

# **¿Puede el hegemónico hablar? Implicancias corporales, éticas y epistemológicas para un varón feminista.**

GUILLERMO ROMERO.

Cita:

GUILLERMO ROMERO (2017). *¿Puede el hegemónico hablar? Implicancias corporales, éticas y epistemológicas para un varón feminista. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/316>

**Título de la ponencia:** ¿Puede el hegemónico hablar? Implicancias corporales, éticas y epistemológicas para un varón feminista

**Nombre y Apellido:** Guillermo Romero

**Eje Temático:** Eje 5 | MESA 60 |

**Nombre de mesa:** Feminismos, varones y violencias

**Institución de pertenencia:** UNLP, UBA, CONICET

**E-mail:** guiromero10@hotmail.com

**Resumen:** El trabajo se propone un ejercicio de reflexividad a partir de una investigación de tipo etnográfica realizada en tres escuelas católicas en la ciudad de La Plata, en la que analicé diferentes experiencias de educación sexual en el marco de la implementación de la Educación Sexual Integral y las resistencias a dicha política planteadas desde las autoridades de la Iglesia Católica en Argentina, y en particular desde el arzobispado platense presidido por Héctor Aguer.

En dicho estudio, fui interpelado reiteradas veces por situaciones que me fueron sucediendo y a partir de las cuales necesité repensar “mi lugar en el campo”. En particular, en esta ponencia me propongo compartir algunas reflexiones en torno a la legitimidad y las implicancias corporales, éticas y epistemológicas para un varón heterosexual al emprender un estudio de estas características desde una perspectiva feminista.

**Palabras clave:** implicación, reflexividad, feminismo, experiencia, sexualidad

## ¿Puede el hegemónico hablar?

### Implicancias corporales, éticas y epistemológicas para un varón feminista

En este trabajo me propongo un ejercicio de reflexividad a partir de una investigación de tipo etnográfica acerca de las prácticas de (y los discursos sobre la) educación sexual en tres escuelas católicas de nivel secundario en la ciudad de La Plata. Esta experiencia de trabajo me llevó en reiteradas ocasiones a repensar “mi lugar en el campo”, constituyendo este proceso reflexivo un andamiaje crucial para la comprensión de los procesos que estaba estudiando. Fundamentalmente, recupero en este trabajo dos situaciones que resultan especialmente sugerentes para abordar los nudos problemáticos que me interesa desarrollar.

La investigación a la que hago referencia fue desarrollada entre principios del año 2011 y fines de 2012 en tres colegios católicos con el objetivo principal de comprender las experiencias de educación sexual que se daban allí, en el marco de la obligatoriedad de implementar una política educativa con perspectiva de género como la Educación Sexual Integral (ESI) y las resistencias a ella planteadas desde las autoridades de la Iglesia Católica en Argentina, y en particular desde el arzobispado platense presidido por Héctor Aguer<sup>1</sup>. En este sentido, si bien dicho trabajo<sup>2</sup> reconstruye las estrategias desplegadas tanto por actores estatales como eclesiales con el fin de imponer sus propios criterios en la “aplicación” de esta política pública, el foco está puesto en advertir sus apropiaciones específicas en cada una de estas escuelas.

Como señalé, en este caso me interesa sobre todo reflexionar en torno a las implicancias corporales, éticas y epistemológicas (pensadas estas dimensiones de modo integral) que supone un trabajo de este tipo desde una perspectiva feminista para un varón heterosexual. Para ello, reconstruyo brevemente dos situaciones que sucedieron durante el proceso de trabajo y que constituyeron importantes interpelaciones que me movieron a asumir posiciones y formularme interrogantes no tenidos en cuenta inicialmente y que ahora considero fundamentales.

---

<sup>1</sup> Se trata de uno de los actores más conservadores dentro de la jerarquía eclesial y uno de los principales detractores de esta política. En efecto, durante su gestión al frente de la Comisión Episcopal de Educación Católica de la Conferencia Episcopal Argentina se editó *Educación para el amor. Plan general y cartillas* (2007), un libro/manual que sistematiza los fundamentos del “Magisterio de la Iglesia” en materia de sexualidad y que polemiza con la “ideología de género”. Con vistas a ser implementado especialmente en las escuelas de confesión católica, el texto propone ejes y secuencias didácticas acordes a cada franja etaria. Resulta relevante mencionar que durante el trabajo de campo hallé en uno de los colegios una versión preliminar de este texto, que fue enviado a los colegios católicos platenses desde el arzobispado local, según me confió uno de los directivos entrevistados (Romero, 2017). Para un análisis del libro editado por la Conferencia Episcopal Argentina, puede consultarse Esquivel (2013).

