

***Pedagogías
Transgresoras***

Ensayos publicados en este libro

Eros, erotismo y proceso pedagógico

Autxr: *bell hooks*

Título Original: *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom* (Enseñando a transgredir. La educación como práctica de la libertad), New York - London, Routledge. 1994.

¿Qué es esa cosa llamada amor?

Título Original: What is this thing called love?

Autxr: *Deborah Britzman*

Original publicado en Shirley Steinberg y Joe Kincheloe (eds) *Taboo: The Journal of Culture and Education*. Volumen I, primavera 1995. Peter Lang Publishing Inc., Nueva York.

Reeditado en Shirley Steinberg y Lindsay Cornish (eds)(2010) *Taboo: Essays on Culture and Education*. Peter Lang Publishing Inc., Nueva York.

Curiosidad, sexualidad, curriculum

Autxr: *Deborah Britzman*

Título Original :

Original publicado en **Lopes Louro, Guacira** (comp.) (2001) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Traducción del inglés al portugués: **Tomaz Tadeu da Silva**.

Traducciones: **gabi herczeg** (versiones revisadas mayo 2016)

Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño

Autxr: *valeria flores*

Ponencia presentada en el XX Congreso Pedagógico *Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad*, diciembre 2015, UTE (Unión de Trabajadorxs de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Disponible en: <http://formacion.ute.org.ar/xx-congreso-pedagogico-2015-trabajos-finales/>

bocavulvaria ediciones



Córdoba - Argentina - Septiembre 2016

Indice

Eros, erotismo y proceso pedagógico

bell hooks 1 - 12

Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad.

Reflexiones sobre el daño

valeria flores 13 - 30

¿Qué es esa cosa llamada amor?

Deborah Britzman 31 - 65

Curiosidad, sexualidad, curriculum

Deborah Britzman 66 - 98

**eros,
erotismo
y proceso pedagógico**

bell hooks

Traducción *gabi herczeg*

eros, erotismo y proceso pedagógico

bell hooks

Traducción *gabi herczeg*

Lxs profesorxs rara vez hablamos del lugar del eros o de lo erótico en las aulas. Formadxs en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchxs aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente. Al creer esto, lxs sujetxs entran al aula para enseñar como si sólo la mente estuviese presente, y no el cuerpo. Llamar la atención sobre el cuerpo es traicionar el legado de represión y de negación que hemos recibido de nuestrxs antecesorxs docentes, que generalmente han sido blancos y hombres. Pero nuestrxs antecesorxs no blancxs se mostraban igualmente ansiosxs por negar el cuerpo. Las facultades predominantemente negras siempre fueron un bastión de la represión. El mundo público del aprendizaje institucional fue un lugar donde el cuerpo debía ser borrado, debía pasar desapercibido. Cuando comencé a ejercer como profesora y necesitaba usar el baño en medio de una clase, no tenía la menor idea de qué hacían mis antecesorxs en tales situaciones. Nadie me habló sobre el cuerpo en relación a la enseñanza. ¿Qué se hacía con el cuerpo en el aula? Al intentar recordar los cuerpos de mis profesorxs, me descubro incapaz de traerlos a la memoria. Escucho voces, recuerdo detalles fragmentados, pero muy pocos cuerpos enteros.

Al entrar al aula con la determinación de borrar el cuerpo y entregarnos por entero a la mente, mostramos a través de nuestro ser cuán profundamente hemos aceptado el supuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula. La represión y la negación hacen que sea posible que olvidemos y luego tratemos desesperadamente de recuperarnos a nosotrxs mismxs, nuestros sentimientos, nuestras pasiones, en algún lugar privado –después de la clase. Recuerdo haber leído hace años, cuando todavía era estudiante de grado, un artículo de la revista *Psychology Today*¹ referido a un estudio que revelaba que cada tantos segundos durante sus clases, muchos profesores hombres pensaban sobre sexualidad –incluso tenían pensamientos lujuriosos sobre las estudiantes. Me quedé asombrada. Después de leer ese artículo, que según recuerdo fue compartido y debatido interminablemente en la residencia estudiantil, empecé a mirar a los profesores en forma diferente, intentando conectar las fantasías que yo imaginaba que estarían teniendo, con las clases, con sus cuerpos que yo tan obedientemente había aprendido a fingir que no veía. Durante mi primer semestre como docente en la facultad, había un estudiante en mi clase que yo siempre parecía ver y no ver al mismo tiempo. Cuando llegó la mitad del semestre, recibí una llamada de la terapeuta de la escuela que deseaba hablar conmigo sobre el modo en que yo lo trataba en el aula. Ella me contó que lxs estudiantes habían dicho que yo era extremadamente brusca, ruda, e indudablemente dura cuando me dirigía a él. Yo no sabía exactamente quién era el estudiante, no podía ponerle un rostro o un cuerpo a su nombre, pero después, cuando se identificó en clase, me di cuenta de que yo estaba eróticamente atraída por él. Y que mi ingenuo modo de enfrentar esos sentimientos, que había aprendido que nunca debería tener en el aula, era bloquearlos (de ahí mi trato duro hacia él), reprimir y negar. Extremadamente consciente acerca de las formas que en tales represiones y negaciones podían llevarme a “herir” a lxs estudiantes, me decidí a enfrentar todas las pasiones que surgieran en el contexto del aula y a lidiar con ellas.

¹ N.T: *Psicología Hoy*

Jane Gallop, en un escrito en el que relaciona la obra de Adrienne Rich con la de hombres que pensaron críticamente sobre el cuerpo, comenta, en su introducción a *Thinking through the body*²

Los hombres que se descubren de algún modo pensando a través del cuerpo tienen más probabilidades de ser reconocidos y escuchados como pensadores serios. Las mujeres primero tenemos que probar que somos pensadoras, lo que es más fácil cuando nos adaptamos al protocolo que considera el pensamiento serio como separado de un sujeto corporizado en la historia. Rich está pidiendo a las mujeres que entren en los dominios del pensamiento y del conocimiento crítico sin volverse un espíritu descorporizado –el hombre universal.

Más allá del campo del pensamiento crítico, es igualmente crucial que aprendamos a entrar en el aula “enteras” y no como “espíritus descorporizados”. En los estimulantes primeros tiempos de las clases de “Estudios de las mujeres” en la Universidad de Stanford, aprendí por el ejemplo de profesoras atrevidas y valientes (especialmente Diane Middlebrook) que había un lugar para la pasión en el aula, que el eros y lo erótico no tenían necesidad de ser negados para que el aprendizaje ocurriese. Uno de los principios centrales de la pedagogía crítica feminista ha sido la insistencia en no reforzar la división mente/cuerpo. Esta es una de las creencias subyacentes que hizo de los “Estudios de las mujeres” un espacio subversivo en la academia. Mientras los estudios de las mujeres tuvieron que luchar año tras año para ser tomados en serio por lxs académicxs de las disciplinas tradicionales, aquellas de nosotras que, como estudiantes o profesoras, nos comprometimos íntimamente con el pensamiento feminista siempre hemos reconocido la legitimidad de una pedagogía que se atreve a subvertir la división mente/cuerpo y que nos permite estar enteras en el aula y, como consecuencia, apasionarnos.

² N.T: *Pensando con el cuerpo*

Recientemente, Susan B., colega y amiga, que fue mi alumna en una disciplina de “Estudios de las mujeres” cuando era estudiante de grado, afirmó en una conversación, que sentía que estaba teniendo tantos problemas con las materias que estaba cursando por esperar una forma de enseñanza apasionada que no estaba presente donde estudiaba. Sus comentarios me hicieron pensar de forma renovada sobre el lugar de la pasión, del reconocimiento erótico en el contexto del aula porque creo que la energía que ella sintió en nuestras clases de “Estudios de las mujeres” existía por la forma en que nosotras, las profesoras que enseñábamos en esos cursos, nos animábamos a darlo todo, a ir más allá de la mera transmisión de información. La educación feminista en pos de la conciencia crítica está enraizada en la asunción de que el conocimiento y el pensamiento crítico brindados en el aula deben informar nuestros modos de ser y de vivir fuera del aula. Como en la mayoría de aquellas primeras clases participaban casi exclusivamente estudiantes mujeres, era más fácil para nosotras no ser espíritus descorporizados en el aula. Al mismo tiempo, se esperaba de nosotras un nivel de cuidado o incluso de “amor” hacia con nuestras estudiantes. Eros estaba presente en las aulas, como fuerza motivadora. Como pedagogas críticas enseñábamos a nuestras estudiantes modos de pensar diferente sobre el género, entendiendo plenamente que este conocimiento también las llevaría a vivir de forma diferente.

Para comprender el lugar del eros y el erotismo en el aula debemos dejar de pensar esas fuerzas sólo en términos sexuales, aunque esa dimensión no debe ser negada. Sam Keen, en su libro *The passionate life*³, insta a lxs lectorxs a recordar que, en su concepción inicial, “la potencia erótica no estaba confinada al poder sexual, sino que incluía una fuerza motriz que impulsaba a cualquier forma de vida para que dejara de ser mera potencialidad y alcanzara su plena realización”. Dado que la pedagogía crítica busca transformar la conciencia, brindar a las estudiantes modos de conocimiento que les permitan conocerse mejor a sí mismas y

³ N.T: *La vida apasionada*

vivir más plenamente, debe –en alguna medida– confiar en la presencia de lo erótico en el aula como un aporte al proceso de aprendizaje. Keen agrega:

Cuando limitamos lo “erótico” a su sentido sexual, revelamos nuestra alienación con respecto al resto de la naturaleza. Admitimos no somos motivados por algo parecido a la misteriosa fuerza que lleva a los pájaros a migrar o a las flores a abrirse. Más aún, damos a entender que la realización o el potencial hacia el que nos movemos es sexual –la conexión romántico-genital entre dos personas.

Comprender que el eros es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo de autorrealización, que puede aportar una base epistemológica que nos permita explicar cómo conocemos aquello que conocemos, posibilita que tanto profesorxs como estudiantxs usemos esa energía en el contexto del aula de formas tales que fortalezcan el debate y estimulen la imaginación crítica.

Sugiriendo que esta cultura carece de una “visión o ciencia de la higigiología” (sobre la salud y el bienestar), Keen se pregunta: “¿Qué formas de pasión pueden tornarnos enterxs? ¿A qué pasiones podemos rendirnos con la seguridad de que nos expandiremos, en vez de disminuir la promesa de nuestras vidas?”. La búsqueda del conocimiento que nos permite unir teoría y práctica es una de esas pasiones. En la medida en que nosotrxs, como profesorxs, traigamos esa pasión, que tiene que estar fundamentalmente enraizada en un amor por las ideas que somos capaces de inspirar, el aula se vuelve un lugar dinámico donde se producen transformaciones concretas de las relaciones sociales y donde desaparece la falsa dicotomía entre el mundo externo y el mundo interno de la academia. Esto es, en muchos aspectos, algo atemorizador. Nada en el modo en que yo fui formada como profesora realmente me preparó para observar como mis estudiantes se transformaban a sí mismos.

Durante los años en que enseñé en el departamento de Estudios Afro-americanos en Yale (en un curso sobre escritoras negras), fui testigo de cómo la educación para la conciencia crítica puede alterar fundamentalmente nuestras percepciones de la realidad y nuestras acciones. En uno de esos cursos, exploramos colectivamente el poder del racismo internalizado en la ficción, viendo cómo aparecía en la literatura y, al mismo tiempo, interrogando críticamente nuestras experiencias. Sin embargo, una de las estudiantes negras que siempre tenía el pelo alisado porque sentía que no se vería bien si no lo hacía –si lo dejaba “natural”– cambió. Volvió a la clase después de un feriado y contó a todos que esa materia la había afectado profundamente, tanto que cuando fue a hacerse el alisado habitual una fuerza interior le dijo “no”. Todavía recuerdo el miedo que sentí cuando ella afirmó que mi clase la había transformado. Aunque yo creía profundamente en la filosofía de la educación para la conciencia crítica como algo empoderante, todavía no había unido, con toda comodidad, teoría y práctica. Una pequeña parte de mi todavía quería que permaneciésemos como espíritus descorporizados. Y su cuerpo, su presencia, su apariencia diferente era un desafío directo que yo tenía que enfrentar y afirmar. Ella me estaba enseñando. Ahora, después, leo otra vez las palabras finales que escribió para el grupo y reconozco la pasión y la belleza de su deseo de conocer y de actuar:

Soy una mujer negra. Crecí en Shaker Heights, Ohio. No puedo volver atrás y cambiar años de creer que nunca podría ser tan bonita o tan inteligente como muchas de mis amigas blancas –pero puedo seguir adelante aprendiendo a estar orgullosa de quien soy... No puedo volver atrás y cambiar años de creer que la cosa más maravillosa del mundo sería ser la mujer de Martín Luther King Jr. –pero puedo seguir adelante y encontrar la fuerza que necesito para ser yo misma una revolucionaria más que la compañera y la ayuda de otra persona. No, no creo que podamos cambiar lo que ya está hecho, pero podemos cambiar el futuro y así estoy recuperando

y aprendiendo más sobre quien soy de modo que pueda estar entera.

Intentando reunir mis ideas sobre erotismo y pedagogía, he releído diarios de estudiantes que cubren un período de diez años. Una y otra vez, leo notas que podrían fácilmente ser consideradas “románticas”, en las que lxs estudiantes expresan su amor por mi, por nuestras clases. Aquí una estudiante asiática expresa su pensamiento sobre un curso:

Las personas blancas nunca han comprendido la belleza del silencio, del vínculo y de la reflexión. Usted nos enseña a hablar y a prestar atención a las señales del viento. Como una guía, camina silenciosamente a través del bosque delante de nosotras. En el bosque, todo tiene sonido, todo habla... Usted también nos enseña a hablar, donde toda la vida habla en el bosque, no sólo el hombre blanco. ¿No es eso parte de sentirse entera –la habilidad de ser capaz de hablar, de no tener que quedarse en silencio o de tener que actuar todo el tiempo, la habilidad de ser capaz de ser crítica y honesta – abiertamente? Esta es la verdad que usted nos enseñó: todas las personas merecen hablar.

Un estudiante negro que escribió que iba a “amarme ahora y siempre” porque nuestras clases habían sido una danza, y él adora bailar:

Adoro bailar. Cuando era un niño, danzaba en todos lados. ¿Por qué caminar cuando podés girar por todo el camino? Cuando yo danzaba mi alma corría libre. Yo era poesía. En las excursiones al almacén con mi madre los sábados, podía bailar, bailar, bailar, girar empujando el carrito de compras entre las góndolas. Mi mamá me miraba y decía: “niño, basta de danza. La gente blanca van a pensar que eso es todo lo que somos capaces de hacer”. Yo paraba pero cuando ella no estaba mirando yo daba un rápido paso de baile o dos. No me importaba lo que los blancos pensaban, sólo adoraba bailar-

danzar-danzar. Todavía bailo y sigue sin importarme lo que la gente piensa, sea blanca o negra. Cuando bailo mi alma es libre. Es triste leer sobre hombres que dejan de bailar, que dejan de hacer tonterías, que dejan de permitir que sus almas vuelen libres... Creo que, para mí, sobrevivir entero significa nunca dejar de danzar.

