



Revista de Estudios Sociales

ISSN: 0123-885X

res@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes

Colombia

Pérez Bustos, Tania; Botero Marulanda, Daniela
Otras prácticas educomunicativas: otras sexualidades, potencialmente otro ethos científico
Revista de Estudios Sociales, núm. 49, 2014, pp. 113-127
Universidad de Los Andes
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81530871010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Otras prácticas educomunicativas: otras sexualidades, potencialmente otro *ethos* científico*

Tania Pérez Bustos* - Daniela Botero Marulanda*

Fecha de recepción: 09 de julio de 2013
Fecha de aceptación: 18 de enero de 2014
Fecha de modificación: 27 de febrero de 2014

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res49.2014.09>

RESUMEN

El artículo analiza las prácticas de educación-comunicación realizadas por científicas colombianas autorreconocidas como lesbianas. El objetivo de este estudio es doble. Por un lado, busca comprender los modos en que ciertas sexualidades no heteronormativas potencialmente reconfiguran la producción/circulación de conocimiento experto, en especial aquel que privilegia valores androcéntricos. Y por otro, pretende problematizar y redimensionar el lugar marginal que ocupan ciertas prácticas, principalmente de carácter educativo, en la producción de conocimiento experto. Metodológicamente, el estudio se basa en una aproximación etnográfica a las prácticas educomunicativas de ocho científicas lesbianas colombianas. Teóricamente, el análisis tomó como referente las discusiones feministas que se han dado sobre los asuntos del cuidado en la ciencia.

PALABRAS CLAVE

Asuntos del cuidado en la ciencia, relacionalidades, profesoras lesbianas, pedagogía crítica.

Other Edu-Communicative Practices: Other Sexualities, Potentially another Scientific *Ethos*

ABSTRACT

This article analyzes the communicative and educational practices performed by female Colombian scientists self-recognized as lesbians. The objective of this study was twofold. Firstly, it seeks to understand the ways in which non-heteronormative sexualities have the potential to re-shape the production/circulation of expert knowledge; especially that which favors androcentric values. Secondly, it seeks to problematize and re-dimension the marginal place of these communicative and educational practices in relation to the production of expert knowledge. Methodologically, the study is based on an ethnographic approach to the edu-communicative practices of eight lesbian scientists in Colombia. Theoretically, it takes the feminist discussions that have studied matters of care in techno-science as a reference point for the analysis.

KEY WORDS

Matters of care in techno-science, relationalities, lesbian professors, critical pedagogy.

* Este artículo recoge parte de los resultados del proyecto de investigación "El papel de posiciones de género no hegemónicas en la comunicación del conocimiento científico: un estudio sobre las experiencias trans, lésbicas y/o de racialización de investigadoras colombianas en universidades públicas y privadas". El estudio se llevó a cabo entre 2012 y 2013, con la financiación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

✧ Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora asistente Departamento de Antropología de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) y miembro del grupo de investigación "Identidad y prácticas de poder". Entre sus últimas publicaciones se encuentran: *Of Caring Practices in New Media Science Communication: Seeing Through Trans-Women Scientists' Experiences*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 39, n° 4 (2014); *Entre el afuera y el adentro. La configuración del campo académico y sus fronteras desde las prácticas comunicativas de científicas negras en Colombia*. *Revista Co-herencia* 10, n° 18 (2013): 189-220, y *Una lectura desde los estudios feministas de las tecnologías: el caso OLPC y Sugarlabs en Colombia*. *Nómaditas*, 36 (2012): 111-125. Correo electrónico: tpbustos@gmail.com

✧ Antropóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Asistente de investigación en la Pontificia Universidad Javeriana y miembro del grupo de investigación "Identidad y prácticas de poder". Entre sus últimas publicaciones se encuentra: *Entre el afuera y el adentro. La configuración del campo académico y sus fronteras desde las prácticas comunicativas de científicas negras en Colombia*. *Revista Co-herencia* 10, n° 18 (2013): 189-220. Correo electrónico: danielabotero@gmail.com

Outras práticas educomunicativas: outras sexualidades, potencialmente outro *ethos* científico

RESUMO

Este artigo analisa as práticas de educação-comunicação realizadas por cientistas colombianas autorreconhecidas como lésbicas. Este estudo tem duplo objetivo. Por um lado, procura-se compreender os modos em que certas sexualidades não heteronormativas potencialmente reconfiguram a produção/circulação de conhecimento especializado, em especial aquele que privilegia valores androcêntricos. E, por outro, pretende problematizar e redimensionar o lugar marginal que ocupam certas práticas, principalmente de caráter educativo, na produção de conhecimento especializado. Metodologicamente, o estudo se baseia em uma aproximação etnográfica às práticas educomunicativas de oito cientistas lésbicas colombianas. Teoricamente, a análise tomou como referentes as discussões feministas que se vêm realizando sobre os assuntos do cuidado na ciência.

PALAVRAS-CHAVE

Assuntos do cuidado na ciência, relacionalidades, professoras lésbicas, pedagogia crítica.

Introducción

En este artículo nos interesa explorar el trabajo pedagógico desarrollado por científicas autorreconocidas como lesbianas y que están vinculadas con universidades colombianas. El objetivo de esta exploración es comprender los modos en que unas ciertas sexualidades potencialmente reconfiguran la producción/circulación de conocimiento experto,¹ y lo hacen poniendo en escena un cierto *ethos* del cuidado. Esta exploración parte de dos antecedentes/ejes analíticos que explicamos a continuación.

En primer lugar, la posición excéntrica que estas investigadoras tienen/asumen dentro del campo científico (De Lauretis 2004). Retomando las discusiones que se han hecho desde el punto de vista de los feminismos, de las críticas feministas a la ciencia (Fox-Keller 1991; Haraway 1995; Harding 1986), entendemos este escenario como atravesado y configurado por valores, prácticas y expectativas de carácter androcéntrico. En relación con esto, Rhoton (2011) señala que el campo científico está organizado en torno a una serie de normas disciplinarias que privilegian una posición de sujeto de la ciencia caracterizado por ser decisivo, metódico, competitivo y desapegado emocionalmente —cabe decir que esta posición y su carácter normativo se encuentran respaldados por un constructo institucional y unas formas de medir la actividad científica a escala tanto nacional como geopolítica—. Ahora bien, dicha organización supone

una jerarquía de género dicotómicamente construida, y por tanto, de carácter heteronormativo, según la cual los sujetos que se ajustan más fácilmente a este sistema de prácticas y valores estarían dentro del campo científico, y quienes no, aquellas personas que socialmente encarnan el otro lado de la dicotomía —que son indecisas, colaborativas, inestables, afectuosas—, se encontrarían por fuera del campo. O en otras palabras, no serían sus mejores representantes. Esto hace de la ciencia un escenario en muchas ocasiones hostil para sujetos que, aun siendo parte de este territorio de privilegios, ocupan allí posiciones que potencialmente cuestionan la normativa binaria que la ha construido (McKenzie-Bassant 2007).²

Tradicionalmente, la pregunta por la diversidad dentro del campo científico, en especial en Iberoamérica, se ha resumido en indagar lo que pasa con las mujeres científicas dentro de este territorio, su ausencia en ciertas disciplinas, las barreras que tienen para ascender y ocupar cargos de decisión, los posibles sesgos de género que afectan su productividad y los subsecuentes efectos sala-

1 Nos referimos aquí a conocimiento codificado producido desde el campo científico.

2 Siguiendo los planteamientos de las teorías del punto de vista feminista (Harding 2004), dicha posición excéntrica tiene un privilegio epistemológico para explicar aquello que define y condiciona un escenario hostil, en este caso configurado por el género y la sexualidad de maneras particulares. Dicho privilegio se traduce en un potencial para reconfigurar ese escenario. Potencial que, en este caso, está socialmente configurado no sólo por la sexualidad, sino por la posición de clase que ocupan las profesoras entrevistadas. En este sentido, los planteamientos que aquí se hacen sobre las formas como estas científicas reconfiguran el campo científico deben entenderse como una posibilidad definida sociobiográficamente, y no como una característica esencial a su posicionamiento como lesbianas.

riales (Daza-Caicedo 2010; Daza-Caicedo y Pérez-Bustos 2008; Fernández 2006; Pérez 2011). Esta entrada tiene como base un doble supuesto. Por un lado, que el universo de quienes producen conocimiento científico está conformado por hombres y mujeres en sentido general, y, por otro, que son estas últimas quienes encarnan la principal alteridad dentro de este territorio. En este contexto de generalizaciones, el universal de mujer que se construye privilegia una idea heteronormativa de lo femenino, en donde las discriminaciones y las barreras, tanto como las posiciones particulares dentro del campo científico, están construidas por mujeres madres o mujeres esposas. Dicho estereotipo desconoce otras posibles diversidades dentro de lo femenino como constructo cultural que potencialmente también puedan conformar de maneras alternativas el campo científico.