<sup>2</sup> El trabajo completo constituye mi Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural (UNSAM). Ver Romero (2017).

## Un cansancio corporal

La primera de las situaciones sucedió una mañana que me dirigía a una de las escuelas en las que realicé la investigación. Se trata de una institución que depende de la Universidad Católica de La Plata (UCALP), ubicada en el centro de la ciudad, muy cerca de la Catedral y otros edificios pertenecientes al arzobispado platense. Era el último de los colegios<sup>3</sup> en el que realizaba el relevamiento y ostensiblemente el más dificultoso, en el que todo me resultaba más complejo y cansador. El sólo hecho de acceder a él había sido una tarea ardua, pero sobre todo había algo de otro orden que me generaba una molestia, algo que al principio asociaba a la evidente desconfianza hacia mí de parte de las autoridades, que hacía que me sintiera excesivamente “controlado” adentro de la institución, siendo fundamental observar dinámicas cotidianas, intercambios casuales, conversaciones al pasar.

A diferencia de los otros colegios, aquí mi presencia estaba demasiado regulada. Debía anunciarme al llegar, esperar a que el director me atendiera, pautar alguna entrevista con él o alguna/ún docente y, de no poder realizarla ese mismo día, volver en otra ocasión. Por ello mismo fue la escuela a la que acudí una mayor cantidad de veces, habida cuenta de la necesidad de trascender el plano de las entrevistas e incorporar a mis registros otros datos también considerados valiosos para comprender las experiencias de educación sexual y sus marcos institucionales de posibilidad.

En algún momento advertí que las largas esperas a las que me veía obligado cada vez que acudía sin haber pautado de antemano una entrevista, constituían una oportunidad inestimable para moverme (un poco, de manera “opaca”) por el edificio, leer las carteleras y observar los movimientos y desplazamientos de las personas con las que me cruzaba. En esos momentos pude tomar contactos “casuales” con docentes, estudiantes, preceptores y porteras, así como observar recreos, la llegada de personas a la institución, algunos intercambios entre las/os jóvenes y miembros de sus familias

---

<sup>3</sup> En la Tesis tomé como unidad de análisis un colegio correspondiente a cada uno de los “tipos” de institución escolar católica existente en la ciudad: una parroquial (con una parroquia como referencia), una congregacional (perteneciente a una congregación, en este caso de monjas) y una dependiente de la UCALP, que sólo posee tres escuelas en la ciudad y su relación con el arzobispado platense suele ser de enorme cercanía, por lo que acceder a una de ellas para indagar en torno a la educación sexual sin provenir de sus propios círculos de socialidad no resultó sencillo.

que las/os acompañaban hasta el interior del edificio, todo lo cual fue aliviando el pesar por no poder realizar un relevamiento como me había imaginado inicialmente.

De todos modos, cada vez que salía de la escuela volvía a sentir un profundo cansancio físico, casi la necesidad de descansar inmediatamente, como si la presencia en la institución me insumiera demasiadas energías. Como dije anteriormente, por fin una mañana vivencí una situación que me brindó una pista para volver inteligible lo que me pasaba.

La escena comienza con un grupo de estudiantes (chicos y chicas) reunidos en torno a una fuente vacía ubicada frente a la puerta de la escuela. Por alguna razón (que en ese momento no advertí), la escena captó mi atención de inmediato. El modo en que se movían, el tono estruendoso de los intercambios verbales y, sobre todo, la naturalidad de los contactos corporales, contrastaban drásticamente con lo que había observado adentro del colegio. Aunque desde las primeras visitas había notado que se trataba de un espacio en el que frecuentemente se juntaban estudiantes del colegio, todavía no lo había considerado parte del mismo, por lo que no solía tenerlo en cuenta en mis observaciones y mis notas de campo. Como en *La carta robada* de Edgar Allan Poe, los habituales y tumultuosos agrupamientos alrededor de aquella fuente ubicados *ante mis narices* se me escapaban irremediablemente.