Estas palabras fueron escritas por O'Neal LaRon Clark en 1987. Él y yo tuvimos una apasionada relación profesora/alumno. Média más de un metro ochenta; recuerdo el día en que llegó tarde a la clase y fue directo al frente, me levantó y giró conmigo. Todxs rieron. Yo le dije "bobo" y reí. Era un gesto de disculpas por estar atrasado, por haber perdido algún momento de la pasión del aula. Y así él trajo su momento propio. Yo, también, adoro bailar. Y así caminamos bailando hacia el futuro como compañerxs y amigxs unidxs por todo lo que habíamos aprendido juntxs en clase. Quienes lo conocieron recuerdan las veces en que llegaba temprano al aula para hacer imitaciones graciosas de la profesora. Murió inesperadamente el año pasado, aún danzando, aún amándome ahora y siempre.

Cuando el eros está presente en el contexto del aula, entonces el amor está destinado a florecer. Las distinciones tan bien aprendidas entre lo público y lo privado nos hacen afirmar que el amor no tiene lugar en el aula. Aunque una película como *La sociedad de los poetas muertos* fue aplaudida por tantxs espectadorxs que posiblemente se identificaban con la pasión del profesor y sus estudiantes, esa pasión rara vez es afirmada institucionalmente. Se espera que lxs profesorxs publiquen, pero nadie exige o espera realmente que nos importe cómo enseñar en formas que sean extraordinariamente apasionadas y diferentes. Lxs docentes que aman a sus estudiantes y son amadx por ellxs todavía son "sospechosxs" en la academia. Parte de la sospecha es que la presencia de sentimientos, de pasiones, puede impedir una consideración objetiva del mérito de cada estudiante. Pero esa concepción está basada en la falsa suposición de que la educación

es neutral, de que existe alguna base emocional “equilibrada” sobre la cual nos apoyamos para tratar a todxs por igual, desapasionadamente. En realidad, siempre han existido lazos especiales entre profesorxs y estudiantes, pero tradicionalmente han sido más excluyentes que inclusivos. Permitir que el sentimiento de cuidado y el deseo de nutrir a individuoxs particulares en el aula se expanda y contenga a todxs va contra la concepción privatizada de la pasión. En los diarios de estudiantes de varios grupos en los que yo enseñé aparecen reclamos sobre relaciones especiales percibidas entre algunxs estudiantes en particular y yo. Al comprender que mis alumnxs tenían dudas sobre las expresiones de cuidado y amor en el aula, entendí que era necesario enseñar sobre el asunto. Una vez les pregunté: “¿Por qué sienten que la mirada que yo dirijo a ciertx estudiante en particular no puede ser también extendida a cada unx de ustedes? ¿Por qué piensan que no hay suficiente amor o atención para todxs?” Para responder a esas preguntas, tuvieron que pensar profundamente sobre la sociedad en que vivimos, sobre cómo se nos enseña a competir unxs contra otrxs. Tuvieron que pensar sobre el capitalismo y como éste configura el modo en que pensamos sobre el amor y el cuidado, el modo en que habitamos nuestros cuerpos, el modo en que intentamos separar la mente del cuerpo.

No hay mucha enseñanza o aprendizaje apasionado en la educación superior hoy en día. Aún cuando lxs estudiantes están deseando desesperadamente ser tocados por el conocimiento, lxs profesorxs aún temen el desafío, todavía dejan que sus preocupaciones sobre la pérdida de control prevalezcan sobre sus deseos de enseñar. Al mismo tiempo, quienes enseñan los mismos viejos temas de las mismas viejas maneras están a menudo profundamente aburridos –no pueden recuperar pasiones que alguna vez podrían haber sentido. Si, como sugiere Thomas Merton, en su ensayo sobre pedagogía *Learning to live*, el propósito de la educación es demostrar a lxs estudiantes como definirse así mismxs “auténtica y espontáneamente en relación” al

mundo, entonces lxs profesorxs pueden enseñar mejor si se sienten auto-realizados. Merton nos recuerda que “la idea original y auténtica del paraíso, tanto en el monasterio como en la universidad, implicaba no sólo una tienda celestial de ideas teóricas para las cuales los Magíster y Doctores tienen la llave, sino el yo íntimo de lxs estudiantes”, quienes descubrirán el fundamento de su ser en relación consigo mismxs, con los altos poderes, con la comunidad. Que el “fruto de la educación ...estaba en la activación de este centro máximo”. Para restaurar la pasión en el aula o para estimularla allí donde nunca estuvo, lxs profesorxs debemos descubrir nuevamente el lugar del eros dentro de nosotrxs mismxs y juntxs permitir que la mente y el cuerpo sientan y conozcan el deseo.

**Afectos,
pedagogías,
infancias
y heteronormatividad:
Reflexiones sobre el daño**

valeria flores

Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad:

Reflexiones sobre el daño

valeria flores

Se puede hablar del dolor, mas no del goce ¿de dónde viene esa infatigable preocupación por los culos –o las lenguas- ajenas?

Néstor Perlongher, El sexo de las locas, 1984

En todo el mundo, niños, niñas y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, trans (LGBT) o intersex, o aquellos/as que son considerados/as como tales, se enfrentan a estigma, discriminación y violencia debido a su orientación sexual e identidad de género real o percibida, o porque su cuerpo difiere de las definiciones tradicionales de mujer u hombre.

Grupo de expertos/as en Derechos Humanos de la ONU

13 de mayo del 2015⁴

Proliferan cursos, talleres, capacitaciones, campañas sobre el abuso sexual infantil. Proliferan los “casos” que aparecen en nuestras escuelas. Prolifera la prevención y se extiende el pánico moral y sexual. Prolifera la espectacularización de esa violencia y su consecuente producción de estereotipos. Se habla del daño, de una forma del daño. Se habla de la violencia, de un modo de la violencia. Se habla del crimen, de un tipo de crimen. Sin embargo, de lo que casi no se habla es de cómo la heterosexualidad, ese

⁴ http://srsg.violenceagainstchildren.org/es/story/2015-05-13_1285

régimen político de regulación corporal, moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas. Cómo la pedagogía informal e institucionalizada de la heterosexualidad produce cuerpos dañados de niñas, niños y niños al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género, la que es administrada por la ley binaria de la masculinidad y la feminidad que impone modelos hegemónicos de identidad sexual y de género.

Estas reflexiones entre el activismo de la disidencia sexual y el trabajo docente, entre las legalidades y las condiciones del presente, entre una escucha como compromiso deseante y una política del nombrar como deshabitación de la mirada, quiere llamar la atención sobre los modos de pensar el daño que conlleva todo proceso de normalización sexo-genérica, el que se vuelve un estado naturalizado cuya economía de los afectos, en tanto saberes corporales y relacionales, juega un papel fundamental como prácticas y políticas de conocimiento que marcan distancias o cercanías entre cuerpos. A su vez, este trabajo pretende incitar a (re)pensar la infancia en nuestras prácticas pedagógicas como instancia de sexualización, su articulación con los modos heterosexualizados del saber escolar, y cómo los afectos participan de esta pedagogía heteronormativa.

En este sentido, el daño comprende “*toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual*”⁵, así como también las acciones que crean imposibilidades somáticas o páramos imaginarios desde definiciones normativas e imperativos morales que legislan el cuerpo y sus vivencias en relación al género. Me interesa abrir la categoría de daño, sin que quede encapsulada en su acepción jurídica⁶, y poder reconsiderarla en términos de

⁵ Observación General N° 13 (2011) Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.

⁶ Cabe aclarar que, en este trabajo, el daño no es abordado desde la perspectiva del liberalismo moral, que lo define como daños infligidos a terceros. Habitualmente, la noción de daño en relación a sexualidades y géneros está asociada a casos de abuso,

normas que tenemos naturalizadas acerca de los modelos legítimos para vivir los cuerpos, tal como opera la heteronormatividad, y que produce efectos en nuestras prácticas áulicas y en la cultura escolar, involucrando pedagógicamente los afectos y sentimientos (como asco, vergüenza, depresión, repugnancia, indiferencia, temor, apatía, etc) en relación a la infancia.

No me propongo hablar de la diversidad, una forma mercantilizada y aséptica del daño promovida por la retórica neoliberal, sino de repensar una poética del daño como constituyente de nuestros cuerpos y también la herida del porvenir. Así como la violencia es el lenguaje que se aprende de la heterosexualidad y el binarismo de género, su carácter performativo instituye una posibilidad emancipatoria para evitar y subvertir su repetición en tanto coerción y disciplinamiento intelectual, perceptivo y afectivo.

Una poética del daño no como reivindicación del dolor, sino como una condición que permita desarmar esas pedagogías de la ignorancia que informan nuestro hacer educativo, (re)inventar otras pedagogías emancipatorias, otras prácticas escolares, otras culturas sexuales públicas democráticas, otros modos de conocimiento del cuerpo y los afectos, que se sustenten en la autonomía corporal, la autodeterminación sexual y la relacionabilidad mutua.

violencia, maltrato. Por eso, el desafío es hacer proliferar sus sentidos en términos de uso cotidiano y pragmático, como esas taxonomías inmediatas que organizan la vida diaria.

¿Cuándo te hiciste heterosexual?: la heteronormatividad como política de (des)conocimiento

La interpelación inicial reformula una intervención de las Mujeres Públicas⁷ que invierte la carga performativa de la pregunta que habitualmente se nos hacen a quienes nos identificamos con identidades sexuales y/o de género no heteronormativas⁸: ¿cuándo te hiciste lesbiana? ¿cuándo te hiciste gay?, como si hubiera un momento originario o develador del deseo. Desde el movimiento y los estudios feministas y de la disidencia sexual, la heterosexualidad no está considerada como una práctica sexual más, sino que es analizada como un régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres, regulando de este modo los usos del cuerpo.

En este sentido, la heteronormatividad es una conceptualización acuñada desde estas teorías para dar cuenta de cómo la heterosexualidad⁹ se instituye en la sexualidad privilegiada porque pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, se la percibe como un estado natural y se la proyecta como un logro ideal o moral. De este modo, la norma heterosexual opera por la presunción, activa en mil formas, de que el deseo sexual es o debería ser heterosexual. Una de las formas de imposición de este tipo de sexualidad es la producción del silencio

⁷ Grupo feminista de acción artístico- política de Buenos Aires. La intervención era un test de la Comunidad Heterosexual Argentina, una emulación paródica de la tradicional organización Comunidad Homosexual Argentina. Ver: <http://desnudandolarealidadsz.blogspot.com.ar/2015/04/comunidad-heterosexual-argentina-test.html>

⁸ Estas identidades se conocen en las sociedades occidentales como LGTTTBI: lesbianas, gays, travestis, transexuales, trans, bisexuales, intersex.

⁹ La homosexualidad y la heterosexualidad, lejos de ser tendencias naturales transhistóricas, son construcciones inventadas por el discurso médico-legal centroeuropeo de finales del siglo XIX. En 1869, el lenguaje médico-jurídico usa el término homosexualidad para definir por primera vez la oposición entre heterosexualidad y homosexualidad como una lucha moral y orgánica entre la normalidad y la patología. La pedagogización del cuerpo infantil y la prevención de la homosexualidad estrecharán lazos para nombrar, clasificar, imaginar, transformar al niño en objeto de un proceso de sujeción al régimen heterosexual.

u ocultamiento de todas aquellas manifestaciones que no se encuadran dentro de la norma¹⁰. En este proceso de implantación de una sexualidad normativa, conocimiento va a significar, en primer lugar, conocimiento de la sexualidad “normal” e ignorancia¹¹, ignorancia de las sexualidades “desviadas”, “anormales”, “perversas”.

Este régimen de conocimiento y desconocimiento que establece la heteronormatividad, construye una distinción radical entre lo que se considera público, admisible en el campo de lo dicho, lo autorizado socialmente acerca de cómo deben ser leídos o comprendidos los cuerpos, y lo infame, lo indecible, aquello cuyo sólo nombre produce espanto, indignación, escándalo o corrupción de la estructura social y las buenas costumbres. Así, la discriminación por identidad sexual y de género provocan a nivel social el ocultamiento, la estigmatización, el hostigamiento, la agresión, la exclusión, el aislamiento e incluso el suicidio¹² y

¹⁰ “No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección –tácita e invisible- que se crea con manifestaciones contradictorias –a menudo inconscientes-, pero immanentes en las prácticas y en las instituciones” (Michael Warner, 2002). La investigadora brasileira Guacira Lopes Louro es una referencia importante en América Latina de este tipo de perspectivas en educación.

¹¹ Este ocultamiento como experiencia política y vital recibe el nombre de “armario”. El “armario” designa a la lesbiana o al gay que mantiene en “secreto” o no hace pública su identidad sexual, guarda silencio o la desmiente cuando es interrogadx por sus amigxs, su familia, en el trabajo, en el colegio o donde sea. Podemos considerar el armario como una verdadera institución opresora promovida, controlada e instigada por la propia sociedad, porque mantener en secreto la elección sexo-afectiva no es una elección voluntaria, sino que es el propio marco de inteligibilidad cultural de los cuerpos el que produce la compulsión y obligación del silencio. Entonces, en el régimen del armario, la privacidad, la discreción y la intimidad no son un derecho o una opción, sino una imposición. Al mismo tiempo, salir del armario es una experiencia que está atravesada por una revelación compulsiva y prohibida a la vez, es decir, siempre es demasiado tarde para darse a conocer (¿por qué no lo dijiste antes?) o inoportuno (¿quién te dijo que quería saberlo?).

¹² Este año, dos suicidios de adolescentes lesbianas por el hostigamiento escolar y represión familiar conmocionaron a la comunidad LGTTTBI. Una adolescente de 16 años en Neuquén, que estaba deprimida debido a las burlas y agresiones que sufría por su condición de lesbiana en el colegio al que asistía, y una niña de 12 años en Haedo, que padecía la violencia de no ser escuchada en sus deseos vitales.

asesinato¹³ de lesbianas, gays, travestis, trans, bisexuales y personas intersex.

Por lo tanto, la ignorancia es un efecto de un modo de conocer, por lo cual conocimiento e ignorancia están mutuamente implicados. La ignorancia como política de conocimiento es la forma que adquiere la heterosexualización del saber, que promueve el desconocimiento acerca de las sexualidades no normativas. La ignorancia se constituye así en una “forma” de conocer, una especie de “residuo” del conocimiento. Esta operación política y epistemológica nos exige entender que todo aprendizaje es también un desaprendizaje de cierto conocimiento.