Éste es el caso de las investigadoras lesbianas en su propia diversidad; ello no en un sentido esencialista, sino tomando en consideración el privilegio epistémico que potencialmente ostentan, dada su condición de intelectuales de clase media. Siguiendo a Ferfolja (2009) para el caso anglosajón, diríamos que el lugar de alteridad que ocupan las profesoras lesbianas dentro de las universidades se construye como un lugar marginal marcado por la discriminación, el acoso y la negociación de la sexualidad en el trabajo, pero también marcado como un lugar de poder particular que está latente.

Ahora bien, un segundo antecedente importante de este estudio va a ser el lugar doblemente marginal que ocupan las prácticas educativas en lo que se asume como producción legítima de conocimiento científico. Asunto que por su parte va a situar de maneras particulares el lugar ya marginal, no por ello desprovisto de poder, que potencialmente ocupan las científicas en las que se basó este estudio.

Para el caso colombiano, estas prácticas —que se encuentran intrínsecamente configuradas desde matrices pedagógicas, como la docencia universitaria, los ejercicios de educación no formal con comunidades de base, el trabajo de formación y sensibilización a servidores públicos, el acompañamiento personalizado a estudiantes o comunidades— no son consideradas por los sistemas de ciencia y tecnología como productos de nuevo conocimiento. Ejemplo de ello son los indicadores de producción de ciencia que son promovidos desde la entidad que organiza el sistema colombiano de ciencia y tecnología. Desde allí se reconoce que los productos que permiten evidenciar la generación de conocimiento son principalmente publicaciones en revistas o libros de carácter científico,

mientras que las actividades de carácter educativo y comunicativo son vistas como orientadas a la apropiación social del conocimiento (Colciencias 2013). Esta jerarquía es co-construida dentro de las universidades colombianas a la hora de definir los criterios de ascenso en el escalafón profesoral.³

Esta situación lleva a que las prácticas educativas y comunicativas sean vistas institucionalmente como iniciativas que deben asumirse a título personal dentro del campo científico, incluso cuando son concebidas por quienes investigan como elementos immanentes a su producción de conocimiento. Esto va a suponer que dichas actividades se conviertan en una doble carga para quienes las desarrollan; en algo que se hace en paralelo a la escritura de artículos, por ejemplo, en espacios que “toca defender a capa y espada [...] pues las interacciones se vuelven complicadas, los tiempos no coinciden” (Marcela Castro⁴ 2012), o prácticas a las que se debe renunciar pues suponen contradicciones con lo que el campo científico demanda: “o me comunico con otros afuera de la academia o escribo para la academia y avanzo en la carrera” (Laura Correa 2012).

Ahora bien, este lugar secundario también va a estar construido desde el imaginario público sobre lo que hacen y son las y los científicos como sujetos que trabajan solitariamente y cuyo quehacer es experimental o intelectual, pero no pedagógico, comunicativo o de apoyo (Ruiz-Mallén y Escalas 2012). Un imaginario que en todo caso desconoce el lugar que las científicas lesbianas con las que trabajamos otorgan a estas prácticas. Ellas identifican que son justamente estas actividades de carácter educativo, que se desarrollan con otras y otros no científicos, las que le dan sentido a su trabajo investigativo: “yo abogo por una academia que está más afuera, más consciente de su posición, que entra y sale, que intenta apoyar con lo que sabe hacer, que se baja de la torre de marfil, que se puede burlar de su propia posición” (Marcela Castro 2012). Asunto que va a configurar nuevamente su posición excéntrica dentro del campo científico.

Es de nuestro interés presentar cómo estos lugares excéntricos tienen el potencial de reconfigurar el sentido de ciencia clásico y de constituirse en ejemplos de ciencias sucesoras (Harding 1986), o de lo que de modo más

3 Como ejemplo, consultar: reglamentos profesoriales de la Pontificia Universidad Javeriana (2002) o de la Universidad del Rosario (2002).

4 Por políticas de confidencialidad de la investigación, todos los nombres de las mujeres con quienes trabajamos se han cambiado.

reciente Pérez-Bustos (2014) ha llamado una ciencia cuidadosa. En este diálogo buscamos también tratar de entender cómo esa *posibilidad* está atravesada por la posición que estas científicas tienen en relación con su sexualidad, a la vez que la configura, de modo latente.

Marco teórico

Entendemos el cuidado en la ciencia y la tecnología como un *ethos* que configura de modos particulares el pensamiento crítico, en ocasiones llegando incluso a excederle (Puig de la Bellacasa 2011). En este sentido, pensar desde el cuidado supone repolitizar nuestras prácticas intelectuales desde el ámbito de la cotidianidad y la afectividad (Pérez-Bustos y Botero 2013). Pero también orientar dichas prácticas al sostenimiento de lo vital en un sentido amplio (Fischer y Tronto 1990). Esta definición básica se alimenta de las discusiones sobre el cuidado como trabajo que se han adelantado desde el feminismo (Arango y Molinier 2011) y que han privilegiado el estudio de ciertos oficios subalternos, como es el caso del trabajo doméstico. A tono con estas reflexiones, nuestra concepción del cuidado reconoce la dimensión ético-política que está inserta en aquellas actividades orientadas a mantener la vida. A diferencia de éstas, concebimos el cuidado, más que como un oficio, como una práctica con una cierta potencialidad política. Cuatro aspectos nos interesa subrayar sobre esta idea del cuidado que estamos proponiendo: su naturaleza colectiva e interdependiente, su ímpetu reparador, sus modos de hacer y el contexto marginal, precarizado, en el que se enmarca. Exponemos a continuación cada uno de ellos, para luego presentar los modos en que éstos se reconfiguran a la luz del trabajo de campo realizado.

Cuidar supone asumir que somos vulnerables y que, por tanto, vivimos en un contexto de mutua dependencia. En este sentido, el cuidado se traduce en una serie de prácticas orientadas a ocuparse y preocuparse de los otros, desde las que se tejen redes que propician autonomías relativas (Sevenhuijsen 2003). En este sentido, desde una perspectiva feminista, el cuidado supone lo colectivo, la construcción de vínculos, el tejido de relaciones de solidaridad. En este artículo nos interesa comprender el ejercicio de comunicar el conocimiento científico como una práctica no transmisora de información, sino configuradora de vínculos desde los cuales se construye conocimiento en y desde la relación con otros y otras. Esta condición posiciona a las científicas con las que trabajamos como referentes dentro de la academia

frente a otros y otras que se encuentran en una situación de marginalidad como la suya, marcada por su posicionamiento frente a la diversidad sexual (Ferfolja 2009). Esta primera categoría la abordamos en el apartado intitolado “Pensar con y desde las *relacionalidades*”.

En segundo lugar, entendemos que el cuidado es un acto reparador. Como principio, esta idea nos invita a comprender que las vulnerabilidades son configuradoras de lo humano y, por tanto, que todos necesitamos de cuidado y que todos podemos cuidar. Más aún en un mundo estructurado por jerarquías e injusticias sociales. Desde un enfoque feminista, esto supone comprender que las acciones humanas están entrelazadas por dimensiones afectivas, colectivas y cotidianas, no siempre visibles o consideradas relevantes cuando buscamos desentramar lo social como aquello orientado por intereses individuales, pragmáticos y materiales. En el contexto de este estudio, entendemos las prácticas comunicativas de las científicas en cuestión como actos reparadores, orientados a la construcción de colectividades, que tienen lugar en un contexto hostil a la diversidad (Carrera 2013; McKenzie-Bassant 2007). Abordamos el análisis de esta categoría en el apartado “Profesar para transgredir”.

Cuidar es una disposición, pero también una actividad; una intencionalidad que supone una serie de formas de hacer concretas que principalmente acontecen en esferas cotidianas. En este marco, esa idea de sostener y reparar lo vital que acabamos de mencionar, sólo es un horizonte posible, por cuanto se ancla en una serie de acciones concretas para entrar en contacto con otros y otras, para ser con otros y otras. Como preocupación, el cuidado está entramado por ciertos valores como la sensibilidad, el compromiso, la afectividad (Precarias a la Deriva 2005; Sevenhuijsen 2003). Como ocupación, el cuidado está compuesto de prácticas emocionales y de servicio que son transversales a múltiples esferas de la vida, y que, como ya hemos dicho, tienen un potencial transformador. En el análisis, esta categoría la trabajamos en el apartado “Estrategias del hacer cuidadoso”.