Esa mañana, al llegar al edificio, ingresé por el pequeño pasillo que desemboca en la puerta de entrada. Como era habitual, estaba cerrada, así que debí tocar el timbre para que alguno de los preceptores (en esta escuela este rol lo cumplían solamente varones) viniera a abrirme. En ese momento dos chicas se desprendieron del grupo y se acercaron para aprovechar mi ingreso y entrar al edificio ellas también. Vinieron riéndose, por momentos abrazadas, y esperaron detrás de mí. Parecía que el esfuerzo que hacían por “componerse” les resultaba contraproducente y de un esforzado silencio pasaban a una risa nerviosa, contenida a medias. El preceptor abrió la puerta con tono adusto (había escuchado las risas), yo me hice a un lado para dejar ingresar a las estudiantes y poder conversar con él a solas, y observé cómo las jóvenes pasaron con el cuerpo erguido, ya sin tocarse, procurando no hacer el más mínimo “ruido”, y atravesaron así el primer patio, para desarmar por fin esa postura al ir llegando al segundo patio, supuestamente fuera del alcance de las autoridades del colegio, donde nuevamente se desató un ataque de risa que volvió a poner de mal humor al preceptor.

Posteriormente, reflexionando sobre esta escena, y vinculándola a otras situaciones que ya habían llamado mi atención, comprendí que, aunque nadie me lo había dicho (y aunque yo mismo había sido incapaz de ponerlo en discurso), evidentemente desde el primer momento percibí que se trataba

de un colegio que requería de una economía corporal y expresiva extremadamente ascética, algo que, al igual que estas estudiantes, yo venía experimentando como una enorme dificultad física, al tiempo que sabía interpretar y actuar en consonancia con lo requerido.

Comencé a observar que en las demás personas, jóvenes y adultas, sucedía lo mismo: los movimientos eran medidos y el trato (sin ser incordial), frío y distante. Sin necesidad de que alguien nos lo dijera, todos/as sabíamos actuar de acuerdo a lo requerido. Tal vez el recato generalizado se descomponía un poco cuando ingresaba alguna madre (durante mis visitas no vi adultos varones que no trabajaran allí adentro de la institución, sí en la puerta). Recuerdo una mujer en particular que trataba a las amigas de su hija con reiterados contactos afectuosos que no eran habituales allí.

Aunque terminé de visibilizar esta dimensión analítica a partir de la escena de la fuente, pensando retrospectivamente y releendo las notas y las entrevistas realizadas con anterioridad percibí que se trataba de un eje crucial para pensar el modo en que las sexualidades tienen lugar en las escuelas. La “educación del cuerpo” constituye una clave central en esta problemática, con la paradoja, como señala Weeks (1998), de que al mismo tiempo que se observa una obsesión por el mismo, en diversas circunstancias se hace de cuenta que éstos no existen (o sólo existen en su faz biomecánica, convenientemente disciplinada) y por lo tanto no tienen lugar en el currículum prescripto ni en las estrategias didácticas deliberadas de muchas/os docentes.

El cansancio corporal experimentado allí estaba señalando esa rígida economía corporal-libidinal, construida a lo largo del tiempo a partir de numerosas y cotidianas prácticas de control y advertencias correctivas más o menos subrepticias, desde antes de que yo pudiera ponerlo en una clave de legibilidad conceptual. Lo relevante es que ese era el terreno sobre el que se desplegaban las experiencias cotidianas de docentes, estudiantes y demás integrantes de la institución, un terreno que pretendía una ascesis corporal extrema como “correcta” habitabilidad de la escuela.

Claro que no se trataba de una clave analítica exclusiva de este colegio, donde se ponía de relieve con más evidencia por la fuerte marcación entre el adentro y el afuera, sino de una suerte de política de los cuerpos que atravesaba a las tres instituciones y funcionaba, en los hechos, como un poderoso principio de regulación de la “correcta” convivencia escolar. En otra de las escuelas, por ejemplo, su director manifestó en varias oportunidades su malestar frente a lo que consideraba una hiper-sexualización de las jóvenes, que él advertía en sus vestimentas, sus modos de comportarse y en ciertas “poses” que a su entender lindaban con lo “*pornográfico*”<sup>4</sup>. Él consideraba que esto

---

<sup>4</sup> Empleo la cursiva entre comillas para las citas textuales de mis informantes, que se distinguen así de otras expresiones que puedan resaltarse con el entrecomillado.

estaba vinculado al acceso a múltiples contenidos que no suelen estar acompañados de las valoraciones adecuadas, y que “*todo tiene un sentido*”. “*El exceso de información hasta deforma*”, me dijo. Una vez que conversábamos a solas en la Dirección de la escuela, contó en voz baja y con tono de preocupación que “*a veces vos ves las fotos de las chicas en el Facebook y decís la pucha, quién es esa, qué necesidad de mostrarse tan sensual*”. Lo que más lo molestaba es que él consideraba que las chicas no eran así, “*nada que ver*”, “*se dejan llevar*”.