¿Como docentes nos podemos imaginar promoviendo imágenes de cariño entre varones, nenas con pelo corto, chicos con vestidos o paseando bebés, niñas que quieran desarrollar la musculatura, de familias con madres lesbianas, gays o trans, por ejemplo? ¿Podemos imaginar una sala de maestrxs donde las conversaciones sobre la sexualidad gay o la identidad trans no sean motivo de burla permanente o donde la sexualidad lesbiana no sea un acallamiento indisoluble? ¿Sabemos que cuando hablamos de maridos, esposas, hijos, hijas, asignaciones familiares, salidas de fin de semana en familia, de fotos de viajes en pareja, de ropa “femenina” y “masculina”, por ejemplo, estamos produciendo un conocimiento heterosexualizado?

Cuando se callan, se omiten, se silencian y se castigan las identidades sexuales y de género no heteronormativas en el aula, en la escuela, en la universidad, en el sindicato, en las instituciones en general, estamos practicando una política del desconocimiento

¹³ En el último tiempo, se puso de manifiesto que la violencia hacia el colectivo trans no cesa. En setiembre de este año asesinaron a Coty Olmos en Santa Fe y a Marcela Chocobar en Río Gallegos, mientras que en octubre fue asesinada Diana Sacayán en la ciudad de Buenos Aires, una reconocida dirigente de MAL (Movimiento Antidiscriminatorio de Liberación).

que provoca daños al constreñir las posibilidades de vivencia y habitabilidad de los cuerpos.

¡Ay qué asco, son putos!: Afectos y norma sexual

Esta injuria es una expresión habitual que puebla nuestras escuelas, y por supuesto, el sentido común social. Pone de manifiesto cómo la interpretación de los cuerpos y sus prácticas está vinculada a afectos y emociones regidas por órdenes conceptuales predominantes. Los afectos no son estados naturales o fuerzas que se apoderan de nosotrxs desde afuera, sino que son respuestas inteligentes que sintonizan tanto con los acontecimientos como con los valores significativos para los sujetos y la sociedad.

En relación a la sexualidad y el cuerpo, la repugnancia modela nuestra intimidad y estructura gran parte de nuestra cotidianeidad. Encarna asimismo ideas mágicas de contaminación e irrealizables aspiraciones de pureza, inmortalidad y no-animalidad. Históricamente se activó para excluir y marginar a grupos o personas que concitan sobre sí el temor y el aborrecimiento del grupo dominante respecto de la propia animalidad. Así, la repugnancia exhibe su íntima relación con tradiciones de jerarquía social que califican de manera desigual a las personas en cuanto a su valor. Una de las ideas claves que están implicadas en la repugnancia atañe a los límites del cuerpo porque se centra en la perspectiva de que una sustancia problemática pueda ser incorporada en unx mismx¹⁴.

¹⁴ En cuanto a la homosexualidad, lo que suele inspirar repugnancia es la idea del homosexual varón, imaginado como penetrable analmente. La idea del semen mezclado con heces en el interior del cuerpo de un hombre es una de las más repugnantes que puedan ser imaginadas por los varones, para quienes la idea de no penetrabilidad es una frontera sagrada contra lo pegajoso, lo viscoso y la muerte. Esta normatividad que se institucionaliza alentó diversos pánicos morales.

“¡Qué asco!” es el performativo que da forma a las subjetividades no heterosexuales. Estas reiteraciones sobre lo repugnante y asqueroso son actos mediante los cuales se autoriza o desautoriza un conjunto de relaciones sociales, sujetos, identidades, comunidades, etc. Esa expresión es el eco de una acción anterior y acumula el poder de la autoridad a través de la repetición o cita de un conjunto de prácticas autorizadas por una cultura (hetero)sexual hegemónica.

De modo que la heterosexualidad, para alcanzar el estatuto de “obligatoria”, asegura su propia identidad y apunta sus límites ontológicos protegiéndose a sí misma de lo que percibe como las continuas intrusiones depredadoras de su otro contaminado: la homosexualidad. En este sentido, el asco cumple una función primordial en la clasificación de las sexualidades aceptables y, por lo tanto, normales, y las que caerán en el terreno de lo indeseable e intolerable, ya que es una emoción que promueve una conducta de distanciamiento y alejamiento por temor a la contaminación o contagio.

En nuestras prácticas, saberes y culturas escolares están presentes afectos¹⁵ que promueven o inhiben sujetos, cuerpos, conductas. ¿Cuántas veces nuestras palabras o silencios son incitadores de vergüenza o desprecio cuando los niños o niñas asumen conductas que no se corresponden con el género normativo? ¿Qué sentimos ante niños que no muestran agresividad o que les gusta la bijouterie, frente a niñas que toman la palabra en público o que les gustan los deportes bruscos o los héroes infantiles? ¿Cuántas veces hemos dicho a las niñas “parecés un varón” y a los varones “eso es de nenas” para reprenderlos en su género? ¿Podemos imaginar la felicidad sin que esté atada a la prerrogativa heterosexual?

¹⁵ Déborah Britzman, teórica queer, y Martha Nussbaum, feminista liberal, desde perspectivas epistemológicas y políticas antagónicas, coinciden en señalar que los sentimientos son una respuesta a algo, son inherentes a las relaciones; y a la vez, son contradictorios, históricos, ambivalentes, considerándolos como formas de deliberación colectiva.

Los afectos son un problema de conducta ética, tienen que ver con el deseo y requieren un compromiso político y poético. Como saberes *del* cuerpo y de *entre* cuerpos, la heteronormatividad promueve compulsivamente ciertos afectos en relación a los modos de interpretar y vivir nuestra corporalidad, afectos que dañan las posibilidades de expandir y recrear nuestro repertorio de comportamientos, sensibilidades y deseos. Una política de los afectos que gire en torno al sentido de la vulnerabilidad humana común, a la idea de interdependencia y responsabilidad mutua, requiere una recreación de toda nuestra relación con lo corporal.

Son demasiado chicos para que sepan: Infancias y pedagogía

Preguntarnos acerca de las infancias dañadas por la heteronormatividad supone, paradójicamente, infligir un daño a la Infancia como artefacto biopolítico de la “inocencia”, y abandonar el paradigma tutelar que instituye al niñx como víctima. Concebir a lxs niñxs como titulares de derechos¹⁶, tal como lo dispone la Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas/os y Adolescentes, implica pensarles en materia de sexualidades como sujetos de derechos sexuales y autonomía para el placer.

No obstante, las prescripciones del género y la prerrogativa heteronormativa se escriben prolija y compulsivamente en los renglones trazados sobre la infancia, ese lugar simbólico y material superpoblado de mitos y tutelajes, de los cuales la “inocencia” continúa siendo un poderoso artefacto de heterosexualización de las subjetividades, en una suerte de “dulce espera” de la heterosexualidad.

¹⁶ Observación General N° 13 (2011) Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.

En la escuela encontramos una persistencia de prácticas y discursos que intentan corregir la identidad de género en la infancia como forma de garantizar su heterosexualidad y, por lo tanto, de prevenir la homosexualidad, instituyendo una especie de jerarquía de corrección para las identidades: primero se “logra” el género correcto, para luego “alcanzar” el deseo heterosexual¹⁷. El comportamiento desviado de los patrones de la masculinidad y la feminidad normativas siempre se presenta en términos de “exceso”, “deficiencia”, “desequilibrio”, confiscando los temerarios desplazamientos del género normativo en categorías como “un caso”, “una excepción”, “un problema”, incautando en un asunto individual o psicológico las preguntas que incita, cuando involucra epistemologías políticas y pragmáticas del hacer pedagógico institucional.

Me interesa recuperar una serie de mitos¹⁸ en el ámbito escolar para reflexionar acerca de la vulneración de derechos que implican para lxs niñxs, ya que el silencio, la omisión, la falta de escucha¹⁹ y el retaceo de información acerca de las identidades sexuales y de género no heteronormativas suponen cercenar y mutilar posibilidades, reforzando prejuicios, estereotipos y violencias.

¹⁷ Para profundizar en las normas de género y la enseñanza en la escuela, ver el trabajo de Cecilia Ortmann “Desandar la sexualidad escolarizada. Reflexiones, ideas, preguntas desde la práctica docente cotidiana”, presentado en XVI Congreso Pedagógico 2011 – UTE “El derecho a la identidad. Hacia una educación emancipadora”. Disponible en: http://www.ute.org.ar/images/pdfs/b_cecilia%20ortmann.pdf

¹⁸ Britzman, 1995.

¹⁹ La Ley Nacional N° 26.743 de Identidad de Género, dispone en su artículo 1° el derecho a la identidad de género, entendida como “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales”. En relación a niñas, niños y adolescentes, el artículo 12 establece el trato digno, debiendo respetarse la identidad de género adoptada y el nombre de pila utilizado, aunque sea distinto al consignado en su documento nacional de identidad, lo que involucra directamente a las instituciones educativas.

El primero de esos mitos es que la sola mención de la homosexualidad fomentará prácticas homosexuales. Se parte del presupuesto de que dicha mención pretende reclutar a la niñez inocente. Una parte de ese presupuesto es cierta, ya que la identidad sexual es social y depende de comunidades y lugares de prácticas comunes. No obstante, el supuesto que lo alienta prescribe que sin conocimiento de la existencia de dichas comunidades, lxs niñxs pueden decidir que es mejor ser heterosexual²⁰. Esto provoca la ansiedad de que cualquiera que ofrezca representaciones de gays y lesbianas en términos positivos es pasible de ser acusadx de ser homosexual, o bien de promover una sexualidad ilícita, además de que el conocimiento y las personas se perciben como peligrosas, depredadoras y contagiosas.

El segundo mito es que lxs niños son demasiado pequeñxs para tener identificaciones sexuales gays o lesbianas, o que aún no se relacionan con formas de sociabilidad gay o lesbica. En el primer caso, el mito supone que Freud está totalmente equivocado en lo que se refiere a la infancia y la sexualidad. En el segundo, se supone que lxs niñxs todavía no tienen familiares, amistades o vecinxs lesbianas, gays, trans o travestis.

El tercer mito entiende que las distintas identidades sexuales están separadas y son privadas. El conocimiento de la homosexualidad y el de la heterosexualidad son posicionados como si no tuvieran nada que ver uno con el otro, y supone la experimentación con la conducta sexual como si fuese una experiencia de igualdad de oportunidades, cuando es una experiencia de injusticia erótica. De esta manera, se desvincula a la sexualidad de la producción estética, cultural, discursiva, legal,

²⁰ En la Observación General N° 12 “El derecho del niño a ser escuchado” (2009), se establece que el derecho a la libertad de expresión (artículo 13) y el acceso a la información (artículo 17), representan condiciones imprescindibles para el ejercicio efectivo del derecho a ser escuchado. Esos artículos establecen que los niños son sujetos de derechos y, junto con el artículo 12, afirman que el niño tiene derecho a ejercer esos derechos en su propio nombre, conforme a la evolución de sus facultades.

de derechos civiles, en una suerte de privatización de la sexualidad.

Entonces, la heterosexualidad se aprende en múltiples y capilares situaciones y gestos, como cuando la maestra no interviene ante el insulto homofóbico, cuando el papá declara con orgullo que su pequeño hijo le silba a las chicas, cuando las niñas ríen a carcajadas y son reprendidas por falta de delicadeza, cuando la pregunta del adultx interroga si el niño tiene novia como única posibilidad, cuando en las telenovelas las historias de amor son recurrentemente hasta el hartazgo entre un varón y una mujer, cuando se festeja a la embarazada y se acosa sistemática y burlonamente a la joven que no tiene novio, cuando un copioso silencio ocupa el lugar de una identidad como lesbiana.

¿Cuántas veces tuvimos temor de pronunciar en clase la palabra gay o lesbiana y decidimos decir “diferente” para suavizar el asunto, borrando la singularidad de una identidad, o directamente practicamos una mudez amordazante? ¿Cuántas veces llamamos a los padres porque su hijo es femenino o le recomendamos llevarlo al psicólogo porque quiere ser llamado con un nombre diferente al asignado según el género? ¿O vemos con preocupación extrema el deseo de una niña de casarse con su mejor amiga? ¿Cuántas veces pensamos que las identidades de género no heteronormativas están fuera de la escuela y lejos de nuestros cuerpos?

Además, ¿qué aprenden del deseo lxs niñxs cuando el discurso del peligro, del abuso y de la violencia se hacen presentes con el apremio de la exclusividad? Los cuerpos de la infancia reclaman hacerle un espacio de derecho y de imaginación a una economía del deseo plural y des(hetero)centrado.

Hacer(nos) vivibles: poéticas del daño y prácticas pedagógicas emancipatorias

El lenguaje instituye el modo como conocemos, por lo que toda escritura está marcada por nuestras elecciones teóricas y por nuestras preferencias políticas y afectivas. Si como sujetos somos constituidxs en el lenguaje, nombrar -y desnombrar- supone siempre una oportunidad para hacernos en nuestras singularidades y diferencias, en las tramas de lo común, así como también para deshacernos mediante un daño que nos coloca en situaciones de subordinación y vulnerabilidad.

Hay palabras que resultan –todavía- imposibles de escribir en pizarrones y cuadernos escolares. Palabras que manchan, que ensucian, que contagian, que no tan sólo son impronunciables sino también in-escribibles. Palabras estranguladas por las leyes de la civilización, la moral, la normalidad, la “buena educación”.

Las prácticas pedagógicas son prácticas del habla, convocan un arte de la palabra en un oficio de relación, que nos configuran como sujetos en la medida en que demarca qué es lo que se puede decir, con qué palabras se nos puede nombrar, articulando lo que queda dentro y fuera del lenguaje compartido.

¿Qué sueños promovemos en lxs niñxs al dividirlos durante 180 días del año en dos filas según el género asignado? ¿Cuántas posibilidades corporales imaginamos cuando decimos “seres humanos”: sólo varones y mujeres con sus respectivos penes y vaginas, o una multiplicidad de cuerpos con estéticas y morfologías deseantes muy diferentes? ¿Qué destinos subversivos del género construimos en las escuelas para los cuerpos de niñas, niños y niñes? ¿Y para nosotrxs mismxs como trabajadorxs y hacedorxs de la educación (sexual) pública desde el sur?

La posibilidad de que las palabras se combinen de otra forma para alterar el estándar de visión que suele restringir los modos de

vivir, sentir y habitar la corporalidad, implica una fuerza emancipatoria que comprende la lucha por los derechos como una lucha por las palabras. Por eso, la emancipación como micropoética pedagógica supone un cambio en términos de conocimiento, de ubicación y posición de los cuerpos, y de relación entre las palabras.

Reflexionar sobre el daño que provoca la heteronormatividad en lxs niñxs²¹ es un ejercicio de proliferación de nuevos significados, confiando en la capacidad de estos términos para adquirir sentidos novedosos y hospitalarios que constituyan una promesa política continua. Desde estas reflexiones pedagógicas no se plantea la mera introducción de la sexualidad en el currículo o la tolerancia con la identidad sexual no normativa; tampoco postula la enseñanza de un catálogo de identidades pre-establecidas, como por ejemplo: qué es una lesbiana, una travesti, un/a trans, un gay; sino que busca desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar, un trabajo que va articulado con la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social, visual y erótica.