Este potencial transformador, sin embargo, tiene lugar en un contexto en el que el cuidado es una dimensión de lo vital marginal y, en ocasiones, invisible. En este sentido, los estudios que se han hecho desde la crítica feminista sobre los trabajos del cuidado subrayan la condición devaluada de aquellos oficios orientados a cuidar, y la relación sociológica entre dicha devaluación y su feminización (Arango 2008; Molinier 2012). Con esto de presente, referir al cuidado como (re)configurador del campo académico y hacerlo desde una perspectiva femi-

nista supone enmarcar sus prácticas en un contexto de neoliberalización de las universidades como escenarios privilegiados para la producción de conocimiento en países como Colombia. Allí, la búsqueda por comunicar públicamente el conocimiento debe entenderse como una actividad no reconocida por los sistemas de ciencia y tecnología, o a lo sumo, vista como una actividad que debe estar al servicio de un cierto tipo de producción de conocimiento; una ciencia eficiente, inserta en un contexto capitalista, en donde el ser con los otros y el construir vínculos vitales no son prioritarios. Iniciamos el análisis con la aproximación a esta primera dimensión del cuidado en el apartado “Autonombrarse afuera”.

A continuación presentamos la aproximación metodológica que seguimos en la investigación. Luego de esto, nos adentramos en las dimensiones del cuidado previamente mencionadas, recogiendo en cada caso los posicionamientos y prácticas que las investigadoras con las que trabajamos asumen en relación con su quehacer científico y pedagógico. El artículo finaliza puntualizando las conclusiones que derivan del trabajo realizado.

Metodología

La pregunta central de la investigación que presentamos aquí fue la siguiente: ¿Cómo se posicionan las investigadoras lesbianas en su diversidad frente al ejercicio de comunicar su conocimiento hacia públicos no expertos? Para responder a esta pregunta iniciamos por identificar investigadoras que se autorreconocen lesbianas, en un sentido diverso no normativo, y que están vinculadas con universidades en Colombia en diferentes áreas del conocimiento. La identificación de estas mujeres se hizo a partir de un rastreo por vínculos que inició con cuatro referencias semillas que ya conocíamos desde el equipo de investigación, y que dio como resultado un total de ocho mujeres entre los 35 y los 50 años, que fueron identificadas en seis universidades de Bogotá y una de Cali.⁵

La escasa cantidad de referencias conseguidas no puede interpretarse como un valor representativo de la cantidad de mujeres lesbianas vinculadas como profesoras a universidades en el país. Esto es un indicio de lo poco visibles que son o que quieren ser, dado el contexto de discriminación y acoso en el que están insertas (Ferfolja 2009;

McKenzie-Bassant 2007). Sobre esto, una de las científicas señaló en el momento de contactarla: “Muchas gracias por su comunicación. Su investigación suena muy interesante. Primero, me gustaría saber cómo serían las políticas de confidencialidad de su investigación. Esto último, porque si bien habrá algunas científicas que se reconozcan lesbianas, no sé si quieran salir del clóset por una investigación” (Laura Correa 2012). Con esto de presente, reconocemos que hubo intentos fallidos de incluir en el proyecto a otras profesoras en otras universidades y ciudades, distintas a las ya identificadas, esto a pesar de que la referencia era de confianza mutua. En la mayoría de estos casos, las profesoras contactadas ni siquiera acusaron recibo de la comunicación.

Durante el rastreo, encontramos que el “ser lesbiana” es una categoría amplia, y no siempre abierta o explícita. Algunas prefirieron denominarse “diversas”, otras, “lesbianas políticas”, otras, incluso, problematizaron la categoría misma en términos identitarios, aunque sí reconocieron no posicionarse desde la heterosexualidad. Esta polisemia en torno a su sexualidad está acompañada de un componente autorreflexivo que se encuentra construido también por el lugar de privilegio que ocupan como mujeres intelectuales de clase media, y que aparece con frecuencia en sus testimonios. La intersección entre el privilegio (de clase) y la marginalidad (por su sexualidad) permite explicar el posicionamiento crítico que tienen frente a su quehacer. Es decir, estas mujeres no sólo se reconocen como sexualmente diversas, sino que permanentemente problematizan y cuestionan este tipo de categorías en relación con sus prácticas como científicas.

De las ocho mujeres que conformaron nuestro grupo base de científicas, siete pertenecen a las ciencias humanas, sociales y políticas —derecho, educación, antropología, estudios culturales, filosofía, trabajo social y sociología—, y sólo una a las ingenierías y ciencias duras. El hecho de que las primeras siete investigan, trabajan y se han formado en temas relacionados con los estudios de género, la sexualidad y el feminismo, también posibilita que su posicionamiento como lesbianas sea ambiguo y fluido, y que ello devenga en una cierta forma de entender su lugar como científicas.

Una vez identificadas estas científicas, realizamos entrevistas en profundidad con cada una de ellas e hicimos un mapeo de sus prácticas comunicativas. Para ello, rastreamos su presencia pública en medios, sus prácticas de socialización con públicos no expertos y las actividades de difusión en las que participan. Dentro de estas últimas, nos encontramos con la refe-

5 Las profesoras se encuentran vinculadas con: Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes, Universidad de la Salle, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y Universidad ICESI.

rencia a actividades que tensionan los imaginarios tradicionales de lo que significa producir ciencia, como una actividad individual y solitaria. De manera particularmente frecuente, las científicas con las que trabajamos identificaron el trabajo educativo y pedagógico como fundamental dentro de su quehacer investigativo. Todas ellas lo mencionaron y le otorgaron un papel central como articulador de otras actividades de producción de conocimiento que desarrollan a la par.

Para profundizar sobre esta referencia generalizada al trabajo pedagógico, realizamos una aproximación etnográfica de dos meses al trabajo de aula de tres de las científicas identificadas, dos de ellas vinculadas con las ciencias sociales, humanas y políticas, y la otra, con el campo de la ingeniería. Esta observación, que se realizó en todas las clases que tuvieron lugar durante esos dos meses, se complementó con entrevistas a algunos de sus estudiantes (dos para cada caso). La aproximación etnográfica a su trabajo pedagógico, como articulador de sus horizontes y búsquedas investigativas, se desarrolló como un ejercicio de diálogo entre las científicas y el equipo de investigación. Dicho diálogo inició en el momento de la realización de la primera entrevista en profundidad. En este sentido, algunas de ellas fueron quienes expresaron su deseo de que participáramos de las clases, para ver “en concreto” cómo desarrollaban su trabajo, y por qué lo consideraban una parte importante de sus actividades de construcción de conocimiento.

Teniendo esto en mente, el trabajo de observación, así como las entrevistas con los estudiantes de estas científicas, estuvieron orientados por dos preguntas: el lugar dentro del campo científico que ocupan estas investigadoras en relación con sus marcas de sexualidad, y la posibilidad de pensar la docencia como una actividad del cuidado que implica ser con otros, encuentros, contactos y afectos.

En relación particular con las entrevistas hechas a las y los estudiantes, buscamos que informaran de cómo ellas y ellos habían conocido a estas científicas, y que describieran la percepción que tenían de su trabajo pedagógico. Es de señalar que a lo largo de estas conversaciones las y los estudiantes siempre hicieron alguna alusión específica a la sexualidad de las científicas y relacionaron esta “condición” con un hacer particular en su trabajo educativo, que será profundizado más adelante.

Tanto las entrevistas en profundidad con las científicas como las entrevistas con sus estudiantes fueron graba-

das y posteriormente analizadas desde la escucha activa del material acústico y la transcripción puntual, no lineal, del mismo. Para ello, elaboramos matrices de análisis que identificaban fragmentos correspondientes a tres elementos en particular: los aspectos biográficos que estuviesen relacionados con el reconocimiento de estas mujeres como científicas; las alusiones explícitas a la tensión que existe entre reconocerse científica y a la vez marginal —dadas sus marcas—; y, por último, las explicaciones y los ejemplos concretos de prácticas relacionadas con su quehacer educativo que sirvieran de sustrato al *ethos* del cuidado, ya mencionado en el apartado teórico. Junto con esto, las entrevistas a las y los estudiantes se codificaron informando también de sus relaciones personales con cada científica en cuestión.

Durante los dos meses de trabajo etnográfico en sala de aula, todas las observaciones fueron registradas en diarios de campo, que posteriormente fueron codificadas bajo los mismos principios de las matrices presentadas arriba. Esta información sirvió para dar soporte desde las prácticas “concretas” a aquello que estaba siendo mencionado y analizado en las entrevistas.

Análisis de las dimensiones del cuidado: resultados y discusión

A continuación presentamos los resultados de este trabajo investigativo abordando las cuatro categorías analíticas en torno al cuidado ya explicadas, y los modos en que éstas se fueron reconfigurando y llenando de contenido a la luz del ejercicio de observación y el diálogo con las investigadoras y sus estudiantes, a propósito de su posicionamiento como profesoras lesbianas frente a su quehacer científico.