Si bien en las palabras de este directivo puede observarse una preocupación por la existencia de un mandato social que insta a las jóvenes a mostrarse como objetos del deseo ajeno, el punto es que en este razonamiento no hay lugar para pensarlas como portadoras de cuerpos sexuados ni como sujetos con agencia. Algo que desde luego excede el plano de las relaciones coitales, y comprende la elaboración y exhibición de deseos, la construcción de una imagen deseable pero también deseante (Fernández, 2009). Tampoco parece haber lugar para pensar, junto con las jóvenes, sobre sus exploraciones y los modos de auto-percepción como sujetos sexuados. Esto es, sobre sus percepciones, sus valoraciones, sus creencias. Parecería que la única alternativa es la prohibición, es “*hacerles entender*” que sus actitudes “*tienen connotación sexual*” lindante con lo pornográfico, y que “*deben respetarse*”, que en esta trama discursiva implicaría un aplacamiento o cuanto menos un ocultamiento del deseo (al menos en el ámbito escolar).

Sin embargo, esta pretensión de esconder “bajo la alfombra” aquello que no encuadra con la moral que la institución supuestamente debería pregonar, construye una escena escolar de “como si”. Las/os estudiantes hacen *como si* respetaran las normas escolares y los adultos hacen *como si* les creyeran, mientras unos y otros saben que la rigidez de la norma se desborda y desafía todo el tiempo. Lo que hay es una actuación dificultosa de esta “ley”, incapaz de contener la risa estruendosa que pugna por salir ante la imposibilidad de asimilar el libreto impuesto. El ámbito escolar se construye así como un *impasse* en la vida “real”, una escenificación de dos caras que disocia “entre el ‘ser joven’ y el ‘ser alumno’”, como plantea Tomasini (2011: 121). Si entendemos que la sexualidad “es una dimensión de la experiencia humana que implica el placer, las sensaciones, la corporalidad y el deseo (...), no podría esperarse que quede en la puerta de la escuela” (Tomasini, 2011: 121). De ese modo, la interpelación pedagógica pierde potencia entre las/os jóvenes y deviene referencia advertida pero, toda vez que sea posible, resistida y/o subvertida. Esa es la “paradoja” de estas instituciones frente a los actores que la habitan: por un lado quisieran albergar sujetos exclusivamente racionales, capaces de aprehender una cierta cantidad de contenidos; por el otro, no están dispuestas a tener que vérselas con los cuerpos en los que esas subjetividades se encarnan (Weeks, 1998).

Lo que advertí en mi investigación es un anhelo por parte de muchas/os adultas/os que radicaba en que las/os estudiantes “vivan” su sexualidad fuera de la escuela, como si se tratara de una dimensión pasible de ser escindida del resto del sujeto. De todos modos, como señala Tomasini, en las instituciones educativas se produce una pedagogización de los cuerpos que no abarca sólo a las/os alumnas/os, sino también a sus docentes (2011). Jóvenes y adultas/os conviven en las instituciones en tanto sujetos sexuados y, como me lo indicaba el cansancio corporal, ello implica mucho más que la razón y el intelecto de las personas.

### **“¿Por qué no estudiás masculinidades?”**

La segunda situación que me interesa reconstruir aquí se dio a partir de la consulta que hice a una docente e investigadora especializada en estudios de género, a quien recurrí para comentarle de mis avances, mis dudas y mis intereses con respecto al trabajo que estaba recién emprendiendo. Luego de escucharme largo rato en silencio, me aconsejó que estudiara la configuración de las masculinidades en estas escuelas, que era algo (a su entender) poco estudiado en el país y, además, al ser yo varón, resultaba mucho más “apropiado”. Al principio sentí cierta perplejidad por la recomendación que me hacía. ¿Qué quería decirme? ¿No era legítimo mi interés en el tema? ¿Por qué una referente en este enfoque invocaba mi genitalidad (socialmente significada, es cierto) como obstáculo para el análisis de las experiencias de educación sexual en las escuelas?

Mi respuesta en aquel momento fue que, en efecto, ello formaba parte de lo que quería indagar, que me interesaba especialmente la pregunta por los mandatos de género que circulaban en las escuelas y que me seducía la idea de pensarlos relacionamente, que iba a analizar las feminidades y las masculinidades preferentes que construía la interacción de los sujetos en cada una de estas instituciones y, ya dispuesto a salir del “mal trago”, le pedí que me recomendara algunos textos. Pero ella insistió en que lo mejor, dado que yo era varón (hizo todo lo posible por ser muy clara en lo que me decía), era que me abocara solamente a observar el comportamiento de los varones en estas escuelas, el trato entre ellos mismos y con las mujeres (pero mirándolos a ellos), así como con los docentes y los directivos.