Una apuesta que va mucho más allá y postula un cuestionamiento profundo de la noción de lo correcto e incorrecto, de lo moral e inmoral, de lo normal y anormal²², que retoma la insistencia

²¹ Recordemos que la Observación N° 13 menciona explícitamente entre lxs niñxs en situaciones de vulnerabilidad potencial, es decir, como grupos que pueden verse expuestos a la violencia, a lesbianas, gays, transgénero o transexuales.

²² Tratar el heterosexismo como una cuestión individual, desvinculado de relaciones institucionales, históricas y políticas, conduce a una pedagogía y a un currículo centrado en una simple terapéutica de actitudes individuales consideradas erradas. Está claro que las actitudes heterosexistas u homofóbicas individuales deben ser cuestionadas y criticadas, pero siempre como parte de una formación social más amplia. No obstante, comprender la heteronormatividad como cuestión institucional y estructural no significa, entretanto, ignorar su profunda dinámica psíquica. La actitud homo/lesbofóbica es el resultado de una compleja configuración subjetiva que incluye contradicciones, miedos, ansiedades, resistencias; encierra una profunda economía del afecto y del deseo, hecha en gran parte de sentimientos como repugnancia, asco, vergüenza y odio, entre otros.

planteada por Daniel López, “el trabajo docente requiere escuchar y reconocer los derechos que se reclaman, peticionan o están supuestos en cada situación conflictiva y la relación entre esos derechos y el derecho a la educación”²³.

Estas reflexiones sobre el daño desde nuestras prácticas pedagógicas y el trabajo docente que cuestionan la heteronormatividad ensayan un tiempo reflexivo y comunitario para repensar cómo (nos) hacemos cuerpos (in)vivibles en las escuelas y potenciar culturas sexuales más democráticas que reivindicán la justicia erótica, para que podamos escuchar y hablar tanto del dolor como del goce en nuestras aulas.

²³ “¿Normativa o emancipación? Estrategias de apoyo institucional desde la militancia sindical”, Daniel López. Publicación del XVIII Congreso Pedagógico. Hacia una pedagogía latinoamericana. Trabajo docente. 30 años construyendo democracias. UTE (2013). Disponible en: http://www.ute.org.ar/images/pdfs/2013_Publicacin%20Congreso.pdf

Bibliografía

Britzman, Deborah (1995) “¿Qué es esa cosa llamada amor?”, en Taboo: The Journal of Culture and Education. Volumen I, primavera 1995, 65-93. Traducción: gabi herczeg.

Britzman, Deborah (2002) “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en R. Mérida Jiménez (Ed.), Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer. (pp. 229-257). Ed. Icaria, Barcelona.

Britzman, Deborah (2001) “Curiosidad, sexualidad y currículum”, en Lopez Louro, Guacira (comp.): O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Traducción: gabi herczeg.

flores, valeria (2007) Asco y heteronormatividad. Apuntes para pensar una política de las emociones en educación. II Coloquio Interdisciplinario “Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias” - UBA

flores, valeria (2008) Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. Revista de Trabajo Social. Diversidad Sexual. Nueva época, N° 18, febrero del 2008. Escuela de Trabajo social de la UNAM (México).

flores, valeria (2010) Entre la experimentación y la implicación. Explorando articulaciones entre pedagogías y sexualidades. III Jornadas Patagónicas de Estudios de las Mujeres y de Género. Universidad Nacional del Comahue. 18, 19 y 20 de noviembre del 2010

flores, valeria (2012). Escribir las prácticas, leer los cuerpos, desarmar violencias: una poética del derecho. UTE. Disponible en <http://congresoute2014.blogspot.com.ar/>

**¿Qué es esa cosa
llamada amor?**

Deborah Britzman

Traducción *gabi herczeg*

Notas en retrospectiva *

Este trabajo ya tiene más de veinticinco años. Se publicó en la edición inaugural de *Taboo*, bajo la imaginativa línea editorial de Joe Kincheloe y Shirley Steinberg. Recuerdo lo aliviada que me sentí cuando apareció, porque en ese tiempo yo pensaba que las revistas de educación eran hostiles a las investigaciones acerca de la vida de gays y lesbianas que se centraban en el placer del amor. Recuerdo, unos años antes de la publicación, cómo me advirtieron que no escribiera sobre estudios gays y lésbicos, a menos que deseara aparecer como un ícono de lo gay y por lo tanto, quedara descalificada como teórica y mi trabajo no fuera considerado relevante para nadie. En verdad, es difícil incluso describir el ethos de ese momento en investigación educativa, cuando las grandes disputas sobre teoría, método e identidad recién empezaban, y cuando una gran cantidad de profesorxs y maestrxs se preocupaban por el riesgo de ser despedidxs por su condición sexual.

De hecho, este artículo fue pensado como una intervención en las formas en que se discutía acerca de gays y lesbianas en educación. La paradoja que encontré es que cuando se discutía sobre ellxs, se les representaba solamente como tristes, oprimidxs, enclosetadxs, o invisibles. En el momento en que lo escribí, los estudios culturales también estaban entrando en las discusiones

* Este trabajo fue publicado originalmente en 1995 en el primer número de la revista *Taboo: The Journal of Culture and Education*. Esta publicación académica sobre temas de pedagogía, a cargo de Joe Kincheloe y Shirley Steinberg, abordaba especialmente las relaciones entre la educación y los contextos socio culturales.

En el año 2010, “¿Qué es esa cosa llamada amor?” vuelve a publicarse en *Taboo: Essays on Culture and Education*, una obra en la que Shirley Steinberg y Lindsay Cornish compilan quince de los artículos ya aparecidos en la revista. El texto mantiene su contenido original, y lx autorx agrega la introducción, “Notas en retrospectiva” que también publicamos en este cuadernillo en la que argumenta acerca de esa decisión.

educativas, aunque todavía existía segregación académica hacia los estudios gay y lésbicos; rara vez se tomaban estas investigaciones para ilustrar conceptos que eran generalmente utilizados en investigación educativa progresista.

Así que realmente, se trataba de un momento en el que el campo de la educación recién comenzaba a abrirse a pensar sobre el amor homosexual, no como si fuera un caso especial, sino como un evento de la vida cotidiana para ser disfrutado a pesar del hecho de que la sociabilidad gay pocas veces era bienvenida en el mundo en general. Michel Foucault por supuesto asumió esta feliz posición: él también disfrutaba su gaytud y escribió con pasión acerca de los usos del placer en uno de sus últimos libros.

No hay entonces necesidad alguna de actualizar el escrito. Tuvo una vida en Brasil, en una compilación de textos, y ahora aquí. El campo de los estudios gay y lésbicos ha atravesado desarrollos teóricos significativos; desde los esfuerzos por recuperar la historia perdida hasta la teoría cuir y sus métodos. Aunque todavía no forma parte de la educación de todxs, y aún está enredado con los movimientos que reclaman derechos civiles, la revolución que significa traer las miradas de gays y lesbianas a la educación ahora pertenece a lxs estudiantes de posgrado, y a lxs estudiantxs de grado, la quinta generación, muchxs de lxs cuales deben tener padres gay y madres lesbianas, o serlo ellxs mismxs, y hasta pueden estar casadxs. Y muchxs de lxs pioneros ya no están entre nosotrxs: en estos días, lloro la partida de Joe Kincheloe y Eve Sedgwick.

¿Qué es esa cosa llamada amor?

Deborah Britzman

Traducción gabi herczeg

*Al tratar con una estructura abierta-
secreta, sólo el no tener vergüenza de
arriesgar lo obvio nos permite
acercarnos a lo transformador*

Eve Sedgwick, *Epistemología del Closet*

Durante los últimos veinticinco años, quienes realizan investigación educativa se han preocupado por teorizar acerca de las dinámicas estructurales y las experiencias de la desigualdad en educación. Esta literatura crítica –que incluye las orientaciones estructuralista, marxista, feminista y anti-racista– explora las relaciones no tan ocultas entre educación, reproducción cultural, y regulación social. Muchas de sus primeras formulaciones parten de la noción de "capital cultural" de Bourdieu (1973): el antagonismo entre los códigos y saberes culturales que lxs estudiantes traen a la escuela y la versión de "Cultura" elogiada y valorizada desde el currículum formal y el oculto. Bourdieu subraya que, en las escuelas, las disposiciones culturales de las clases dominantes se recompensan en forma desigual: quienes no llegan a la escuela con las disposiciones propias de la clase media no pueden cambiar ni intercambiar su capital cultural por cosas tales como aceptación social, éxito escolar y, seguramente, movilidad social.

En general, las investigadoras feministas se han mostrado insatisfechas con las descorporizadas teorías de la reproducción cultural, e insisten en la centralidad del género para dar cuenta de aquello que se considera desigualdad. Acertadamente, afirman que el capital cultural no puede ser abstraído de las relaciones patriarcales y de las operaciones de formas generizadas de subordinación (Lewis, 1991; 1993; O'Brien, 1987; Weiler, 1988). Del mismo modo, los estudios poscoloniales y antirracistas han repensado el concepto de capital cultural, dando cuenta de sus múltiples y conflictivas dinámicas racializadas: la cultura es analizada como un sitio significativo en la producción de códigos de blanquedad y discursos de eurocentrismo (McCarthy, 1990; West, 1991). Ogbu (1988), por ejemplo, analiza el conocimiento escolar como la corporización de relaciones racializadas de poder, ya que depende de los intereses, valores, disposiciones, y discursos de la estructura blanca de poder. Su trabajo etnográfico propone que muchxs jóvenxs afro-americanxs equiparan el éxito escolar con “la carga de actuar blanco”. Estxs studentxs articulan una dolorosa contradicción: la incorporación del conocimiento escolar requiere traicionar su propia cultura y, la mayoría de las veces, ese conocimiento lxs ubica como sujetxs colonialxs.

Si bien desde la investigación educativa se está comenzando a comprender que la escolarización no sólo produce formas de conocimiento y relaciones de desigualdad específicas atravesadas por la raza y el género sino que, en lo inmediato, debe producir y organizar las identidades raciales, culturales y de género de lxs studentxs, aún no se ha teorizado en profundidad acerca de las complejidades de estos aspectos tomados en conjunto, y considerados como relaciones sociales. Parte del problema radica en que la categoría “identidad” no ha sido investida con sus caleidoscópicas cualidades: cuando de identidad se trata, hay más de lo que se ve, y las personas no viven su identidad como jerarquías, como estereotipos, o en cuotas.

Las dificultades de cualquier intento por diferenciar un momento en una identidad, de la multiplicidad de momentos que hacen de la identidad un espacio social tan interesante, interesado, y quizás superpoblado, se hacen más evidentes cuando se teoriza sobre

“sexo”, pero no como un agregado a lo que Kobena Mercer (1991) definió como “el mantra de la raza, la clase y el género”. Dado que las teorías del capital cultural, el patriarcado, y “la carga de actuar blanco” fragmentan cada aspecto de la identidad como si estuviese separado de los otros, y dado que cuestiones tales como el desarrollo de la heterosexualidad y la homosexualidad pueden aún ser vistas como temas tabú dentro de la “academia” de investigación, los últimos veinticinco años de investigación educativa se han mantenido extrañamente silenciosos acerca de las polimorfias prácticas sexuales de la juventud. De hecho, cuando se reconoce a la identidad como una jerarquía, y cuando se piensa en teorías del desarrollo racionales y de linealidad cronológica, la identidad, polimorfa y polifónica, queda reprimida. Demasiado frecuentemente, en términos de investigación educativa, la idea de identidad aún permanece atada a la visión errónea que entiende las identidades como algo dado o recibido, y no algo negociado social y políticamente dentro de condiciones históricas específicas. El resultado de estas ausencias es que la identidad queda inmovilizada en un continuum lineal. Y allí, en el escenario de la investigación educativa, las identidades son presentadas de dos formas: como dolorosas (cuando se adaptan), o bien como placenteras (cuando resisten).

Deseo proponer una noción de identidad más compleja e históricamente situada, que tome a la identidad como una cuestión social, fluida, parcial, contradictoria y no unitaria. Pensar la identidad significa analizar cómo tales cuestiones son efectos constitutivos tanto de las relaciones sociales como de la historia, y *también* una posibilidad de rearticular deseo y placer. Cuando se trata de cuestiones de deseo, de amor, y de afectividad, la identidad bien puede sorprenderse a sí misma: creando formas de sociabilidad, políticas e identificaciones que desaten al yo de los discursos dominantes de la biología, la naturaleza y la normalidad. Esta capacidad, y la tarea de desatar al yo de la normalidad para llegar a ser algo más que lo que predice el orden de cosas, es una idea central en los trabajos más recientes de los estudios gay y lesbianos y en lo que actualmente se denomina “teoría queer” (ver, por ejemplo, Butler, 1993; Fuss, 1991; Gevertz, 1993; Warner, 1993).

Simon Watney (1991:394) ha teorizado sobre la escuela como “un doble umbral entre la privacidad del hogar y el espacio público, y entre las categorías de niñx y adultx”. Circulando dentro de los términos de lo privado y lo público, y dentro de los términos de la niñez y la adultez, se hallan los significados dados y los significados posibles de la sexualidad: las reglas, las inversiones, y las invenciones de la discreción y de la exhibición, las estructuras del “closet” y del aula, y los placeres y peligros de, en palabras de Joseph Beam (1986) “hacerse a uno mismo de la nada”. Comprender los contradictorios significados de estas categorías en términos de sexualidades requiere que atendamos a las representaciones sexuales y de género valoradas y desautorizadas que circulan, formal e informalmente, en las escuelas. Al mismo tiempo, también debemos reconocer que las escuelas, donde - aunque en forma mezquina -, se ofrecen y controlan representaciones de identidad, no son los únicos sitios de identidad. Al pensar cómo las jóvenes lesbianas y los jóvenes gays se constituyen o, para el caso, cómo se constituye cualquier joven de cualquier sexualidad, corresponde a lxs educadorxs considerar la creciente disponibilidad de representaciones de lo queer en la cultura popular y pensar qué podrían significar estas representaciones en términos de la lucha por los derechos civiles y de lxs jóvenxs. Específicamente, es necesario que hagamos las siguientes preguntas: ¿Qué puede conocerse acerca de las relaciones entre escolarización, currículum, cultura popular, y representaciones particulares de la heterosexualidad y la homosexualidad? ¿Cómo cobran sentido estas representaciones dentro y fuera de la escuela? ¿Qué podría significar para lxs educadorxs explorar las dinámicas de la subordinación sexual y del placer sexual de modos tales que requieran el compromiso de todxs? ¿Qué tienen que ver las teorías de la sexualidad con las teorías de la representación? Finalmente, ¿qué podrían ofrecer los campos de los estudios gays y lésbicos a la educación de lxs educadorxs?