Autonombrarse afuera

Una de las primeras cosas que es notoria en el diálogo con estas científicas, es su permanente referencia al lugar marginal que ocupan dentro del campo. En este aparte exploraremos dicha marginalidad desde tres ideas centrales. Primera, una sensación de “sentirse fuera” de un campo científico que funciona como un sistema previamente formateado por normas y cánones que no siempre las incluyen (McKenzie-Bassant 2007). Segunda, una condición de desventaja dentro de este campo que se profundiza específicamente por sus marcas de sexualidad. Y por último, unas formas particulares de nombrarse y posicionarse frente a dichas situaciones.

Esta sensación de “sentirse fuera” es usualmente expresada por estas científicas en forma de frustraciones por el no reconocimiento de los temas que abordan en su labor académica, y por la manera como los abordan. Muchas de ellas consideran que una parte fundamental de su quehacer académico radica en su trabajo con grupos de base. Un trabajo que es político desde lo fundamentalmente afectivo, por cuanto convoca la configuración de vínculos vitales. Un quehacer que es, por tanto, cuidadoso. Sobre esto, ellas afirman que dichas propuestas político-afectivas-investigativas pocas veces son reconocidas como científicas. Para Mónica, por ejemplo, el trabajo con un colectivo de estudiantes orientado a abordar temas de diversidad sexual dentro de la universidad resultaba ser un espacio estimulante para su labor docente y un lugar de construcción de conocimiento conjunto; con todo, las condiciones de la institucionalidad se convirtieron en una traba para que éste pudiera tener continuidad:

“comenzamos a hacer algunos trabajos, en esta universidad, que fueron muy complicados [...] Nuestro grupo comenzó a ser el más visible de la universidad. Tuvimos problemas [...] me llamó el Consejo de la Facultad y me dijeron: ‘Los heterosexuales en la universidad se están sintiendo arrinconados’ [...] Me prohibieron seguir acompañando el grupo. Eso tiene que ver directamente con mi trabajo de investigación dentro de la universidad”. (Mónica Melo 2012)

Como ya hemos señalado, estas científicas insisten en que el aula es uno de los espacios más importantes de desarrollo de sus trabajos investigativos. Es notorio que estas mujeres sienten un compromiso real por la articulación entre la docencia y sus temas de pesquisa, como una vía para transformar sus realidades y dar herramientas críticas a sus estudiantes, que pasan por los afectos, los cuerpos y la cotidianidad. Aquellas que trabajan temas relacionados con sexualidad señalan que éstos parecen no importar dentro de la academia, o, como diría Pereira (2012), son reconocidos, pero de modo despectivo. Así, se perciben dando una lucha permanente por visibilizar temas y discusiones que consideran pertinentes dentro del campo científico y estar haciéndolo desde la interpelación a lo personal, y, sin embargo, de manera recurrente, no encuentran eco a sus propuestas. Dentro de las entrevistas fue recurrente escuchar ideas como las de Carla, cuando explicaba: “Yo me ocupo de asuntos que para la antropología no son importantes [...] creo que soy muy mala antropóloga, soy la antítesis de la antropología y no creo que sea una académica” (Carla Espitia 2012).

Esta situación contrasta, sin embargo, con sus ganas de visibilizar éstos y otros temas con los que se sienten comprometidas, como expresan Mónica y Carla:

“[Con el grupo de estudiantes] optamos por comenzar a escribir y nos dejaron escribir antes de que la revista estuviese indexada. Después de que la indexaron, ya no nos han recibido nada [...] Me gustaría poder escribir más. Necesito dónde publicar. Eso es una de las cosas que me pone en esa posición. Y eso también está marcado por los temas que trabajo”. (Mónica Melo 2012)

“[...] siempre me meto en cosas donde hay pocos avances, pero nadie me publica. Siempre es muy difícil, es muy desgarrador [...] pero quiero publicar, y que la gente me lea”. (Carla Espitia 2012)

Estas iniciativas tienen en común un cierto grado de frustración frente a un sistema rígido que no está abierto a la diversidad, ni a la interpelación desde los afectos (McKenzie-Bassant 2007). Así mismo, describen un posicionamiento claro frente a la producción de conocimiento, que se reafirma desde los márgenes y desde una perspectiva situada (Haraway 1995) como posibilidad de transformación de la realidad. En un diálogo implícito con las epistemologías del punto de vista feminista, Marcela, por ejemplo, habla del potencial inmanente a las miradas marginales como posibilidades y aperturas a otras maneras de comprender el mundo, de hacer cosas escandalosas, de subvertir órdenes (Marcela Castro 2012).

La segunda idea desde la cual queremos abordar el auto-nombrarse fuera está relacionada con el lugar que ocupan sus marcas dentro de su trabajo y la vulnerabilidad a la que están expuestas. Estas marcas, referentes a su sexualidad, tienen que ver no sólo con los temas que trabajan, sino con su propia presencia, su corporalidad, y la forma en que ésta es leída e interpelada por otros y otras. Lo que, como hemos argumentado, da un perfil cuidadoso al pensamiento crítico por el que abogan estas científicas, por cuanto lo torna personal, lo hace pivotar en función de la propia vida y las condiciones de marginalidad en la que ésta es posible.

Sobre esto, Mónica explica:

“Yo me reconozco como una mujer lesbiana, y eso ha marcado mi compromiso aquí con la universidad, aunque aquí dentro de la universidad no puedo decir que soy lesbiana porque te sacan. Es un reconocimiento no oficial”. (Mónica Melo 2012)

Laura también hace referencia al asunto argumentando:

“En el momento en que ser gay a uno se le convierte no sólo en un motivo de discriminación sino también en una imposibilidad para trabajar, cualquiera se mime-tiza”. (Laura Correa 2012)

Sin embargo, este reconocimiento de una presencia “problemática” significa para ellas, también, un posicionamiento particular, una manera de expresar que no quieren etiquetar. Ello las expone, como explica Weitz (2010), a un escenario (dentro del mundo docente) que implica riesgo y peligro para ellas y sus estudiantes. Un peligro “positivo” si se quiere, por cuanto logran tocar temas difíciles, cuestionar cánones establecidos y problematizar tanto sus experiencias (vitales/corporales) como las de sus estudiantes.

“Hay un *habitus* de lo que es una académica y de cómo se debe comportar. Esta chabacanería con la que yo hablo no es bien vista [...] Yo no cumplo con el *habitus* académico de citar, ser respetuosa, hablar en tono mesurado, con palabras adecuadas, y no porque no puedo sino porque no se me da la gana”. (Carla Espitia 2012)

“Yo siento que Carla entra, curiosamente, muy definida [...] Su semiótica es muy definida de lo que no es. Entonces tú no entras a preguntar, ¿qué es Carla? [...] no quieres entrar a definirla”. (Estudiante de Carla Espitia 2013)

Estas dos primeras ideas que venimos desarrollando en este aparte, la marginalidad dentro del campo y la vulnerabilidad por sus marcas, desembocan necesariamente en una tercera idea: su posicionamiento concreto frente a esa situación, que se manifiesta a partir de diversas formas de autodenominarse. *Perrata, indecente, incorrecta, perversa, ecléctica, excéntrica, peligrosa*, son algunos de los adjetivos que estas mujeres utilizan para nombrarse a sí mismas y al trabajo que hacen.

En este sentido, y siguiendo a Carrera (2013), entendemos que la educación puede ser una práctica de libertad y un modo de avanzar del *statu quo* al *statu queer*. La práctica *queer*, en sentido potencial, antes que esencialista, ha mostrado ser una herramienta flexibilizadora para pensar el mundo por fuera de los binomios y resignificar lo que se ha considerado monstruoso o anormal. En este sentido, el modo de nombrarse de estas mujeres se refiere, para nosotras, a un intento claro de flexibilizar esas nociones y realizar sus prácticas docentes de modos conscientemente cuidadosos.

Estas mujeres se pasean por las universidades, raras, indecentes, ruidosas, vestidas de modos no convencionales a los ojos de los demás; con cuerpos, tonos de voz y usos de las palabras que extrañan a los otros. Se posicionan allí donde se supone que sólo el mérito importa. Su presencia implica un potencial desafío a las ideas que tenemos sobre las y los profesores, así como sobre su lugar de modestia (Haraway 2004). Estas mujeres, desde su privilegio y su marginalidad, entienden su papel como educadoras en la posibilidad de hablar desde otros lugares. Consideran que la pedagogía —como práctica de cuidado— es un elemento central de su quehacer científico, aunque dicha práctica sea marginada permanentemente por la academia misma. Mientras tanto, resignifican su trabajo y hacen de su espacio docente un lugar para pensar la diferencia usando a su favor la marginación a la que se ven expuestas. Esto, a partir de crear una serie de *relacionalidades* con otras y otros que les permiten una suerte de autonomía relativa. Sobre esto, avanzamos en el siguiente apartado.