Lo que ella impugnaba, se me volvió evidente, era que yo, en tanto sujeto hegemónico del ordenamiento sexual patriarcal (al menos así era visto), incorporara a las jóvenes en mi indagación, y si bien en ese momento inicial de mi estudio observé el señalamiento con cierta perplejidad, posteriormente comprendí que se trataba de una tensión central de los estudios de géneros y sexualidades sobre la cual era preciso reflexionar y tomar una postura. De acuerdo a Mario Pecheny, ello tal vez se deba al apasionamiento que suele acompañar estos trabajos (2008). En este sentido, plantea:

“Un presupuesto raramente cuestionado en este campo supone que la legitimidad de una voz no proviene de su buena fe, la solidez de sus informaciones, o la rectitud de sus principios, sino de la identificación –en la mayor medida y detalle posibles– con los sujetos que son ‘objeto de investigación’” (Pecheny, 2008: 11).

Y en la misma línea, se pregunta: “¿sólo las mujeres pueden estudiar a las mujeres?, ¿sólo las personas no heterosexuales pueden estudiar a las personas no heterosexuales?” (Pecheny, 2008: 10/11). Por otra parte, vale decir, siguiendo a Gayle Rubin (1986), que el sistema sexo-genérico constriñe las sexualidades de todos los miembros de la sociedad, no sólo la de aquellos que ocupan las posiciones más subalternizadas. En sus palabras:

“la división de los sexos tiene el efecto de reprimir algunas de las características de personalidad de prácticamente todos, hombres y mujeres. El mismo sistema social que oprime a las mujeres en sus relaciones de intercambio, oprime a todos en su insistencia en una división rígida de la personalidad” (Rubin, 1986: 115).

Y agrega: “los sistemas de parentesco no sólo alientan la heterosexualidad en detrimento de la homosexualidad. En primer lugar, pueden exigir formas específicas de heterosexualidad” (Rubin, 1986: 115). Primera cuestión, entonces: puesto que no hay un afuera del sistema de sexo-género, no hay subjetividades no implicadas en él y todas ellas se construyen en relaciones de diferencia y desigualdad, o sea, de poder.

Ante este escenario es que considero preciso reafirmar mi postura contra todo esencialismo (el biológico en primer lugar) y plantear (no hay nada nuevo en esto, pero no es un debate saldado y es bueno aclarar el propio punto de vista) que el feminismo no es “cosa de mujeres”, sino una perspectiva epistemológica y política que denuncia y pretende modificar las desigualdades entre

hombres y mujeres basadas tanto en la construcción socio-histórica de la “diferencia sexual” como en su intersección dinámica con otros clivajes que fracturan el continuum social estableciendo jerarquías entre los sujetos. Otro tanto podría decirse respecto de asumir una perspectiva de género que cuestione la heteronormatividad y las formas específicas de heterosexualidad promovidas.

En este proyecto teórico-político, repensar las categorías, los modos y el lugar desde donde realizar el análisis cultural resulta un requisito insoslayable por cuanto “la ciencia” es también un artefacto social saturado de sentidos androcéntricos y heteronormativos que requieren de un trabajo exhaustivo de reflexividad para detectarse y combatirse. Así concebido, el feminismo no sería una disciplina más, encargada del estudio de la mujer, sino un enfoque conceptual y epistémico que debe orientar las prácticas académicas, políticas y cotidianas (Barrancos, 1993) para no quedarse en un mero posicionamiento declamativo pasible de ser fundido con las posiciones políticamente correctas que abundan hoy en el campo de las ciencias sociales.

La discusión respecto del “sujeto” del feminismo, desde luego, no es ajena a la propia tradición crítica de dicho campo (Elizalde, 2008), el cual ha desarrollado un prolífico universo reflexivo sobre estos tópicos epistemológicos, metodológicos y políticos, dando espacio y argumentos a un debate intenso sobre la especificidad de una perspectiva epistémica feminista que, sin abandonar el propósito político de la producción de conocimiento emancipatorio para las mujeres y otros colectivos de género subalternizados, procure permear las discusiones asentadas sobre la legitimidad/legalidad del vínculo sujeto conocedor/sujeto conocido, o sobre la pretendida inconmensurabilidad del conocimiento científico *versus* el conocimiento militante, con argumentos rigurosos en torno de los modos de conocer y de transformar el horizonte cognoscible de las ciencias sociales (Bartra, 1998; Delfino, 2009).