Extender las concepciones de las teorías de la producción cultural requiere que demos cuenta no sólo de las dolorosas historias de sujeción y pathos que típicamente surgen cuando se habla de la juventud gay y lesbiana; más centralmente, también debemos

comprender las historias de deseo y amistad que persisten a pesar de las condiciones hostiles. Este enfoque, entonces, no está centrado en una discusión o refutación de atributos de causalidad u origen, ni un debate sobre si lxs niñxs son seres sexuados. Así como la pregunta acerca de lo que “causa” la heterosexualidad no tiene sentido, por vastas y contradictorias razones, tampoco tiene sentido un análisis de las “causas” de la homosexualidad . -ni siquiera como proyecto político. *Ninguna* identidad sexual, aún la más normativa, es automática, auténtica, fácilmente asumida, o carece de negociación y construcción. No es que exista allí afuera alguna identidad heterosexual estable, acabada, esperando para ser asumida, y una identidad homosexual inestable que es preferible dejar de lado. Más bien, toda identidad sexual es una construcción inestable, cambiante y volátil, una *relación social* contradictoria e inacabada. Como relación social al interior del yo, y con otrxs, la identidad sexual está siendo constantemente redefinida, desestabilizada y deshecha por las complejidades de las experiencias vividas, de la cultura popular y del conocimiento escolar, y por las historias múltiples y cambiantes de marcas sociales tales como el género, la raza, la generación, la nacionalidad, el aspecto físico, y el estilo popular. Mi interés, entonces, radica en “...cómo lxs adultxs responden a la sexualidad infantil en formas que van desde la negación total hasta una aceptación sin dificultades” (Watney, 1991:398).

Hay tres dinámicas o momentos de la identidad sexual en los que quiero detenerme. Uno se refiere a las condiciones y contextos sociales de formación de la identidad de jóvenes gays o lesbianas, en ámbitos educativos. Estas condiciones son generalmente tristes, hostiles y represivas. ¿Qué discursos y realidades contradictorias entran en juego cuando estas identidades son reconocidas por el conocimiento escolar, por la pedagogía y por lxs docentxs? El segundo se refiere a las dinámicas de la cultura popular, en tanto espacio significativo de sexualidad y de economías del deseo. Programas canadienses de TV tales como “The Kids in the Hall” (“Los chicos del salón”), informes sobre “Elegancia lésbica” en revistas norteamericanas de venta masiva, estrellas de rock y de cine gays y lesbianas, y el proliferante interés de los medios por transexuales, travestis, y transgénero

han traído –de modos problemáticos y placenteros– nuevas formas de visibilidad y acceso a los códigos culturales queer para consumo masivo. ¿Qué es lo que ofrecen estas representaciones de las sexualidades queer a la juventud? Finalmente, deseo vincular nuevamente estos dos momentos con la educación de lxs educadorxs, y argumentar que ellxs deben procurar conocer más acerca de las sexualidades gays y lésbicas, y no limitarse a señalar viejos y malos estereotipos, o a contar las patéticas historias de victimización que, actualmente, ponen entre paréntesis las formas en que las identidades sexuales son vividas en las escuelas. Lxs educadorxs deben hacer más que vincular los cuerpos de gays y lesbianas con el problema de la homofobia. ¿Qué podría demandar de lxs docentxs el trabajar con los constructos y los órdenes conceptuales de las sexualidades de formas tales que se comprometan éticamente con la justicia social, y de maneras que rearticulen la pedagogía como un problema de identificaciones y placeres proliferantes, una pedagogía que no sea presa de las dinámicas de la subordinación y la dominación?

Entender la complejidad de las identidades sexuales requiere una comprensión más radical acerca de la discursividad del conocimiento, los discursos, las historias y las prácticas que permiten que el concepto de identidad sexual surja como un problema y se transforme en lo que Foucault (1980) ha denominado “una incitación al discurso”. Podría significar, en el caso de la educación, la invención de teorías del capital sexual. Por capital sexual, me refiero a una economía política de las sexualidades, una serie de relaciones *necesarias* entre, por un lado, heterosexualidad y homosexualidad, y, por el otro, las desiguales y subordinantes diferencias entre los signos de valor de uso y los signos de valor de cambio. Los saberes que organizan y desorganizan el capital sexual y las conflictivas representaciones de la sexualidad disponibles, entonces, bien pueden decirnos algo sobre cómo las identidades sexuales se vuelven normalizadas y proscriptas. Además, estos discursos en disputa también sugerirán las contradictorias conductas y prácticas sociales que hacen que cosas tales como el afecto, el deseo y el erotismo sean inteligibles e ininteligibles. Al explorar la problemática del capital sexual –las contradicciones de intercambio y de circulación– mi

preocupación no es solamente considerar por qué la heterosexualidad es normalizada y hecha pedagogía. Más bien, el concepto de capital sexual debería significar algo más transgresor: las experiencias vividas entre y dentro de aquellas formas de sexualidad que son valoradas e intercambiadas por aceptación social, competencia social, placer, y poder, y, aquellas formas a las que no se les reconoce valor de cambio *pero que, así y todo, prometen placer aún cuando su costo sean la desvalorización y el ostracismo social.*

Breve genealogía del cruce de fronteras

Cuando se trata del tema del sexo, existe una rara contradicción entre la ambigüedad del lenguaje y la insistencia dominante sobre la estabilidad de las prácticas. Cindy Patton (1991:374) señala: "... el lenguaje del sexo es tan impreciso, tan polivalente, que es 'difícil' saber cuando estamos hablando sobre sexo y cuando estamos hablando sobre negocios o política u otras cuestiones importantes". A pesar de los dobles sentidos, el poder referencial del sexo ofrece, a quienes hablan y a quienes escuchan, infinitos placeres y peligros. Aún así, el lastre lingüístico, lúdico y peligroso, queda olvidado cuando las prácticas sexuales son insertadas en el discurso. Como dice Jeffrey Weeks (1986), con quién tiene sexo cada unx, "importa". Importa tanto que las propias prácticas sexuales reales e imaginarias se transforman en un sinónimo de la propia identidad y del propio género. Weeks agrega:

El género, la condición social de ser masculino o femenina, y la sexualidad, la forma cultural de vivir nuestros deseos y placeres corporales, han llegado a estar inextricablemente unidos, con el resultado de que cruzar la frontera entre el comportamiento masculino o femenino adecuado (es decir, lo que culturalmente se define como adecuado) parece a veces la transgresión fundamental. (45)

Este reduccionismo del género y la sexualidad parece ser más evidente cuando, por cualquier razón, ciertos cuerpos no pueden ser fácilmente "leídos" y fijados como una nueva confirmación de

los discursos de la universalidad y la naturaleza. Aquí, estoy llamando la atención sobre aquellos cuerpos que son vistos como traidores a la “naturaleza” y por lo tanto a la normalidad del género y del sexo. La problemática pregunta “¿Sos un varón o una chica?” también puede querer decir “¿Sos gay o lesbiana?” El supuesto universal, hasta que se lo perturba, es que “todo el mundo” es, o debería ser, heterosexual y que la heterosexualidad se marca a través de rígidos binarismos de género. Transgredir las fronteras de género probablemente resulte en la interrogación social acerca de la propia sexualidad y en la amenazante insistencia de que las formas de masculinidad y feminidad deben ser rígidas en tanto opuestas y en tanto desvinculadas del proceso de construcción social. Pero ¿cómo opera la insistencia en la estabilidad del género y del sexo?

En el periódico *Gay Community News* (1991) apareció la noticia de una pelea entre padres y madres durante un partido de fútbol femenino. La arquera, de diez años, estaba jugando tan bien que el padre de una niña del equipo contrario paró el partido para requerir “pruebas” del género de la jugadora. Incluso después de ver el certificado de nacimiento de la niña, el padre, ahora apoyado por otros padres, exigió “ver” por sí mismo. El informe agrega:

Luego del partido, Linda Dennis (a madre de la niña) dijo que se acercó, con su hija, a uno de los hombres que había cuestionado el género de Natasha. “Le dije: ‘Disculpe, pero quisiera aprovechar la oportunidad para presentarle a mi hija Natasha.’ Él la miró con expresión extraña y dijo: ‘Buen juego, chico.’ Le dije: ‘No, es: buen juego, chica.’ Él agregó: ‘Buen juego, hijo’, y comenzó a alejarse.” En ese momento, otra madre... también comenzó a discutir con el hombre (2)

Posteriormente, la asociación de fútbol prohibió a esos padres y madres, así como al entrenador, que no había intervenido, que asistieran a futuros partidos.

La historia anterior no sólo sugiere las cualidades en las que se basan los padres para hacer que el género sea inteligible y

normalizado, sino también la pregunta, más perturbadora, acerca de las profundas inversiones –el capital sexual– que estos padres realizan para lograr el género correcto. Pero, ¿qué sucede con el capital sexual de Natasha, a sus diez años de edad? ¿Cómo puede dar sentido a una sociedad que desmerece lo que ella puede hacer? Unx podría preguntarse si Natasha tropezará con textos como el estudio etnográfico de Kennedy y Davis (1993) o la recopilación de Joan Nestle, “*El deseo persistente: lecturas femme-butch*”, y leerá las historias de mujeres que transgredieron el género para construir nuevos deseos y nuevos estilos. ¿Podrá ser que a Natasha le interese el “*Stone Butch Blues*” de Leslie Feinberg, y si lo hace, dónde y cómo podrá encontrar estos textos? Unx también podría considerar que en este partido de fútbol en particular, el deseo de Natasha de una conducta libre del control de género se construye como desviado, y los discursos disponibles no ofrecen confianza, riesgo ni placer.

Apartándonos de Natasha por un momento, Valerie Walkerdine (1990) ofrece la noción de que la pedagogía produce no sólo versiones particulares de conocimiento de lxs sujetxs, sino a esx mismx sujetx que, supuestamente, es quien conoce. Comenta cómo la pedagogía, debe construir representaciones de la infancia y al mismo tiempo, y coincidentemente, el conocimiento que se cree apropiado para esa construcción:

La escuela, como uno de los dispositivos modernos de regulación social, no sólo define lo que debe ser enseñado, lo que constituye el conocimiento, sino que, además, define y regula tanto lo que constituye “un niño o una niña” como el modo en que deben considerarse el aprendizaje y la enseñanza. (32)

Esto nos recuerda la observación de Simon Watney, acerca de que la escolarización realiza una mediación entre el espacio público y el privado, y que esto es necesario para poder hacer algo más: ofrecer representaciones de versiones socialmente normalizadas de adultez y de infancia, de hombre y de mujer. El “niño” de cualquier pedagogía ya está coincidentemente codificado como un niño normalizado en cuanto a género, sexo y raza. En este sentido,

“el ‘niño’” de cualquier pedagogía se torna uno de los constructos más normalizados y regulados en educación.

Volviendo, entonces, a nuestra arquera de diez años, Natasha probablemente se transformará en el “proyecto pedagógico” de algúnx docentx. Algunxs de sus maestrxs, por ejemplo, probablemente intentarán “refeminizarla”, premiándola si usa vestidos, lápiz labial, etc., y desvalorizándola si no lo hace. Los gestos, el tono, y las ofertas afectivas de docentxs y estudiantxs, dentro del mundo de Natasha, bien pueden ser contingentes con el hecho de que la vean capaz de “lograr el género correcto” o no. Al interior de ese trabajo de mantenimiento de categorías reside, entonces, una jerarquía de corrección identitaria: ostensiblemente, esta lógica afirma que primero se “logra” el género correcto y luego se “logra” la heterosexualidad. Es una lógica que insiste en la confusión de las categorías sexo y género. Y para Natasha, y para otrxs como ella, la aceptación social dependerá de un intercambio particular de capital sexual que se reconocerá gracias a una performance excesiva de heterosexualidad femenina. Sin embargo, este intercambio normalizador, que quizás sea mejor denominar “la carga de actuar hétero”, también depende de cómo el conocimiento acerca de la heterosexualidad es transmitido informalmente –a través de las relaciones sociales y las escasas economías del afecto– y a través de los medios formales del currículum escolar de educación sexual, precisamente uno de los sitios donde la heterosexualidad es normalizada.

Cuando se la menciona, el conocimiento áulico acerca de la sexualidad es típicamente presentado como sinónimo de reproducción heterosexual, aunque incluso este conocimiento está banalizado. Aún así, la llamada información técnica acerca de la reproducción sexual sigue siendo muy cuestionada, debido a que la información acerca del sexo es vista como causa del aumento de la actividad sexual. Esta teoría dominante de la sexualidad supone una teoría de la representación: dicho en términos simples, lxs estudiantxs son construidxs como merxs imitadorxs. Cuanto más sepan, más pondrán en práctica. Este temor al contagio enmarca los debates actuales acerca de la posibilidad de que el personal de las escuelas entregue preservativos a lxs estudiantxs de

secundaria y, por supuesto, acerca de la discusión de las representaciones y prácticas de gays, lesbianas y bisexuales. Las cuestiones relacionadas con el deseo no son parte de esta teoría mimética ya que se construye a lxs chicxs como si necesitaran ser protegidxs de la educación sexual. El análisis de Michelle Fine (1986:30) acerca de los discursos anti-sexo de la educación sexual en las escuelas sugiere que de esto surgen tres problemas interrelacionados:

En los currículum de educación sexual y en muchas aulas de escuelas públicas, encontramos: (1) la supresión autorizada y legitimada de un discurso del deseo sexual femenino; (2) la promoción de un discurso de la victimización sexual femenina; (3) el privilegio explícito de la heterosexualidad matrimonial en perjuicio de otras prácticas de la sexualidad.

En consecuencia, las chicas no tienen oportunidad de comprender y explorar los significados de sus cuerpos, ni existe un reconocimiento hacia los adolescentes gay y las adolescentes lesbianas que, por lo tanto, no tienen oportunidad de explorar sus identidades y deseos, ni siquiera de esperar que desde la institución se intervenga en su ayuda en caso de ser víctimas de violencia. Lo que se está construyendo son identidades vulnerables a la victimización sexual, y un discurso de la protección en el que la ignorancia circula como conocimiento. Los efectos de este discurso, sin embargo, no son experimentados en forma uniforme.

¿Qué es la heteronormatividad?

Como nos recuerda Eve Sedgwick (1991), no existe un manual que explique “Cómo criar un hijo gay”. Sólo se dispone de lo opuesto, es decir, de una proliferación de consejos para padres, madres y educadorxs sobre cómo “curar” la homosexualidad, cómo evitar lo que la academia médica ahora denomina “desorden de la identidad de género en la infancia”, y cómo organizarse en contra

de reformas curriculares que mencionen las experiencias de lesbianas y gays. En el apartado siguiente, deseo describir tres mitos comunes y muy contradictorios acerca de la división homo/hétero, y situar esos mitos no en el terreno de las identidades, sino en lo que Michael Warner (1993) denomina “heteronormatividad”, es decir, la obsesión por normalizar la sexualidad a través de discursos que posicionan a lo “queer” como desviado.