Pensar con y desde las *relacionalidades*

Como señalamos al inicio, la perspectiva del cuidado que rastreamos en las prácticas educomunicativas de estas científicas tiene como base la construcción de vínculos como principal sustrato de la producción de conocimiento. En este sentido, y en diálogo estrecho con la dimensión anterior, encontramos dos aspectos que van a caracterizar esta idea de ser científica en interdependencia con otros y otras. Por un lado, estas académicas parecen seguir a autoras como Precarias a la Deriva (2004) y Sevenhuijsen (2003), para posicionarse como investigadoras desde *relacionalidades*, principalmente pedagógicas e intrínsecamente cotidianas, que propician en su trabajo de aula.⁶ En segundo lugar, la comprensión de las tonalidades colectivas que caracterizan su trabajo académico. Es decir, una forma de entender su pensamiento (desde el aula) como derivado, tejido a partir del reconocimiento de su propia humanidad y vulnerabilidad, con la humanidad y vulnerabilidad de otras y otros (Puig de la Bellacasa 2012), por ejemplo, de sus estudiantes.

6 Entendemos las *relacionalidades* como aquellas acciones que buscan comprender la producción de conocimiento como algo que se ancla a las relaciones y que, por tanto, excede lo racional. Así, la *relacionalidad*, en sentido plural, compone una cierta política del cuidado fundada en necesidades y vínculos que operan en múltiples niveles (Puig de la Bellacasa 2012).

Esta idea de “ser con otros y otras”, de ser científicas desde su trabajo como maestras en la interacción con estudiantes en su diversidad, tiene múltiples características. En primer lugar, ella pasa por un cierto sentido estético y cotidiano que descoloca las jerarquías y distancias propias de las aulas tradicionales. Así, todas las profesoras con las que trabajamos fueron descritas por los estudiantes a quienes entrevistamos como “frescas”, joviales, tranquilas. Lo que para algunos genera una suerte de cercanía que permite que su presencia como maestra se mime-tice, “Carla parece una más de nosotros, no sólo por su aspecto físico, sino por su forma de vestir y la manera en la que habla” (Estudiante de Carla Espitia 2013), “Me encanta como se viste (refiriéndose a Andrea Alvarado), es una profesora muy *cool*” (Estudiante de Andrea Alvarado 2013). Nos interesa argumentar que este ser como los otros, ser una más, permite construir diálogos académicos desde la horizontalidad,

“Me sorprende mucho porque Marcela se sumerge totalmente en los temas de los estudiantes, pareciera que olvidándose de ella, de ‘sus temas personales’, o volviendo los temas de los estudiantes sus temas [...] Oyendo a los estudiantes para que se ‘desahoguen’, dejando que éstos sean los que guíen de alguna forma la clase [...] pero ella canaliza [...] centra [...] Me pregunto si ese ‘confundirse con’ no es también una señal de su posición de género con respecto a su sexualidad”. (Diario de campo, observación etnográfica de la clase de Marcela Castro, abril 2 de 2013)

En segundo lugar, esta forma de relacionarse posibilita que en la mayoría de los casos estas científicas sean leídas y se autoperciban como abiertas a conversar sobre la vida en el aula, incluso sobre la sexualidad. Pero también abiertas a hacerlo en espacios que exceden sus cuatro paredes, como las redes sociales, sus propias oficinas o los pasillos de la universidad.⁷

Esta suerte de solidaridad que caracteriza su puesta en escena pedagógica va a propiciar la confabulación de ambientes “seguros”, en los que estas mujeres son referentes importantes para estudiantes que se sienten marginados o que son vistos como raros por la diversidad que representan. Mínimamente, esto conlleva una apues-

ta por asumir que estos estudiantes no son menores de edad en formación, sino colegas en su mismo nivel, pero también por hablar y dirigirse a ellas y ellos desde una pluralidad que los incluye. Esto implica romper con la jerarquía del privilegio que caracteriza la academia, pero también construir la academia como un lugar donde es posible la vida colectiva desde la vulnerabilidad.

En este sentido, ser un referente supone también ocuparse en abrir espacios para la diversidad y su reconocimiento dentro de la academia; en palabras de Andrea: “Yo me encargo de defender a los estudiantes raros, no los dejo solos” (Andrea Alvarado 2012), o de Marcela: “Es más fácil para los estudiantes tratar temas de sexualidad conmigo que con Sebastián o Enrique” (refiriéndose a otros dos profesores del programa) (Marcela Castro 2013). Así, el lugar marginal que estas profesoras habitan de modo consciente dentro del campo científico, y que se encuentra atravesado vitalmente por su sexualidad, posibilita que su trabajo de aula acoja estudiantes que sienten no encajar de manera general, pero en particular, dentro de ciertas tecnologías del género o determinados patrones de heterosexualidad normativa (Ferfolja 2009).

Ahora bien, ¿en qué medida ese ser con otros y otras viene en una forma de pensar, de producir conocimiento experto con esos otros y otras? Nos interesa argumentar que este contexto pedagógico de solidaridades afectivas (Hemmings 2012) configura en el aula una cierta política del pensamiento desde la que estas investigadoras no piensan en solitario, sino siempre desde las resonancias y los afectos con y desde lo colectivo.

Así, por ejemplo, para el caso de las profesoras lesbianas en áreas sociales, humanas y políticas, esto supone pensar públicamente su trabajo investigativo y docente en eco con la propia experiencia de la sexualidad. En algunos casos, ello implica traer al aula discusiones emergentes que problematizan lo que significa tener una identidad homosexual, la tensión entre su invisibilidad frente a ciertas políticas de género que privilegian lo gay, y la potencial estandarización o producción en serie de la “identidad lesbiana”. Asuntos que, en todo caso, como veremos en el siguiente apartado, se gestionan pedagógicamente desde la ironía y la risa colectiva.

Por otra parte, esta política del pensamiento (desde el aula) supone asumir la producción de conocimiento desde la construcción de redes académicas. Algunas de éstas no sólo orientadas a tejer lo que pasa en el aula con conocimiento que atraviesa la industria, las tecnologías aplicadas, las galerías de arte o las movilizaciones so-

⁷ Esta apertura dentro del aula fue explícita para las profesoras en las áreas de las ciencias, sociales, humanas y políticas. No así para la profesora de ingeniería. En su caso, si bien el aula no es un lugar de apertura a lo personal, sí lo son otros espacios como su oficina, por ejemplo, en donde establece diálogos con estudiantes que se sienten fuera de lugar en la universidad y que se asumen vulnerables y “raros”.

ciales, sino también como un mecanismo para salvaguardar su lugar frágil dentro de la academia, dada su condición de lesbianas en su diversidad. Esto se pudo notar de forma clara para el caso de la profesora de ingeniería que hizo parte del estudio. Ella señala que estas redes externas le permiten construir comunidad y garantizar el posicionamiento que requiere para seguir en su Facultad sin que la molesten por su productividad tomando como excusa su forma de vestir o la “rareza” que encarna; en sus palabras: “Debo cumplir ciertos requisitos; entonces, desde mis redes traigo un proyecto y hago una publicación, y con eso me dejan en paz y me puedo dedicar a hacer otras actividades diversas” (Andrea Alvarado 2012).

Otras redes académicas se construyen hacia dentro del aula con las y los estudiantes, como una forma de refrescar el escenario árido de la academia. Un ejemplo de ello es la búsqueda de generar proyectos que vinculen el activismo con la investigación desde los afectos, en torno a temas como la diversidad sexual, en los que participan estudiantes y se gestan *performances* políticos dentro de las universidades y fuera de ellas. En este sentido, la producción de conocimiento que estas profesoras investigadoras encarnan se configura desde las resonancias con las propias experiencias dentro del aula; asunto que va a propiciar que este espacio pedagógico y comunicativo se diversifique, pero también que se sitúe. En este contexto, la sexualidad de estas investigadoras se expresa, no tanto como contenido ni como mimesis de una estética particular, sino como metáfora de las aperturas y los vínculos que ellas gestionan en el aula como espacio desde el que se produce conocimiento. Como veremos en el apartado que sigue, esta puesta en escena supone diversos modos de hacer cuidadosos.

Estrategias del hacer cuidadoso

Como venimos argumentando, esas *relacionalidades* se traducen en formas concretas de hacer con cuidado (Puig de la Bellacasa 2012) que vemos articuladas desde dos lugares: la interdependencia entre la cotidianidad y la pedagogía, y la empatía generadora de vínculos. En línea con lo ya dicho, la participación y vinculación con espacios no académicos son un común denominador de estas profesoras investigadoras. Todas ellas hacen parte de colectivos, generan diálogos permanentes con otros sectores no académicos, y más interesante aún, trazan relaciones de interdependencia entre dichas experiencias y el aula. Algunas de estas

redes son dinamizadas a través de conversaciones con personas invitadas a las clases para compartir sus experiencias, y mediante el uso y la manipulación de materiales en formas que llegan incluso a ser afectivas.