Dejé de lado hasta aquí el potente cuestionamiento de Butler (2007) respecto de la “mujer” como sujeto del feminismo y su consecuente aceptación acrítica del par binario masculino/femenino que sostiene el ordenamiento sexual heteronormativo al erigir como válidos únicamente dos (y sólo dos) sexos, que a su vez se corresponden con dos géneros (Elizalde, 2012). Rígido esquema que por lo demás excluye lo que no entra dentro de ese filtro de inteligibilidad (todo aquello que nombramos genéricamente como la “diversidad sexual” y muy ostensiblemente las identidades trans e intersexuales). La rigidización del ordenamiento sexo/genérico subordina y estigmatiza a todas aquellas manifestaciones vitales que no se adecúan a su mandato “correspondiente”. Aún en términos estrictamente políticos, con vistas a construir un proyecto emancipatorio es clara la conveniencia de una alianza capaz de articular las diversas demandas, trascendiendo la “barrera” de la diferente genitalidad.

En este sentido, el feminismo en el que me inscribo es aquel que “crea” sus propios intereses (Hall, 2010), es decir, que no supone que éstos le vienen dados ni por un dato biológico ni por una experiencia pretendidamente objetiva, puesto que si no creemos en la existencia de fundamentos últimos que sostengan el ordenamiento social tampoco podemos aceptar la idea de un sujeto fijo del feminismo. Las posiciones se asumen en la disputa por la subversión y el mantenimiento del sistema sexo-genérico vigente. Posiciones que no tienen correspondencia lineal con los componentes biológicos de los cuerpos, aunque estos cuerpos estén compelidos a dar y recibir diferentes y desiguales descargas de poder de acuerdo, en parte, a la interpretación individual y social de sus componentes orgánicos.

Es este juego dinámico el que define los términos en que habrá de interpretarse la experiencia cotidiana de cada sujeto y no unas “condiciones reales de existencia” que sólo pueden concebirse afirmando una imposible literalidad de lo social, caracterizado más bien por un exceso de sentidos en pugna. En los términos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, “es este juego el que hace posible la articulación hegemónica” (1987: 164), es decir, la posibilidad de enhebrar diferentes demandas en un proyecto común.

De todos modos, no está de más volver a resaltar que ello no implica postular que cada quien puede asumir la posición de sujeto que desee con independencia de su condición biológica ni su enclave socio-cultural de género. En verdad, pienso en un sujeto sujetado a unas estructuras de sentido, pero que es capaz de construir su trayectoria vital reconfigurando su inserción en esa malla significativa en interacción con otros/as, aún con muy asimétricas condiciones y recursos. La apuesta por un “proyecto común” no niega las diferencias constitutivas (aunque no esenciales) entre hombres y mujeres, en la medida en que tales figuras son posiciones sociales desigualmente cargadas de valor. Esa valoración diferencial no es ajena a la propia práctica investigativa; al contrario, como señalé unos párrafos más arriba, se trata de una carga que me acompañó en cada paso dado dentro de las instituciones educativas y en cada conversación mantenida. En esas charlas percibí que yo no era el único que interpretaba a mis interlocutoras/es, sino que ellas/os también me clasificaban de diferentes modos y que el vínculo construido estaba afectado por esa valoración (no siempre ni todo el tiempo consciente). Por esa razón se volvió imperioso para mí reflexionar sobre esos vínculos y distinciones en juego, puesto que era mi principal vía de acceso al imaginario a partir del cual estas personas desarrollaban sus clases de educación sexual.

Como puede verse, nuevamente fue una interpelación del proceso de investigación el que me motivó a formularme interrogantes que no había tenido en cuenta hasta el momento. ¿Qué tenía que ver esta investigación conmigo? ¿Qué hacía yo, un joven-heterosexual-universitario-ateo indagando

sobre experiencias de educación sexual en escuelas católicas? ¿Qué implicancias vitales, afectivas e ideológicas había allí?

Una vez más, la reflexión me llevó a asumir cabalmente que quien hacía el estudio no era un sujeto (solamente) racional con inquietudes intelectuales y epistemológicas respecto de los modos en que se desarrollaba la formación en materia de sexualidad en estas escuelas, sino un sujeto encarnado en un cuerpo portador de deseos, rasgos físicos socialmente valorados de modos específicos, con experiencias formativas, familiares y sexuales particulares y todo ello tomaba parte en el proceso de construcción de conocimiento, por lo que ignorarlo, lejos de aportar rigor o científicidad al estudio, volvía ininteligibles aspectos centrales de la indagación.