En primer lugar, para una gran cantidad de heterosexuales que imaginan que su identidad sexual es “normal” y “natural”, existe el temor de que la sola mención de la homosexualidad fomentará prácticas homosexuales y hará que lxs jóvenxs se unan a comunidades de lesbianas y gays. La idea es que la información, y quienes la proporcionan, trabajan para “reclutar” a la juventud inocente. Parte de este mito es correcto: la identidad sexual es social y depende de comunidades y lugares de prácticas comunes, representaciones de dichas prácticas, y discursos. Como afirma Jeffrey Weeks (1986:24) “... la sexualidad sólo existe a través de sus organizaciones y formas sociales”. Pero este mito estructura el supuesto dual de que sin conocimiento de la existencia de dichas comunidades, lxs estudiantxs podrán decidir que es mejor ser heterosexual que experimentar el solitario estereotipo del homosexual aislado. Este temor produce dos clases de homosexuales: el depredador y el patético. Dentro de la complejidad de este mito también se ubica la ansiedad de que cualquiera que ofrezca representaciones de gays y lesbianas en términos de aceptación se expone a ser acusadx de homosexual, o bien de promover una sexualidad ilícita. En ambos casos, el conocimiento y las personas se perciben como peligrosos, depredadores, y contagiosos.

Un segundo tipo de mito se refiere a la fantasía que supone que lxs adolescentxs son o muy jóvenes para identificarse como gays o lesbianas, o que lxs adolescentxs con cualquier conducta sexual no están ya involucradxs en relaciones con formas de sociabilidad gay o lésbicas. En el primer caso, el mito supone que Freud está totalmente equivocado en lo que se refiere a la infancia y la

sexualidad. En el segundo, se supone que lxs adolescentxs no tienen familiares o amistades lesbianas o gays. El concepto de madres lesbianas o padres gay es considerado un oxímoron. Lo que no es un oxímoron es la familia heterosexual normativa. De hecho, este mito ofrece una definición muy estrecha de lo que una familia es, pero, por supuesto, jamás tiene que admitirlo.

Una tercera clase de mito supone que las distintas identidades sexuales están separadas y son privadas: el conocimiento de la homosexualidad y el conocimiento de la heterosexualidad son posicionados como si no tuvieran nada que ver uno con el otro. Se asume que la ignorancia acerca de la homosexualidad no tiene nada que ver con la ignorancia acerca de la heterosexualidad. Este mito afirma, al mismo tiempo, una dudosa noción de privacidad: aquello que una persona “hace” en privado debería tener pocas consecuencias públicas. El hecho es que las formas en que las escuelas mediatizan los discursos de lo privado y lo público operan para dejar intacta la visión de que las (homo)sexualidades deben ser ocultadas. Más aún, la insistencia en que la sexualidad debe ser confinada a la esfera privada la reduce a las prácticas específicas y literales que cada quien realiza, como si la experimentación con la conducta sexual fuese una experiencia de igualdad de oportunidades. Más aún, incluso si esto fuese así, lo cual no es cierto, este mito hace que resulte imposible imaginar a la sexualidad como si tuviera alguna relación con lo estético, con los discursos, la política, el capital cultural, los derechos civiles, o el poder cultural. La privatización de la sexualidad es quizás de lo más insidiosa en su utilización como justificación del “closet”, como si tal espacio imaginario pudiese ser una elección inofensiva e interesante.

Considerados en conjunto, estos mitos operan fuertemente para producir nociones normativas de la heterosexualidad como la sexualidad estable y natural. Son mitos que requieren una gimnasia mental significativa. Pero más específicamente, impiden que muchos educadorxs heterosexuales se eduquen a sí mismxs, en formas inteligentes y sensibles, acerca de la sexualidad como una construcción social compleja y contradictoria. También han impedido que estxs educadorxs siquiera consideren cómo las políticas sociales contribuyen a la negación de los derechos civiles

de gays y lesbianas. Este último punto es significativo, ya que lxs heterosexuales sí votan sobre la legislación homosexual afirmativa y sí educan a lxs jóvenxs acerca de sus deberes civiles.

Debemos reconocer que las identidades gay y lesbiana actúan dentro de los regímenes discursivos de los discursos normativos, de la violencia material y simbólica, y de la política de la invisibilización (Butler, 1993; Friend, 1993); Khayatt, 1992; Lorde, 1982; Watney, 1989). En Estados Unidos, las leyes prohíben la discusión positiva de la homosexualidad en las aulas de las escuelas públicas, las prácticas gay afirmativas de sexo seguro en la educación contra el SIDA, o la contratación de docentes que hagan pública su condición de gays o lesbianas (Rofes, 1986). De acuerdo al relevamiento de casos de derecho a la libre expresión de gays y lesbianas en Estados Unidos realizada por Paul Siegal (1991:236) "... los maestros gay y las maestras lesbianas parecen representar un índice desproporcionadamente alto en las demandas por discriminación en el trabajo..." Más aún, las iniciativas legislativas de la vieja y la nueva derecha han dado como resultado la prohibición de incluir las prácticas de sexo seguro de jóvenes gays y lesbianas en los cursos de educación contra el SIDA, la prohibición de incluir representaciones de gays y lesbianas como precondition para el financiamiento de las artes y, más recientemente, la cancelación del financiamiento de dos estudios sobre el sexo en la adolescencia destinados a contribuir al desarrollo de programas de educación contra el SIDA (Yang, 1991).

Fuera de las escuelas, la familia también es un sitio de disciplinamiento en el que opera el dispositivo estatal que legaliza la heterosexualidad mediante el matrimonio y que proporciona descuentos de impuestos a los heterosexuales que cumplen con el requisito. Nan Hunter (1991) analiza los casos judiciales recientes que afectan los momentos más íntimos de la vida gay y lesbiana: quién puede y quién no puede constituir una familia. Vale la pena transcribir la extensa cita de Hunter:

¿Existe un lugar en la familia para lxs queer? Para lesbianas y gays, estos debates tienen dramáticas consecuencias en la vida real, probablemente más que

cualquier otra cuestión legal... El tratamiento desigual es explícito, conforme a derecho, y universal, en comparación con el terreno laboral, donde la discriminación puede ser más sutil y variable. Ningún estado permite que una pareja gay o lesbiana se case. Ningún estado reconoce (aunque sí lo hacen dieciséis distritos y ciudades) sistemas de convivencia doméstica bajo los cuales las parejas no casadas (homo o heterosexuales) puedan gozar de ciertos beneficios a los que habitualmente sólo acceden los cónyuges. La desigualdad fundamental es que, excepto por incapacidad mental... virtualmente cualquier pareja hétero tiene la opción de casarse y así establecer una relación de parentesco reconocida por el estado. Ninguna pareja gay o lesbiana puede hacerlo. Para la ley, dos mujeres o dos hombres son siempre dos extraños, cualquiera sea su relación. (408)

Sin la clase de protección económica, médica y legal proporcionada a lxs heterosexuales que se organizan según las formas sancionadas –es decir, según el derecho de tener acceso a beneficios materiales que construyen la heterosexualidad como sinónimo del aparato estatal– las relaciones de gays y lesbianas, desde el nacimiento de lxs hijxs hasta el testamento y la última voluntad, son socialmente descalificadas. Esta desvalorización institucional y social forma parte, en gran medida, del capital sexual de la juventud gay y lesbiana: tales condiciones dan forma no sólo al significado del sexo gay y lésbico sino también al significado del sexo heterosexual. Mi planteo es que las construcciones de la sexualidad operan discursivamente para normalizar lo que tiene marcas y lo que no las tiene.

Con esta clase de constreñimientos institucionales –esto es, las simultáneas proscripciones e invisibilidades legales de las prácticas sexuales, y la evitación cotidiana de las preocupaciones gay y lésbicas– no resulta una sorpresa que los jóvenes gay y las jóvenes lesbianas se constituyan como una de las poblaciones más aisladas en las escuelas. En un antiguo artículo de investigación publicado en *Adolescent Psychiatry*, A.D. Martín (1982) sugiere

que gran parte de la socialización de lxs adolescentxs homosexualxs consiste en aprender a ocultar. El capital sexual que permite que unx oculte toma la contradictoria forma del discurso. Los jóvenes gay y las jóvenes lesbianas deben aprender a esconder significados, codificando los significantes de forma tal que las prácticas gay y lesbianas se disfracen y no aparezcan como aquellas que se perciben como inaceptables. Al mismo tiempo, estos códigos deben ser inteligibles para quienes forman parte de las comunidades gay y lesbianas. Dicho simplificado, los códigos están disponibles para quienes tienen el conocimiento y el deseo necesarios para leerlos.

Una forma diferente de aprender a ocultar es mucho más insidiosa. Refiere a la doble negación de los significados de las propias prácticas sexuales y el dolor del disciplinamiento del propio cuerpo. En tanto lxs jóvenes gays y lesbianas construyen trabajosamente sus identidades, siempre encuentran representaciones hostiles y contradictorias acerca de su construcción identitaria. Más aún, tal como sucede con sus pares heterosexuales, reciben la visión de que lxs niñas no tienen sexualidad, o bien que son heterosexuales en miniatura (ver, por ejemplo, Rofes, 1989). Ocultar la propia homosexualidad cuando ya se presume que ésta no existe, puede ser la respuesta más razonable ante la gran hostilidad de la sociedad y del estado hacia las homosexualidades. Aprender a ocultar se torna entonces una parte del propio capital sexual, y la persona siempre tiene una relación con “el closet”, lo quiera o no. Como señala Eve Sedgwick (1990), no es que “finalmente” se salga. Como acto del lenguaje, la salida se repite a lo largo de toda la vida. Salir del closet, quedarse en él, o hacer salir a otrxs es siempre una decisión momentánea e inacabada. El supuesto universal acerca de la heterosexualidad no requiere que lxs heterosexuales piensen sobre su yo y su relación con otrxs en estos términos.

Las investigaciones educativas aún tienen que explorar lo que Dank (1971) llamó “la disonancia cognitiva” de los jóvenes gay y las jóvenes lesbianas. “La mayoría de las personas que eventualmente se identifican a sí mismas como homosexuales debe realizar un cambio en el significado de la categoría *homosexual* antes de poder ubicarse a sí mismxs dentro de esa

categoría.” (Citado en Herdt, 1989:7) Los mismos significantes *gay* y *lesbiana* deben ser rearticulados en formas que sean placenteras, interesantes, y eróticas. Esto es así debido a la persistencia histórica de relacionar a la homosexualidad con formas de patología y enfermedad; al supuesto de que la homosexualidad es anti-natural; al estigma e ilegalidad que rodean a las prácticas de gays y lesbianas; y al supuesto de homogeneidad, por el cual todas las relaciones entre personas del mismo sexo son iguales (Ver, por ejemplo, Altman et al., 1989; de Lauretis, 1991; Patton, 1991; Weeks, 1986; 1991). Más aún, rearticular el significante *homosexualidad* requiere, coincidentemente, que la heterosexualidad se separe de los discursos de la naturaleza o de los discursos de la moralidad. La heterosexualidad debe ser considerada como una posibilidad entre muchas. Sin embargo, lxs que pueden llegar a esto, lo hacen en contextos que posicionan a las posibilidades eróticas como un riesgo.

Este proceso de identificación, desidentificación, y rearticulación, de construir un nuevo discurso del yo, de lxs otrxs y del deseo, entonces, ocurre en contextos hostiles y perturbadores. Como señaló Herdt (1989:21) en su introducción a una edición especial del *Journal of Homosexuality* acerca de las juventudes gay y lesbiana, ellxs están a medias entre mundos: “Para los jóvenes gays y las jóvenes lesbianas, este “estar en medio” está representado por los estilos de vida cotidiana heterosexual de sus padres y madres, por un lado, y por la comunidad adulta gay y lesbiana por el otro.” Estas comunidades adultas pueden ser diametralmente opuestas y cuando éste es el caso, la persona puede verse forzada a jerarquizar la propia identidad y a elegir entre las dos comunidades. Tal “elección” forzosa configura en forma significativa la forma en que cada persona experimenta la raza, la etnia, el género, la religión, la edad, y también la forma en que lucha en contra del racismo, el sexismo y la homofobia en una variedad de comunidades diferentes.

Al mismo tiempo, se debe comprender que no existe una única comunidad gay ni una única comunidad lésbica. En zonas urbanas, las comunidades de gays y lesbianas pueden estar separadas por raza, género, etnia, y clase, y por intereses estéticos, políticos y

culturales. Más aún, en términos del acceso de los jóvenes gays y las jóvenes lesbianas a estas diferentes comunidades, la disonancia generacional dentro de las comunidades lesbianas y gay –efecto significativo de los términos legales del consentimiento y la adultez– recién comienza a ser reconocida y desafiada.

Martín y Hetrick (1988) sugieren tres clases interrelacionadas de aislamiento, que afectan a jóvenes gays y lesbianas: (1) el aislamiento cognitivo, en el que el conocimiento, las prácticas y las historias de gays y lesbianas no están disponibles; (2) el aislamiento social, en el cual lxs jóvenes gays y lesbianas sufren el rechazo social proveniente de lxs jóvenes y adultxs heterosexuales, y quedan aisladx entre sí; y (3) el aislamiento emocional, donde hablar abiertamente acerca de la propia sexualidad es considerado un acto de hostilidad, en tanto permanecer en el closet nos etiqueta como anti-sociales. Yo agregaría un cuarto tipo de aislamiento, el aislamiento estético, donde, como se describe previamente, lxs jóvenes gays y lesbianas deben rearticular las representaciones recibidas acerca de la heterosexualidad con sus propios significados, en tanto construyen imaginativamente una estética y un estilo gay y lésbico. Joseph Beam (1991) describe este proceso como “empezar de cero/hacerse de la nada”. Michelle Cliff (1980) propone que la construcción identitaria es “el reivindicar una identidad que me enseñaron a despreciar”.

Aún así, el aislamiento discursivo de las jóvenes lesbianas y los jóvenes gays en lugares como las escuelas, las comunidades, los grupos de pares y las familias, y en espacios como el currículum escolar oficial y el Estado toman un giro diferente cuando consideramos la actualmente visible presencia de activistas gays y lesbianas en los medios. Después de todo, las luchas de gays y lesbianas son luchas por la representación y el poder cultural. Durante la última década, hemos presenciado la militancia combinada de trabajadorxs culturales gays y lesbianas en torno de cuestiones generales y, en particular, en torno al modo en que tanto la epidemia de SIDA como los derechos civiles de gays y lesbianas deben ser representados popularmente. Estas luchas han dado como resultado un aumento significativo de la

presentación pública de representaciones y códigos culturales gay y lésbicos; la divulgación de los debates internos de las comunidades acerca de qué clase de representaciones deben ser afirmadas, y acerca del racismo y el sexismo al interior de las comunidades gays y lésbicas. Mientras que incluso hasta hace pocos años, los medios nacionales en Norte América censuraban la cobertura de eventos gay y lésbicos, en el presente, la ciudadanía en general, incluyendo nuestra juventud gay y lesbiana, puede ver o leer acerca de las marchas, movilizaciones de protesta, películas gays y lésbicas, casamientos, casos judiciales, y, si manejan los códigos con suficiente fluidez, leer los avisos fúnebres de personas gays o lesbianas.