“Lo primero que hace Andrea al llegar al salón es descargar sus cosas y enseñarles algo que les trajo para que observaran, se llaman ‘obleas’ [...] ‘Les pido que seamos amigas y amigos’, es decir, que sean cuidadosos con ese material, ‘esto vale un octavo de su matrícula, ¡mucho cuidadito!’, con un tono agradable, amigable, más que regañón o cualquier otra cosa. Les muestra varias presentaciones en el mercado. Me gusta su flexibilidad en ese sentido, me parece una forma de mostrar diversidad en algo que aparentemente no la tiene”. (Observación clase de Andrea Alvarado, marzo 5 de 2013)

Es notoria también dentro de las observaciones de aula, la constante referencia a la propia experiencia personal, que sirve como materia prima para llevar a cabo las discusiones, abrir debates y generar preguntas. De alguna manera, estas profesoras están dispuestas a “exponerse” frente a sus estudiantes y hacer una aproximación pedagógica desde el afecto (Weitz 2010). La mayoría de las veces, la narración de estas experiencias sucede en un lenguaje desparpajado que genera en los estudiantes una empatía, entre el humor, la confidencialidad y la identificación, y termina creando un ambiente de calidez evidente en la clase. Ello lleva a que muchos de sus estudiantes tengan el impulso de compartir sus propias experiencias personales para ilustrar las discusiones. En palabras de una estudiante: “La condición de Carla es magnífica porque permite que esas cosas se den. Ella pone ejemplos de su historia de vida, y eso lo anima a uno a decir: ‘Vea, a mí me pasó esto’” (Estudiante de Carla Espitia 2013).

Esto propicia que la clase sea un espacio de mayor sensibilidad, lo que posibilita que la gente se sienta tranquila para hablar de sí misma. Los momentos más evidentes para entender esto suceden en la dinámica de la clase. Estas profesoras suelen romper con una autoridad tradicional dentro del aula, en la manera como participan en ella. En general, sirven únicamente como orientadoras de las discusiones, permitiendo que sean sus estudiantes quienes hagan la clase. Esto se traduce en una suerte de autoridad desordenada y dispersa donde nadie parece llevar el mando, y, sin embargo, todos parecen inmersos en ese tejido múltiple, diverso o polifónico (Pérez-Bustos 2011).

“En esta sesión, los estudiantes presentarían los avances de su trabajo individual [...] Marcela oye, y luego entre todos comentan, dan sugerencias y contactos claves; Marcela da consejos más de tipo metodológico [...] (busca) encarrilar las discusiones en clase para que no se salieran demasiado por la tangente o despistaran a quien exponía. Pero ella casi siempre hablando de manera tranquila y casi siempre expresándose con tono de chiste [...] La clase termina siendo más como un red que se teje a partir de lo que el expositor dice, y los otros discuten y opinan”. (Observación clase de Marcela Castro, marzo 5 de 2013)

Esta autoridad descentrada posibilita el compartir, ideas, afectos, experiencias, y hasta cosas materiales, accionando una dinámica que tanto estudiantes como profesoras señalan como tranquila, abierta y estimulante. Al respecto, por ejemplo, un estudiante de Carla nos contaba:

“La semana pasada yo traje un racimo de uvas para compartir en la clase. Yo me sentí con la tranquilidad para hacer eso. En otros ámbitos yo me siento amedrentado, hablo lo que tengo que hablar y con mucho cuidado de no salir maltratado, y ya. Pero ella ha sido muy tranquila. Siento que me puedo equivocar, y eso me parece fundamental en un proceso de enseñanza- aprendizaje”. (Estudiante de Carla Espitia 2013)

En diálogo con esto, la dinámica del aula en estos casos estudiados está atravesada por la empatía. El uso del lenguaje verbal y corporal de estas profesoras está siempre cargado de afecto. Afecto en el sentido de afectar a los demás, ya sea con el humor, que es una herramienta recurrente en su trato con sus estudiantes, o con el cariño, la cercanía y la complicidad.

“Andrea hace comentarios que a los y las estudiantes les hacen gracia, por ejemplo, que cuando una carga de energía va pasando por una región deja ‘recuerdos’, es decir, deja más cargas positivas o negativas según sea el caso; otro comentario del mismo tipo fue ‘Esto es como contando un cuento’; a mi particularmente me gustó este comentario, a propósito de pensar en otras formas de narrar la ciencia”. (Observación clase Andrea Alvarado, 19 de marzo de 2013)

Como argumentamos antes, nombrarse irónicamente como *perrotas*, *pervvertidas*, *peligrosas*, entre otros calificativos, genera inmediatamente una reacción en los estudiantes (Weitz 2010). Las risas y los chistes nunca faltan en la clase. Existe el espacio para la propia burla, para

mofarse de sí mismo, y con ello, desnaturalizar autoridades jerárquicas. Van a ser las mismas profesoras quienes invitan a ese ejercicio. De alguna manera, cuando se satirizan esas figuras tradicionales del profesor o del científico o hasta del estudiante, ellas, como ya hemos dicho, se convierten en una más, se confunden, se mimetizan. Muchas de las profesoras, incluso, argumentan sentirse más a gusto con sus estudiantes que con otros profesores, por generar con ellos un ambiente de confianza que trasciende el aula. Además de esto, los estudiantes efectivamente las perciben cercanas, parte del grupo y capaces de ponerse en su lugar. “Me encanta cuando ella dice: ‘Yo sé que ustedes vienen de una jornada de 8 horas a hacer una maestría en la noche’. Yo, es la primera [profesora] que oigo que lo reconoce” (Estudiante de Carla Espitia 2013).

Venimos argumentando que la dinámica de las clases de estas mujeres está basada en una lógica de participación, operada a partir de un diálogo abierto, afectivo, y con una autoridad dispersa. Queremos ahora preguntarnos: ¿Qué implicaciones tiene esto para dar fundamentos a una política particular de la profesión docente? Exploraremos este asunto a continuación.

Profesar para transgredir

Las prácticas y los modos múltiples de hacer que caracterizan el trabajo pedagógico de estas investigadoras — marcadas por la marginalidad y la interdependencia, así como por el privilegio de su condición como intelectuales de clase media— están relacionados con una forma particular de relacionarse con el futuro. En el ámbito de la docencia, entendemos esta relación como un compromiso especulativo con la transformación y el cambio que podría comprenderse, en palabras de hooks (1994), como un profesar para transgredir órdenes sociales opresivos, cuyo punto de partida principal van a ser el propio cuerpo y los afectos. Lo que, como hemos argumentado, es una forma particular de perfilar el pensamiento crítico desde el cuidado. Para el caso del estudio realizado, esta transgresión desde el aula se manifiesta en tres dimensiones que van a configurar una forma particular de ser científicas/maestras/activistas: profesar desde la diversidad, profesar desde los afectos y afectar y profesar desde un horizonte de transformación.

Para iniciar, es importante notar que estas investigadoras se asumen diversas, y lo ponen en escena en su trabajo de aula de maneras múltiples. En el sentido más sencillo, y en diálogo con lo ya señalado sobre las *relacionalidades*, ello supone enunciarse de modo plural, no desde las distinciones

o las jerarquías con sus estudiantes, sino más bien desde las articulaciones, construyendo solidaridades desde el lenguaje, asumiéndose en colectivo. Esta idea, sin embargo, es sólo la antesala de una apuesta particular por dar forma a los contenidos de las clases, los cuales se presentan como polifónicos, continuos, flexibles, ya sea cuando Andrea diseña ejercicios de circuitos para sus estudiantes de ingeniería utilizando diversos materiales o formas alternativas de representarlos, o cuando Carla discute estéticas *queer* desde diferentes formatos artísticos en sus clases de estudios culturales. Ahora bien, gestionar esta flexibilidad y polifonía se soporta en muchos casos en una idea de aula atravesada por lo que ocurre más allá de sus fronteras, y se constituye en una postura explícita por enseñar contenidos en proceso y desde las permanentes negociaciones, que son enunciados por Carla como “enrazados” e “impuros”; por Marcela, como “escandalosos”; por Andrea, como “diversos” y “flexibles”, pues involucran la realidad de las políticas públicas y los problemas de la gente, no sólo las fórmulas o las discusiones de tablero.

