, 2011.
- _____. Capacitación docente en género y educación: tensiones y alternativas. In: GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María (Comp.). **Construyendo la diversidad**. México, DF: SEP/UPN, 2000. p. 223-236.
- MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela (Comp.). **Cuerpos y sexualidades en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- MOUFFE, Chantal. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

PACHECO LADRÓN DE GUEVARA, Lourdes. **El sexo de la ciencia**. México: Universidad Autónoma de Nayarit/Juan Pablo Editores, 2010.

ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. México: DIE, 1987.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós, 1982.

Recebido em 15.06.2013

Aprovado em 22.08.2013