## **Conclusiones**

En estas páginas intenté compartir algunas de las reflexiones esbozadas a partir de mi investigación en torno a las prácticas de (y los discursos sobre) educación sexual en escuelas católicas en la ciudad de La Plata, resaltando cómo mi “experiencia de campo” fue permanentemente atravesada e interpelada por las tramas significativas que pretendía estudiar, lo cual me planteó una y otra vez desafíos éticos, epistemológicos, políticos y también del orden de mi propia sexualidad. Mi estadía en estas instituciones supuso una implicación corporal y sexuada todo el tiempo, en la medida en que se trataba de territorios con unas economías libidinales y unas regulaciones corporales dadas, en los cuales existían formas de inteligibilidad para dar sentido a mi presencia (en tanto investigador-universitario-varón-adulto/joven) en ellos.

Al comprenderlo así (como dije anteriormente, no fui consciente de ello de un modo tan cabal hasta comenzar un ejercicio de reflexividad profunda sobre cuestiones que iba *sintiendo* luego de cada visita a las escuelas, lo que me fue tornando más sensible a ciertos elementos que estaban delante de mí sin que yo pudiera verlos), se me volvió evidente que también yo portaba un cuerpo cargado de “diferencias” y que era desde allí desde donde entablaba vínculos específicos con docentes y directivos que también me decodificaban.

En ese intercambio se producían los saberes que debía ser capaz de articular a través del lenguaje y de poner en un discurso conceptualmente riguroso, capaz de volverlo inteligible y comunicable. En efecto, a partir de comprenderlo me fue posible darle un giro a la interpretación de los cansancios, los temores, los “guiños cómplices” y las incomodidades que iba sintiendo, cuyos sentidos yo no había previsto recuperar inicialmente y que terminaron siendo sustanciales para comprender los contextos institucionales y los modos en que éstos me afectaban, no para poner mi propia persona en primer plano, ni para desarrollar “un ‘conócete a ti mismo’ a través del trabajo de campo” (Auyero, 2011: 224; entrecomillado en el original), sino para ser consciente de las particularidades que portaba y su valor diferencial para los distintos interlocutores situados en distintos contextos, en la medida en que la clasificación que los actores hacían de mí decía mucho del universo de sentidos en el que éstos inscribían las prácticas y los discursos que yo pretendía estudiar.

En este punto, resulta crucial señalar de todas formas que aumentar la consciencia respecto de mis diferencias no me permitía controlarlas, pero sí se volvió fundamental para comprender por qué mi experiencia de campo me ponía en situación de complicidad con algunas/os informantes, a otros los hacía ponerse “a la defensiva”, en algunas instituciones evitaban que me movilizara libremente, así como con varias/os docentes se produjo el “equivoco” de que pensarán que en algún momento iba a dar yo las clases de educación sexual. De este modo, resultaba relevante la pregunta respecto de un varón, joven, heterosexual, universitario y ateo inserto en estos ámbitos a propósito de una Tesis que buscaba comprender las experiencias de educación sexual en el marco de la implementación de una política pública que regía como obligatoria para estas escuelas, a la vez que éstas recibían directivas del arzobispado de no aplicarla.

Asimismo, quisiera remarcar que la situación misma de estar investigando en estos colegios me ubicaba en un lugar de poder del que es preciso dar cuenta, aunque desde luego asumir una perspectiva epistemológica y política determinada (el feminismo) no es lo mismo que hallarse en la situación de desigualdad producida por las relaciones de poder asociadas a los géneros y las sexualidades (me refiero a las mujeres y demás colectivos alterizados dentro de un sistema patriarcal y heteronormativo), es decir, que no basta con nombrar las propias condiciones de distinción para excusarse respecto de la consciencia crítica sobre los privilegios del propio lugar de enunciación (Delfino, 1999; Rance y Mulder, 2000; Elizalde, 2004). Ser consciente de estos privilegios (y combatirlos, o pretender hacerlo), no es equivalente a anularlos. Como dijera Stuart Hall, “hablar de renunciar al poder es una experiencia radicalmente diferente a ser silenciado” (2010: 58).

Para finalizar, vuelvo a señalar que, al insertarme en estas escuelas, mis diferencias adquirieron valoraciones particulares tanto en función de las/os interlocutoras/es que hallaba en cada caso, como así también en función de unos marcos de interlocución diferenciales y específicos existentes en cada institución. No me refiero con esto ni a un “ideario” estipulado en algún documento (aunque éstos existan), ni a que haya algún agente último (director o representante legal) que administre los conflictos imponiendo los criterios institucionales legítimos (aunque tales pretensiones también existan). En suma, no se trata de una lógica previa a la interacción subjetiva, sino más bien del resultado (siempre parcial) de la conflictividad en cada contexto educativo. De ahí que haya postulado (Romero, 2017) la existencia de unos *dispositivos pedagógicos de género* en tanto “ambientes” específicos (y cambiantes) en los que se producían procesos de enseñanza/aprendizaje en relación a los géneros y las sexualidades, siendo la reflexividad sobre mi “implicación carnal” (Wacquant, 2012) en cada uno de ellos una vía crucial para comprenderlos.