Un segundo aspecto que caracteriza el para qué enseñar, cuando se investiga para producir conocimiento, y se hace desde una cierta perspectiva del cuidado, es la idea de profesar desde los afectos y hacerlo afectando. Precarias a la Deriva (2005) llaman a esto virtuosismo afectivo, un impulso creativo que sostiene toda relacionalidad vital. En el caso de las profesoras investigadoras con las que trabajamos, ello se manifiesta en una búsqueda explícita de “tocar” desde el lenguaje. Esto conlleva que el aula se construya como un espacio para interpelar y cuestionar, reflexionar sobre el propio lugar y quehacer, en relación con el uso de los materiales, la política de las imágenes y de nuestra mirada o de los espacios que habitamos. En palabras de una estudiante, refiriéndose a esta búsqueda de propiciar reflexiones propias por parte de Marcela: “Yo creo que puede hacer ruido pero también genera cuestionamiento y preguntas, y a veces, aunque el estudiante no lo diga, se va *tocado*” (Estudiante de Marcela Castro 2013).

En este contexto, cuando la palabra toca al hacer reflexionar, son el cuerpo, la sensibilidad, las emociones, los principales protagonistas del proceso de aprendizaje; no sólo como conductos instrumentales para adquirir contenidos delimitados, sino como plataformas epistemológicas que dimensionan el conocimiento desde una perspectiva personal, que le dan sentido (Maffia 2005).

“Leer la teoría es como reafirmar lo que nos pasa en la cotidianidad, y es, de manera teórica, afirmar unos conceptos que uno tiene y conoce pero los deja pasar. Eso

atraviesa el cuerpo, tú experiencia, eso te toca. A mí me encanta que la gente ponga sobre la mesa sus cosas porque eso nos permite echar reversa, pensar, reflexionar y pensar qué vamos a hacer”. (Estudiante de Carla Espitia 2013)

Un lenguaje que afecta es, para estas profesoras investigadoras, un lenguaje que deconstruye lo naturalizado, las imágenes que nos representan o los fenómenos que percibimos. Pero es también un lenguaje que confronta, que incomoda. Para el caso de las profesoras investigadoras en las áreas sociales, humanas y políticas, esto supone un posicionamiento para cuestionar órdenes sociales establecidos, y hacerlo desde lugares estratégicos en los que se difunde abiertamente el *mainstream*. Sobre esto, nos dice Laura Correa,

“[...] Las personas no entendían por qué iba a dictar obligaciones, pero yo creo que hay que empezar a cambiar el pensamiento dominante, y lo asumo desde ser una abogada mujer y ser una abogada gay/lesbiana [...] así, desde los ejemplos (de las clases), enfrente a los estudiantes a situaciones difíciles: ‘Pedro y Juan están casados y hacen un contrato’. Siempre he estado comprometida con hacerle una crítica y hacerle preguntas al discurso”. (Laura Correa 2012)

Se profesa para transgredir, para construir otras formas de pensar, para ampliar, tanto como para desviar la mirada sobre el mundo. Ello representa una forma particular de relacionarse con el futuro, de enseñar con éste como horizonte. Para Andrea, “es (su) compromiso con la universidad, con el país, entregarlos bien formados”, entendiendo aquí el “bien” como una perspectiva de formación en ingeniería crítica y abierta, flexible y de cara a la realidad del país (Andrea Alvarado 2012). Para Mónica, “Es un compromiso personal hacer que estos paradigmas [diversidad sexual] cambien dentro de la universidad, incluso si se trata de buscar a título personal las fisuras del sistema” (Mónica Melo 2012), refiriéndose a sus búsquedas por asumirse como mujer lesbiana, pero hacerlo estratégicamente, de modo que la universidad no lo pueda usar en su contra.

Esta búsqueda de reconocer —para deconstruir, para transformar (Braidotti 2000) las realidades concretas que vivimos, las necesidades que tenemos, las opresiones que nos configuran— supone un compromiso con lo intangible, con la utopía: “Elijo pensar el campo científico como un espacio de posibilidad. Ésa es la parte positiva de la cosa” (Marcela Castro 2012). Nos interesa argumentar que ese compromiso con lo especulativo contribuye a descolocar la comprensión pública

del ser sujeto de ciencia, intelectual, académico, que ha construido el campo científico:

“Yo creo que las marcas de Carla son manifiestas... cuando ella habla de su postura política, de su teoría, de su conocimiento y de su esencia como mujer, cuando nos pone sobre la mesa sus cuestionamientos, yo creo que nos está diciendo ‘Yo hoy me estoy haciendo un cuestionamiento como mujer, como lesbiana, como docente, como lo que sea, ¿qué está pensando usted como mi alumna?’”. (Estudiante de Carla Espitia 2013)

Pero también es una apertura para pensar la articulación entre la docencia y la investigación desde un activismo que pasa por los afectos: “Entiendo que no hay que prescindir de la academia. Somos académicos y vamos a seguir siendo, porque a lo mejor no sabemos hacer nada más. Creo que podemos hacer otras cosas. Creo que cuando la gente te oye y viene y quiere sumarse, pasan cosas interesantes” (Marcela Castro 2012).

Conclusiones

En el presente artículo hemos buscado comprender los modos en que unas profesoras investigadoras que se reconocen como lesbianas de modos diversos, se posicionan frente al ejercicio pedagógico de comunicar su conocimiento científico a públicos no expertos. De manera particular, nos enfocamos en su trabajo educativo, por encontrar que éste era uno de los principales lugares en donde ellas veían que su trabajo investigativo cobraba sentido social, político y afectivo.

El interés original de esta exploración emerge de una doble búsqueda crítica. Por un lado, un cuestionamiento a las discusiones clásicas de los estudios de género y ciencia que han estado marcadas por sesgos heteronormativos que contribuyen a construir ideas homogéneas de lo femenino como lo no varón (Braidotti 2000), anclándose de modo muy fuerte a la metáfora de la científica madre, como aquella que sufre las principales discriminaciones dentro de este campo de privilegios. Por otro lado, una problematización al lugar marginal que los sistemas de ciencia y tecnología otorgan al trabajo educativo y comunicativo como partes integrales de la producción de conocimiento experto. En relación con esto, nos ha interesado mostrar que estas prácticas tejen posicionamientos políticos y afectivos particulares dentro del campo científico que tienen el poder de transgredirlo.

Siguiendo a Carrera (2013, 6), comprendimos que dicha transgresión permite a estas investigadoras pasar de la negación a la utopía. Un tránsito desde el que se re-construyen el campo científico y su puesta en escena pedagógica como un escenario de posibilidades desde el que se flexibilizan “las fronteras entre lo que se ha considerado inteligible e inteligible, abyecto o monstruoso”. Abordamos estos hallazgos interpretándolos como ejemplos de un cierto *ethos* del cuidado en la ciencia, e ilustramos cuatro dimensiones particulares de éste: Autonombrarse afuera, Pensar con y desde las *relacionalidades* y los vínculos, Estrategias del hacer cuidadoso y Profesar para transgredir.

Una de las principales conclusiones que se dibujaron desde el análisis propuesto es el reconocimiento de estas científicas lesbianas en su particularidad, no sólo como sujetos de la opresión y el disciplinamiento propios de un sistema de ciencia y tecnología heteronormativo, sino como investigadoras que se posicionan a partir de esa marginalidad y del privilegio que también encarnan, para desde allí apostarles a otros modos de hacer ciencia y de ser científicas. En ese contexto, encontramos que se da un papel preponderante a la producción de conocimiento desde las *relacionalidades*, la gestión de los vínculos vitales, el pensar con otros y otras, antes que desde la racionalidad neutral, el trabajo solitario y distante, que han caracterizado históricamente un *ethos* de la ciencia con visos androcéntricos particulares (Harding 1986; Rhoton 2011).

Desde este posicionamiento, estas profesoras van a posibilitar (y se configuran como) referentes de diversidad dentro del campo científico. Ello las convierte en un refugio o espacio de confianza para que otros y otras que se salen de la norma heterosexual se sientan con la libertad para poder expresarse. Así mismo, esto puede dar paso a la consolidación de escenarios receptivos a la alteridad desde los que se reconfigure el lugar del privilegio, de la voz pública, desde los sonidos de quienes han estado silenciados, o como decimos coloquialmente, en el clóset.