Desde Rock Hudson a Pee Wee Herman, desde Martina a Madonna, de James Baldwin a Audre Lorde, de RuPaul a K.D.Lang, de Queer Nation a ACT-UP, la creciente visibilidad de las conflictivas sensibilidades gays y lésbicas interviene, al menos en las áreas urbanas, en la forma en que el aislamiento mencionado antes podría ser vivido y desafiado. Más aún, en comunidades grandes y pequeñas, la ciudadanía está actualmente debatiendo y votando acerca de la legislación de los derechos civiles homosexuales y sobre candidatxs homosexuales, y sobre la necesidad o no, y la forma de apoyar a la igualdad de protección ante la ley. La cuestión más complicada es cómo reconceptualizar la distancia entre, por un lado, la sexualidad tal como está normalizada a través de la convención social (y así rechazar los imperativos de una heteronormatividad que es presentada como “la” sexualidad, es decir, como si fuese la única y exclusiva sexualidad) y, por otro, los muy contradictorios significados de las identidades gay, lesbiana, y bisexual. ¿Qué trabajo podrían realizar lxs educadorxs, qué categorías deben rearticular para comprender el capital sexual de cualquier joven? ¿Cómo podemos explicar el hecho de que a pesar de la disponibilidad de nuevas cuestiones y discursos, los debates públicos y las presentaciones que anuncian la presencia de identidades gay y lesbiana no han sido acompañados por un aumento de la comprensión o de la tolerancia, o por un avance en la obtención de los derechos civiles básicos? Esta extraña paradoja/esta paradoja queer -la de las

identidades emergentes tornándose más visibles y aún así menos comprendidas- necesita ser explorada.

El problema con las fiestas gay

El 16 de julio de 1991, dos eventos diametralmente opuestos, coincidentemente, ocuparon el mismo espacio público en Binghamton, Nueva York. Dichos eventos parecen ser emblemáticos del “secreto a voces” que sugiere Sedgwick. Esa noche de julio, a pesar de las amenazas de cancelación, la empresa local de televisión por aire (PBS) transmitió, en su ciclo de nuevo cine, el video premiado de Marlon Riggs, “Lenguas desatadas”. Se advirtió repetidamente a lxs televidentes acerca de las controversias de la película, siendo la central el hecho de que el video presentara los lenguajes, experiencias y cuerpos de varones gays negros. Antes de su transmisión televisiva en todo Estados Unidos, “Lenguas desatadas” fue distribuida desigualmente, presentada principalmente en festivales de cine gay, y mencionada por la crítica en publicaciones gay. Que fuera puesta al aire por PBS constituyó una victoria importante para quienes demandan acceso público para las representaciones gay.

En la mañana del mismo día, apareció en la página editorial del periódico local, un nuevo lamento sobre la muerte de la civilización occidental. Esta cronología de la desesperanza tomó un sesgo levemente diferente y un giro extrañamente lingüístico: gran parte del artículo era un catálogo de cómo la educación multicultural estaba arruinando al autor su sensación de estar a gusto con el lenguaje. Se queja diciendo: “Nosotros ya no podemos decir que estuvimos en una fiesta gay²⁴”. Confiando obviamente en lo que significa esta frase, y en el poder de convocatoria del

²⁴ N.T: La primera acepción de la palabra “gay” los diccionarios inglés-inglés más actualizados es “homosexual”; la segunda que aparece (con la aclaración de que ha caído en desuso) es “alegre, divertido”. Mirando algunos más viejos, encuentro que por ejemplo, uno editado en 1987 invierte el orden – primero “alegre”, después “homosexual” y aclara que esta última acepción es de uso informal. El más viejo que tengo a mano (copyright 1968), tiene 5 acepciones; las primeras cuatro refieren a lo alegre, vivaz, colorido, y la última dice: “licencioso, disoluto, libertino”.

“nosotros”, y logrando extrañamente reconocer su propia pérdida de confianza en ser capaz de controlar el lenguaje, la nota continúa con una lista de otras palabras “que ya no podemos decir” gracias a las feministas y lxs afroamericanxs. “Ellos”, afirma, “están arruinando palabras perfectamente buenas.” Lo que no dice es que algunas de estas palabras están arruinando lo que Eve Sedgwick (1990:81) ha llamado su “identidad erótica”. Creo que lo que el autor del editorial quiere decir es que él ya no puede decir que estuvo en una fiesta gay sin que lo confundan, a él mismo, con un gay.

La frase “nosotros ya no podemos decir que estuvimos en una fiesta gay” sugiere algo acerca del inasible trabajo de las palabras y del significativo trabajo de la práctica política: cómo, en primer lugar, las intenciones chocan contra lo que otros y otras construyen y cómo, en segundo lugar, las palabras, antes del momento en que entran en nuestra cabeza y salen de nuestra boca, están superpobladas por las identidades e intenciones de otrxs. Esta frase se niega a quedarse quieta, en tanto distintxs hablantxs toman lo que no puede ser dicho, y en tanto lo que no puede ser dicho, en palabras de Michel Foucault (1980:8), “... habla profusamente de sus propios silencios (y) se esfuerza enormemente para narrar en detalle las cosas que no dice”.

Volvamos por un momento al autor de nuestro editorial. Él asume que el significante “gay” es usado para referirse a un estado de feliz abandono y supone que son los hechos más que las personas los que crean este estado de cosas. Infiere que se está haciendo cada vez más imposible separar el significante “gay” de las identidades homosexual y lesbiana a pesar de sus deseos de que esas identidades desaparezcan. Y finalmente, cree que puede hablar en nombre de todxs.

La frase –“nosotros ya no podemos decir que estuvimos en una fiesta gay”– está superpoblada por versiones cuestionadas de fiestas secretas y no tan secretas y en el caso del significante “nosotros”, de identidades ocultas y no tan ocultas. En esta frase están vivas distintas prácticas sociales: colectividades de identidades gay y lesbianas que probablemente la están pasando bien, y colectividades de heterosexuales que desprecian esta

forma de sociabilidad. Coincidentemente, entonces, el “nosotros” de la frase no está fácilmente contenido. Está el “nosotros” del editorial que implica una comunidad de heterosexuales que de ninguna manera quieren ser tomados por gay ni considerados como afirmando la sociabilidad gay. Está también el “nosotrxs” gays y lesbianas, que hablan en esta frase con una intención muy diferente, significando las prácticas de estar en el closet, de identidades eróticas que quedan sin decirse, y de las formas contradictorias en que tal conocimiento se hace inaccesible o accesible porque se percibe como peligroso.

Estos debates públicos entre quienes niegan y quienes afirman las identidades gay y lesbiana conforman gran parte del discurso público de la educación. Con sólo visitar escuelas podemos comprender que lxs niñxs y lxs jóvenxs, constantemente producen, encarnan, y experimentan sexualidades y diferentes urgencias por dar sentido a los itinerarios de los cuerpos y los deseos. Las charlas extraoficiales sobre sexo, sexualidad, y lo que significa asumir un género –en cualquiera de sus formas– llenan los pasillos, los baños, la cafetería y, a veces, incluso llenan el discurso en el aula. En tanto la necesidad de tener un nuevo discurso del sexo en las escuelas, y los efectos de no tenerlo continúan siendo muy documentados (Fine, 1988; Patton, 1991; Weis, 1990), quizás la cuestión más silenciada se refiera a la educación de lxs educadorxs. Si lxs maestrxs no desean comprometerse con las representaciones culturales de gays y lesbianas, ¿cómo podría entender las condiciones de autoconstrucción y los placeres que construyen lxs jóvenxs? Los límites de esta cuestión van mucho más allá de los “hechos” de la sexualidad, si es que tales cosas existen fuera de las verdades de la representación. Esto es especialmente cierto en lo que se refiere al significado de educar sobre SIDA y sexo seguro en un tiempo en que el financiamiento gubernamental para la educación homopositiva está prohibido, al mismo tiempo que se distribuyen preservativos en las escuelas públicas. Cindy Patton (1990:109) pone el problema en estos términos:

El impulso de proporcionar más y más información se basa en la vana esperanza de que la educación contra el SIDA será constituida por alguna verdad objetiva.

Quizás refleja el deseo de evitar que se hable realmente acerca de las “desviaciones” alrededor de las cuales circula tanto terror y tanta pasión.

En el contexto de la educación pública, quienes somos gays o lesbianas y quienes pueden estar interesadxs en desatar los discursos de la sexualidad de los discursos de la normalización apenas tenemos espacio para mencionar cuestiones relacionadas con cualquier sexualidad. Mucho menos, para discutir acerca de fiestas gay. Y aún así, como sugiere el epígrafe de Eve Sedgwick con que comienza este trabajo, es precisamente en estos tiempos peligrosos cuando “arriesgar lo obvio” presagia efectos tan contradictorios que el conocimiento cultural de cosas tales como las fiestas gay debe ser nombrado, y las identidades deben ser reivindicadas y afirmadas, aún cuando sean construcciones precarias.

¿Sabés lo que quiero decir?

En la introducción de *De hermano a hermano: nuevos escritos de hombres gay negros*, Essex Hamphill (1991:xv) escribe: “Si hubiera leído un libro como *In the life [En la vida]* cuando tenía quince o dieciséis años, hubiera tenido una máscara menos para sacarme más tarde en mi vida²⁵. No es que siendo joven, Essex Hamphill no tratara de averiguar acerca de las sexualidades gays. Como muchxs jóvenxs gays y lesbianas, iba a la biblioteca pública para aprender sobre cosas privadas. Los pocos libros que localizó, sin embargo, no decían nada sobre el amor gay, ni tampoco sobre hombres gay negros. Hemphill no está solo trazar una relación significativa entre sexualidades y alfabetización. Sue-Ellen Case (1991:1) señala la impredecibilidad de hacerse un yo lésbico: “Me hice queer a través de mi identificación lectora con un autor homosexual. La connivencia del patriarcado y el canon hacían que Rimbaud fuese más accesible para mí que las pocas autoras

²⁵ Editado por el fallecido Joseph Beam (1986), *En la vida* fue la primera antología de escritores gay negros. La antología editada por Essex Hamphill, *De hermano a hermano*, continúa el trabajo de Joseph Beam.

lesbianas que (en mis tiempos de adolescente) habían logrado publicar.”

Entonces, como ahora, revisar los estantes de las bibliotecas públicas buscando libros sobre identidades lesbianas y gay es un asunto extraño. Si bien muchas bibliotecas ya no catalogan a la homosexualidad bajo la categoría de “desvío sexual”, típicamente, los libros escritos por gays y lesbianas son agrupados con textos sobre disfunciones sexuales, abuso infantil, prostitución y otras prácticas socialmente estigmatizadas. Los diccionarios comunes y los de sinónimos también producen estas cadenas de significación connotativas, mapeando culturalmente, de este modo, al desvío junto con la homosexualidad. Un efecto de esa operación de mantenimiento de categorías es que las necesarias interrelaciones entre heterosexualidad y homosexualidad permanecen en la oscuridad. Esto también opera para representar a la heterosexualidad de modos muy particulares. Es preciso que reconozcamos que la información acerca de la heterosexualidad es también una representación. En tanto aparentemente está en todas partes, la heterosexualidad es construida como sinónimo de la moralidad dominante del control de género, de la imposible mitología cultural del romance y el final feliz, y de los imperativos del patriarcado, los aparatos del estado, y la economía política de los códigos civiles. Y estas representaciones no son una ayuda ni son placenteras para grandes grupos de heterosexuales. De hecho, pueden posicionar a la heterosexualidad en un lugar de sufrimiento.

Volviendo a nuestra lectora en busca de literatura gay y lésbica, si puede ir más allá de las formas en que las sexualidades gay y lesbiana son aparejadas institucionalmente con la desviación y el desorden social, otros problemas emergen. Las personas menores de dieciocho años, por ejemplo, deben contar con el permiso del padre o la madre para retirar lecturas tan “adultas” de la biblioteca. Esta regulación opera censurando el acceso a cualquier representación que las bibliotecas puedan contener. Incluso si puede “aparentar” dieciocho, aún queda el estigma de llevar un libro de éstos al escritorio de la bibliotecaria y el temor de ser confrontada con el “secreto a voces”. Este escenario, por supuesto,

asume que nuestra lectora imaginaria encontró el libro deseado y que nuestra bibliotecaria imaginaria es hétero.

Las dificultades y las relaciones desiguales de poder sexual y cultural que parecen fundamentar las condiciones enfrentadas por las identidades gay y lésbica no constituyen toda la historia. Y aún así, al relatar las difíciles condiciones en las cuales se configuran las identidades sexuales, existe el riesgo de reinscribir las mismas condiciones de normalización que estamos intentando nombrar. El problema surge cuando las identidades gays y lesbianas son reducidas a los efectos de condiciones tristes y deprimentes, y cuando son descritas como una reinscripción, en términos de Judith Butler (1993), de “ese gesto teórico de pathos en el cual las exclusiones son simplemente afirmadas como tristes necesidades de significación”. Consecuentemente, en el contexto de cualquier esfuerzo de justicia social, hay aquí dos cuestiones conceptuales en juego. Una de ellas refiere a las complejas dinámicas de la opresión y al modo en que estas dinámicas funcionan de formas que son intolerables. Pero debemos comprender también, simultáneamente, que las identidades –aunque subordinadas– no son vividas como estereotipos. Para pensar sobre este segundo punto es absolutamente necesario que los placeres del deseo, esa cosa llamada amor, sean considerados en sus propios términos, en términos que hagan algo más que sufrir el castigo de los discursos dominantes.

El amor en sus propios términos es imaginado en un cuento –“A first affair”– de Charles Pouncy (1991). Nuestro narrador es Stanley. Tiene catorce años, vive en Brooklyn, es afro americano, viene de una familia religiosa y sabe que es gay, pero apenas está comenzando a entender lo que eso significa. Stanley encuentra a Stacy, un joven acostumbrado a la calle, en la sala de castigo de una escuela. Los jóvenes no se hablan, hasta que el celador que los vigila sale por un momento. Entonces, Stacy le pregunta: “¿Cuánto hace que eres gay?... ¿Quieres venir a una fiesta?” (11). Stanley le contesta que no le permiten ir a fiestas ya que su familia es religiosa. Al mismo tiempo, dos voces disputan en su cabeza: la vos autoritaria de su madre, advirtiéndole que se mantenga alejado de gente como Stacy, y su propia voz interna, persuasiva, imaginando maneras de ir a la fiesta.