## **Bibliografía**

Auyero, Javier (2011) *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*, Manantial, Buenos Aires.

Barrancos, Dora ed. (1993) *Historia y género*, CEAL, Buenos Aires.

Bartra, Eli comp (1998) *Debates en torno a una metodología feminista*, PUEG-UNAM, México.

Butler, Judith (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona.

Delfino, Silvia (1999) “Género y regulaciones culturales: el valor crítico de las diferencias”, en F. Forastelli y X. Triquell (comps.) *Las marcas del género. Configuraciones de la diferencia en la cultura*, Córdoba.

Delfino, Silvia (2009) “Investigación y activismo en el vínculo entre teorías de género, identidad de géneros y luchas políticas”, en Revista *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, N°66, julio-agosto, La Plata.

Elizalde, Silvia (2004) “¿Qué vas a hacer con lo que nos preguntes?’ Desafíos teóricos y políticos del trabajo etnográfico con jóvenes institucionalizados/as”, en *Kairós*, Año 8, N° 14, octubre, San Luis.

Elizalde, Silvia (2004) “Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista”, en *Oficios Terrestres*, N° 23, Año XIV, Octubre, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Elizalde, Silvia (2005) *La otra mitad. Retóricas de la “peligrosidad” juvenil. Un análisis desde el género*, Fac. de Filosofía y Letras, UBA.

Elizalde, Silvia (2011) “La identidad imperiosamente. Pánico sexual y estrategias de vigilancia institucional hacia jóvenes mujeres y trans” en Elizalde, Silvia coord. *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*, Biblos, Buenos Aires.

Elizalde, Silvia (2012) “Dinámicas culturales de configuración sexo-genérica”, en *Género y sexualidades: debates y herramientas para una educación intercultural*. Curso virtual de postgrado. Buenos Aires. Centro REDES. Disponible en: <http://cursos.centroredes.org.ar/course/view.php?id=134>

Esquivel, Juan Cruz (2013a) *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*, Clacso, Buenos Aires.

Fernández, Ana María (2009) *Las lógicas sexuales: amor, política y violencia*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Hall, Stuart (2015) “Unas rutas ‘políticamente incorrectas’ a través de lo políticamente correcto”, en *Mediaciones*, N° 14, Bogotá.

Hall, Stuart (2010) “El problema de la ideología: marxismo sin garantías”, en *Sin garantías*, Enviñón, Popayán.

Hall, Stuart (2010) “Estudios culturales y sus legados teóricos”, en *Sin garantías*, Enviñón, Popayán.

Jones, Daniel (2010) *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*, CICCUS-Clacso, Buenos Aires.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Siglo XXI, Madrid.

Lavigne, Luciana (2011) “Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral”, en Elizalde, Silvia coord. *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*, Biblos, Buenos Aires.

Lopes Louro, Guacira (2007) “Pedagogía da sexualidade”, en Lopes Louro, Guacira comp. *O Corpo educado. Pedagogías da sexualidade*, Autêntica, 2ª ed, 3ª reimp, Belo Horizonte.

Morgade, Graciela 2001. “¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad”. En Revista *Ensayos y Experiencias* Año 7 N° 38, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Pecheny, Mario (2008) “Introducción”, en Pecheny, M; Carlos Figari y Daniel Jones comps *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*, Ediciones del Zorzal, Buenos Aires.

Pechin, Juan (2013) “¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar”, en Revista Iberoamericana de educación, N° 62.

Rance, Susanne y Salinas Mulder, Silvia (2000) *Investigando con ética: aportes para la reflexión-acción*. La Paz, CIEPP-Population Council.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires

Romero, Guillermo (2017) “*Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad*”. *Prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata*. Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural, UNSAM.

Rubin, Gayle (1986) “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del ‘sexo’”, en Revista *Nueva Antropología*, Vol. III, N° 30, México.

Tomasini, Marina (2011) “Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media”, en Revista *Astrolabio* N° 6, Córdoba.

Wacquant, Lóic (2012) “Chicago fade: volver a poner el cuerpo del investigador en juego”, en Revista *Astrolabio*, N°9, UNC.

Weeks, Jeffrey (1998) “La invención de la sexualidad”. En *Sexualidad*. Paidós, México.

Williams, Raymond (2000) *Marxismo y Literatura*, Ediciones Península, Barcelona.