Una segunda conclusión central respecto a lo que aquí presentamos radica en la pregunta situada por los asuntos del cuidado como algo existente, aunque negado, dentro del campo científico (Puig de la Bellacasa 2011). Por una parte, nos parece interesante el potencial que tiene indagar sobre estas prácticas descentrándolas de la metáfora maternal que usualmente las cobija (Beasley y Bacchi 2007) y ubicándolas dentro de prácticas construidas socialmente como privilegiadas e incluso androcéntricas, como sería el caso del trabajo académico e intelectual. En esta búsqueda salen a relucir diálogos estrechos con los

estudios más clásicos llevados a cabo desde la sociología feminista del cuidado (Carrasco 2001), a propósito de la gramática no-codificable ni cuantificable desde las que se tejen estos asuntos. Nos referimos aquí, por ejemplo, al papel de los afectos y las *relacionalidades* en la configuración de lo pedagógico como lugar de sentido en la producción de conocimiento experto. Asuntos que no son traducibles y, por tanto, escapan a las plataformas y los indicadores con los que se gestionan los sistemas de ciencia. Lo complejo y paradójico de esta condición invisible es que, por un lado, representa una doble carga dentro del sistema, algo que debe hacerse en horas extras y que no produce reconocimiento alguno —asunto que también va a dialogar con los estudios feministas más clásicos sobre el trabajo del cuidado—, pero por otro, es algo que potencialmente puede ser reconocido e incorporado dentro del campo científico, y con ello, perder su potencial transgresor. Sin duda, es en estos bordes por donde se mueve la investigación aquí expuesta, con la intención certera de no querer pasar a uno u otro lado de la frontera. ✱

Referencias

- Arango Gaviria, Luz Gabriela. 2008. *Género e identidad en el trabajo de cuidado: entre la invisibilidad, la profesionalización y la servidumbre*. Ponencia presentada en el Seminario latinoamericano: trabajo, identidad y acción colectiva. Clacso – Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo – Red Colombiana de Estudios del Trabajo – Escuela Nacional Sindical – Universidad EAFIF – Universidad de Antioquia – Universidad ICESI – CIDSE de la Universidad del Valle – Universidad Nacional de Colombia.
- Arango Gaviria, Luz Gabriela y Pascale Molinier. 2011. El cuidado como ética y como trabajo. En *El trabajo y la ética del cuidado*, eds. Luz Gabriela Arango y Pascale Molinier. Medellín: La Carreta, 15-21.
- Beasley, Chris y Carol Bacchi. 2007. Envisaging a New Politics for an Ethical Future: Beyond Trust, Care and Generosity towards an Ethic of ‘Social Flesh’. *Feminist Theory* 8, n° 3: 279-298. <doi:10.1177/1464700107082366>.
- Braidotti, Rosi. 2000. *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco, Cristina. 2001. La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? *Mientras Tanto* 82: 43-70.
- Carrera Fernández, María Victoria. 2013. Educando queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* 2, n° 61: 1-12.
- Colciencias. 2013. *Modelo de medición de grupos de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación*. Bogotá. < [http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/files/DOCUMENTO%20GRUPOS%202%20SEPTIEMBRE%202013%20PUBLICAR%20UV\(1\).pdf](http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/files/DOCUMENTO%20GRUPOS%202%20SEPTIEMBRE%202013%20PUBLICAR%20UV(1).pdf)>.
- Daza-Caicedo, Sandra. 2010. Las mujeres en el SNCTI. Balance de una década en condiciones diferentes. En *Indicadores de ciencia y tecnología*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, 279-316.
- Daza-Caicedo, Sandra y Tania Pérez-Bustos. 2008. Contando mujeres. Una reflexión sobre los indicadores de género y ciencia en Colombia. *Virajes, Revista de Antropología y Sociología* 10: 29-51.
- De Lauretis, Teresa. 2004. La tecnología del género. En *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*, eds. Carmen Millán Benavides y María Estrada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 202-234.
- Ferfolja, Tania. 2009. State of the Field Review: Stories So Far: An Overview of the Research on Lesbian Teachers. *Sexualities* 12, n° 3: 378-396. <doi:10.1177/1363460708099116>.
- Fernández Ruiz, Lourdes. 2006. Género y mujeres académicas: ¿hasta dónde la equidad? En *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica, Monografías* 29. Madrid: CSIC, 55-66.
- Fischer, Berenice y Joan Tronto. 1990. Toward a Feminist Theory of Caring. En *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, eds. Emily K. Abel y Margaret K. Nelson. Nueva York: SUNY Press, 35-62.
- Fox-Keller, Evelyn. 1991. *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnánim.
- Haraway, Donna. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- Haraway, Donna. 2004. *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. HombreMujera@_Conoce_Oncorotón®*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Harding, Sandra. 1986. *The Science Question in Feminism*. Nueva York: Cornell University.
- Harding, Sandra. 2004. Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate a *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies* de Sandra Harding. Nueva York: Routledge, 1-15.

19. Hemmings, Clare. 2012. Affective Solidarity: Feminist Reflexivity and Political Transformation. *Feminist Theory* 13, n° 2: 147-161. <doi:10.1177/1464700112442643>.
20. hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Nueva York: Routledge.
21. Maffia, Diana. 2005. Conocimiento y emoción. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura* 31, n° 716: 515-521.
22. McKenzie-Bassant, Claudette. 2007. Lesbian Teachers Walking the Line between Inclusion and Exposure. *International Journal of Art & Design Education* 26, n° 1: 54-62. <doi:10.1111/j.1476-8070.2007.00510.x>.
23. Molinier, Pascale. 2012. El trabajo de cuidado y la subalternidad. En *Cátedra inaugural - Posgrados en Estudios de Género*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
24. Pereira, Maria do Mar. 2012. 'Feminist Theory Is Proper Knowledge, but ...': The Status of Feminist Scholarship in the Academy. *Feminist Theory* 13, n° 3: 283-303. <doi:10.1177/1464700112456005>.
25. Pérez Sedeño, Eulalia. 2011. Mujeres y pioneras en las ciencias: una mirada a la realidad iberoamericana. En *Ciência, tecnologia e gênero. Abordagens Iberoamericanas*. Curitiba: UTPFR, 213-232.
26. Pérez-Bustos, Tania. 2011. Expediciones en la cotidianidad. Diálogos feministas entre el saber ancestral y el conocimiento científico. *Revista Venezolana de Estudios de La Mujer* 16, n° 36: 63-84.
27. Pérez-Bustos, Tania. 2014. Of Caring Practices in Public Communication of Science: Seeing through Trans-Women Scientists' Experiences. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 39, n° 4: (en prensa).
28. Pérez-Bustos, Tania y Daniela Botero Marulanda. 2013. Entre el afuera y el adentro. La configuración del campo académico y sus fronteras desde las prácticas comunicativas de científicas negras en Colombia. *Revista Co-Herencia* 10, n° 18: 189-220.
29. Pontificia Universidad Javeriana. 2002. *Reglamento del Profesorado*. Bogotá. <http://www.javeriana.edu.co/javeriana/vice_acad/profesores/documentos/ReglamentoProfesorado.pdf>.
30. Precarias a la Deriva. 2004. *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid: Traficantes de Sueños.
31. Precarias a la Deriva. 2005. *Una huelga de mucho cuidado (cuatro hipótesis)*. <http://eipcp.net/transversal/0704/precarias2/es>.
32. Puig de la Bellacasa, María. 2011. Matters of Care in Technoscience: Assembling Neglected Things. *Social Studies of Science* 41, n° 1: 85-106. <doi:10.1177/0306312710380301>.
33. Puig de la Bellacasa, María. 2012. 'Nothing Comes without Its World': Thinking with Care. *The Sociological Review* 60, n° 2: 197-216. <doi:10.1111/j.1467-954X.2012.02070.x>.
34. Rhoton, Laura. 2011. Distancing as a Gendered Barrier. Understanding Women Scientists' Gender Practices. *Gender & Society* 25, n° 6: 696-716.
35. Ruiz-Mallén, Isabel y María Teresa Escalas. 2012. Scientists Seen by Children: A Case Study in Catalonia, Spain. *Science Communication* 34, n° 4: 520-545. <doi:10.1177/1075547011429199>.
36. Sevenhuijsen, Selma. 2003. The Place of Care. The Relevance of the Feminist Ethic of Care for Social Policy. *Feminist Theory* 4, n° 2: 179-197.
37. Universidad del Rosario. 2002. *Decreto Rectoral 731*. Bogotá. <http://www.urosario.edu.co/urosario_files/a6/a61e15a6-bfoo-4479-8ef2-a31e3574aa1e.pdf>.
38. Weitz, Rose. 2010. Teaching Dangerously: When Feminisms Collide. *Feminist Teacher* 20, n° 3: 226-236. <doi:10.1353/ft.2010.0015>.

Entrevistas

39. Andrea Alvarado. Junio 30 de 2012.
40. Carla Espitia. Septiembre 30 de 2012.
41. Estudiante de Andrea Alvarado. Abril 30 de 2013.
42. Estudiante de Carla Espitia. Marzo 15 de 2013.
43. Estudiante de Marcela Castro. Abril 30 de 2013.
44. Laura Correa. Marzo-septiembre de 2012.
45. Marcela Castro. Septiembre 20 de 2012.
46. Mónica Melo. Agosto 15 de 2012.