Aquella noche, la madre de Stanley lo espera para ir a la iglesia. Él le dice que tiene que hacer un trabajo final para la escuela, esperando que su madre no repare en que aún no es época de trabajos finales en el año escolar. La madre le permite quedarse solo en casa esa noche y, mientras se viste para la fiesta, Stanley piensa: “Una fiesta con –todos chicos! ¿Qué puede pasar? ¿Quién puede darse cuenta? ¿Y si le disparan a alguien?... Lo peor que podría pasar sería que todo el vecindario se entere, que mi padre me golpee brutalmente, y que me mandaran a Cheraw, en Carolina del Sur” (16). Quiere verse bien, pero lo único que logra es juntar algunas cosas que considera su primera ropa de fiesta. Stacy pasa a buscarlo, y van a la fiesta, organizada por Willie Mujer. Willie Mujer es conocido en el vecindario por vestir ropas y cartera de mujer. Un día, estando Stanley y su padre sentados en balcón, Willie Mujer pasó caminando. Cuando se alejó, el padre dijo: “Nada de eso tiene sentido, ¿me oyes?” (13) Pero en el mismo acto de ser nombrado por su padre, Willie Mujer, en realidad, adquiere sentido.

Cuando llegan a la fiesta, Stanley queda shockeado al ver que la madre de Willie es quien abre la puerta y los invita a pasar. Se sienta rápidamente, sorprendido de reconocer a muchos de los presentes. La madre de Willie lo lleva al baño, le peina el cabello, y le da un broche para que use. Sintiendo más elegante, Stanley vuelve a la fiesta y se encuentra con Paul, que también pertenece a su iglesia. Tienen mucho para conversar, y cuando la fiesta termina, Paul lo acompaña hasta su casa. Mientras caminan, Paul le dice: “Sabes, no conozco mucha gente gay... pero muchos de los que conozco son algo raros... Es difícil no conocer gente con quien tengas cosas en común, y tratar de ser –gay” (21-22). Antes de separarse, se besan en la puerta del edificio de departamentos de Stanley. La historia termina con Stanley escuchando la voz de su madre que pregunta a su hermano dónde está. “No sé, mamá’, le contestó mi hermano a gritos. ‘Me parece que Stanley se estaba besando con un hombre’ “. (22)

El cuento de Charles Pouncy describe los placeres y los peligros del deseo gay joven: la necesidad de encontrarse con otros y el miedo a ser descubierto, las formas por las cuales los cuerpos gays son disciplinados y los deseos incontinentes que osan decir su

nombre. Como precursoras de las fiestas de ambiente de los hombres gays negros de Nueva York, esas fiestas imaginan las posibilidades producidas por unos pocos jóvenes gays. A pesar de los miedos aprendidos de Stanley, lo peor no acontece. Encuentra una madre que afirma los deseos de su hijo, encuentra otro chico muy similar a él y, aunque la última oración presagie algo más, el cuento ofrece vislumbres de placer y de identidades jóvenes en proceso de construcción de amor y de amistad.

Navegando las fronteras culturales/sexuales

Eve Sedgwick (1990) ofrece una manera para considerar la relación entre el conocimiento y la ignorancia, una relación sugerida por el significante homosexual “el closet”. Hace un alegato en contra de la idea de que la ignorancia es un estado neutral u originario, afirmando que la ignorancia es un efecto –no una ausencia– de conocimiento. Sedgwick escribe:

En tanto la ignorancia es ignorancia de un conocimiento –un conocimiento que puede en sí mismo ...ser visto como verdadero o falso dentro de algún régimen de verdad– estas ignorancias, lejos de ser fragmentos de la oscuridad originaria, son producidas por y corresponden a determinados conocimientos y circulan como parte de determinados regímenes de verdad. (8)

El viejo dualismo binario de ignorancia y conocimiento no puede reconocer el hecho de que cualquier conocimiento ya contiene sus propias ignorancias. Si, por ejemplo, la gente joven, o lxs educadorxs son ignorantes acerca de la homosexualidad, podemos apostar que saben poco acerca de la heterosexualidad. Entonces, ¿qué es necesario para que quien conoce entienda a la ignorancia no como un accidente del destino sino como un residuo de lo conocido? En otras palabras, ¿y si leemos a la ignorancia acerca de la homosexualidad no sólo como un efecto de no conocer homosexuales o como otro ejemplo de homofobia, sino como ignorancia sobre cómo se construye la heterosexualidad? El

asunto aquí es que la categoría normativa de heterosexualidad sólo resulta inteligible al definirse a sí misma en términos de diferencia jerárquica, al definirse en términos de lo que no es. Jeffrey Weeks (1986), por ejemplo, rastrea la trayectoria histórica de la categoría heterosexualidad, situando su aparición, como categoría de identidad, alrededor de 1870. Esta nueva categoría histórica trajo una proliferación de nuevas definiciones de la sexualidad, y todas ellas llegaron a formar parte del dispositivo médico/psicológico. “El sexo”, como dice Michel Foucault (1980:24) “no era algo que uno simplemente juzgaba; era algo que se administraba.” El problema es que mientras la identidad normativa heterosexual requiere, coincidentemente, construir a la homosexualidad como falta, lo que no puede ser pensado es el hecho de que todas las sexualidades deben ser construidas, de que las prácticas y los intereses individuales son negociados socialmente a lo largo de la vida, y de que la sexualidad no necesita estar atada a estructuras de dominación y sujeción.

La política de la comprensión de la sexualidad como una construcción está siendo debatida actualmente en el campo de los estudios gay y de los estudios lésbicos. Muchxs académicxs (ver, por ejemplo, Stanton, 1992; Weeks, 1986, 1991; Vance, 1989) definen dos orientaciones para estos debates: si la sexualidad debe ser entendida como una esencia o como una construcción social. No obstante, la heurística del esencialismo y el constructivismo son más fluidos que estáticas en este campo porque, como en los estudios feministas, estos argumentos académicos pretenden ser leídos más como intervenciones políticas que como representaciones literales de algún estado originario. Sedgwick (1990), sin embargo, ofrece una formulación diferente como forma de salir de este debate interminable. Ella afirma que reconocer cualquiera de las dos orientaciones – esencialismo o constructivismo– no significa necesariamente considerar el cambio social, que es, ostensiblemente, el punto principal en los debates.

Sedgwick prefiere poner la cuestión del significado de la sexualidad en términos de orientaciones “minorizantes” versus orientaciones “universalizantes”. Las orientaciones minorizantes abordan la cuestión de las definiciones homosexuales/hete-

rosesuales como relevantes solamente para “una minoría homosexual pequeña, identificable, relativamente fija” (1). Esta orientación deja fuera el hecho de que la identidad es, primero y principal, una relación social. La lógica y el criterio de la minorización obligan a lxs educadorxs a percibir a la homosexualidad como una categoría separada y discreta, relevante sólo para las personas homosexuales. Desde una posición diferente, quienes toman la orientación universalizante abordan la división entre heterosexualidad y homosexualidad como una construcción particular y “como un asunto de importancia determinante y continúa en la vida de las personas, en todo el espectro de sexualidades” (19). Si lxs educadorxs quisieran ser eficaces en el trabajo con cada joven, deben comenzar a tomar una posición más universalizadora sobre la sexualidad en general y sobre la homosexualidad en particular. De modo tal que más que ver las cuestiones de la homosexualidad relacionadas sólo con quienes son homosexuales, debemos considerar cómo los discursos dominantes de la heterosexualidad contienen sus propias ignorancias acerca de *ambas*: homosexualidad y heterosexualidad.

Comprometerse con la perspectiva de Sedgwick significa que estamos obligadxs a movernos mucho más allá de la búsqueda de las condiciones culturales e históricas, en el caso de las posiciones constructivistas, que pueden haber dado origen a las identidades homosexuales. Según Sedgwick, la pregunta pedagógica que habilitan las perspectivas de minorización y de universalización es: “¿En la vida de quiénes la definición homo/heterosexual es una cuestión de continúa centralidad y dificultad?” (40). El poder que tiene este interrogante es que nos implica a todxs. Insiste, desde la teoría, en el reconocimiento de que la calidad de la vida que viven gays y lesbianas tiene todo que ver con la calidad de la vida que viven los y las heterosexuales.

Los campos de los estudios gays y los estudios lésbicos ofrecen a teóricos y teóricas estructuralistas, feministas, y poscolonialistas escasos vistazos sobre lo que podría significar dar cuenta de la simultaneidad de identidades, y actuar dentro de los riesgos y placeres de la política de la identidad. Dado que la lucha por los derechos civiles de gays y lesbianas es una disputa por la

representación, y dado que el hecho de que todos y todas confrontamos con las formas escurridizas en que el discurso se vuelve contra sí mismo –como en la reciente lucha bajo el confuso llamado en contra de la “corrección política”, creo que lxs educadorxs se beneficiarían significativamente si se acercaran a los campos de estudios gays y los estudios lésbicos, no porque tendrían acceso a algún “otro” distante, sino más inmediatamente, porque leer acerca de la escolarización, representaciones y expresiones de gays y lesbianas podría obligarlx a dar una segunda mirada a la construcción de su propia sexualidad y una mirada diferente a lo que estructura la forma en que la sexualidad de otrx es imaginada.

El consejo de Marlon Riggs (1991:19) ofrece a lxs educadorxs un modo para pensar acerca de tales construcciones culturales:

Lo que como estudiantes, activistas, historiadores y teóricos culturales del cambio nos desafía no es sólo el combate contra la ideología de la derecha –cuyo consenso se despedaza, y cuyos días están seguramente contados, más allá de cuánto poseen, recen, golpeen y demanden. Nuestro mayor desafío consiste en encontrar un lenguaje, una forma de comunicarnos a través de nuestras subjetividades, a través de la diferencia, una forma de navegar las fronteras culturales entre y dentro de nosotros/as para que no repitamos el chauvinismo y las mitologías reduccionistas del pasado.

Si la educación, y las pedagogías que ofrece pueden “navegar las fronteras culturales” del sexo, y hacerlo en modos que problematicen y pluralicen, entonces parte de nuestro trabajo debe ser repensar la representación y los discursos de la identidad, el conocimiento y el poder cultural que circulan en las escuelas y dentro del dispositivo de saber/poder. Significa, por un lado, comprender las sexualidades en tantos términos como sea posible, y aún así lograr reconocer a las sexualidades como algo presente en el lenguaje y la conducta. Esto significa construir pedagogías que impliquen a todxs y que puedan permitir discursos menos normalizadores acerca de los cuerpos, de los

géneros, de las relaciones sociales, de la afectividad y del amor. Por otro lado, navegar las fronteras culturales significa algo más: que lxs educadorxs deben arriesgar lo obvio para acceder a la transformación. Esto requiere una educación más explícita y arriesgada, una comprensión de que la educación tiene que ver con arriesgar el yo y con el deseo de abrirse a la idea de que algunos riesgos hacen más interesantes a las personas.

Curiosidad, sexualidad y curriculum

Deborah Britzman

Traducción *gabi herczeg*

Curiosidad, sexualidad y curriculum

Deborah Britzman

Traducción gabi herczeg

¿Qué sucede con la sexualidad cuando lxs profesorxs que trabajan en el currículum escolar comienzan a discutir sus significados? ¿Será que la sexualidad cambia la manera en que lxs docentxs deben enseñar? ¿O será que la sexualidad debería enseñarse exactamente del mismo modo en que se enseña cualquier otra materia? ¿Cuándo lxs profesorxs piensan sobre la sexualidad, qué es lo que piensan? ¿Qué tipo de conocimiento podría ser útil para su pensamiento? ¿Existe una posición particular que se debería asumir cuando se trabaja con el conocimiento de la sexualidad? ¿Cuáles son las relaciones entre nuestro contenido pedagógico y las interacciones que tenemos con lxs alumnxs?

Durante una Conferencia sobre Vih/SIDA realizada en Ginebra en 1998, el investigador Robert Bastien, de Montreal, presentó un estudio sobre esas cuestiones. El mismo se enfocaba en el abordaje pedagógico realizado por lxs docentxs de enseñanza media cuando “enseñan” sobre Vih/SIDA. Sabemos que una de las perspectivas actuales de la educación sexual sugiere que se discutan cuestiones relacionadas con la transmisión del virus y las estrategias de prevención. El estudio de Bastien, sin embargo, perturba un poco esa reconocida orientación, sugiriendo otra forma de pensar la sexualidad en el currículum. Afirma que lxs estudiantxs, “al discutir la cuestión del Vih y el SIDA con sus profesorxs, no tienen, racionalmente, otra opción más que dar las respuestas esperadas en vez de entablar un diálogo franco, porque

la enseñanza está, en general, ligada a alguna forma de evaluación". La cultura escolar hace que las respuestas estables sean lo esperado y que la enseñanza de hechos sea más importante que la comprensión de cuestiones íntimas. Además, en esa cultura, hay modos autoritarios de interacción que impiden la posibilidad de nuevas preguntas y no estimulan el desarrollo de una curiosidad que pueda llevar a profesorxs y estudiantxs en direcciones que podrían revelarse sorprendentes. Todo ello hace que las cuestiones referidas a la sexualidad sean relegadas al espacio de las respuestas correctas o equivocadas.

En ese contexto, las discusiones mueren, todo el mundo comienza a mirar el reloj y lxs estudiantxs salen del aula sin haber obtenido comprensión alguna sobre sus preocupaciones, sobre sus deseos, sobre relaciones sexuales. Lxs estudiantes tienden a olvidar cualquier clase que sea vista como algo que sólo tuvo que ver con la autoridad de la escuela y con la autoridad docente. La investigación de Bastien revela una extraña contradicción. Como él dice, hay, claramente, clases en las que se tocan cuestiones de sexualidad. Pero la forma en que esto se hace impide cualquier comprensión genuina del alcance y de las posibilidades de la sexualidad humana. Esto es evidente en la forma en que es organizada la discusión; en la forma en que se concibe al conocimiento solamente como la expresión de respuestas acertadas o erradas y, por lo tanto, apenas como un conocimiento de hechos; en la forma en que docentxs y estudiantxs parecen esconder sus propias preguntas e intereses con la justificación de que tienen que cumplir con los contenidos determinados por el currículum oficial.

La investigación de Bastien, sin embargo, también nos da alguna esperanza, pues él también encontró profesorxs dispuestxs a experimentar. Nuevos abordajes tales como el uso de testimonios, del teatro y, más importante aún, de discusiones tipo mesa redonda, aparecen como los más eficaces en la tarea de ayudar a

lxs estudiantxs a percibir la relevancia del conocimiento para sus propias vidas y para el cuidado de sí.

Discutiré, a lo largo de este ensayo, las relaciones entre curiosidad, libertad y sexualidad. Discutiré algunas de las cuestiones que impiden el desarrollo de una pedagogía de la sexualidad que sea interesante y estimulante. De modo más general, existe una relación directa entre la libertad para explorar nuevas ideas y una pedagogía significativa. Pero, como veremos, existen muchos obstáculos, tanto en las mentes de lxs profesorxs, como en la estructura de la escuela, que impiden un abordaje cuidadoso y ético de la sexualidad en educación.

¿Existen otras razones que hacen tan difícil hablar sobre la sexualidad en la escuela? Eve Sedgwick (1990) comienza su estudio, *Epistemología del closet*, con la descripción de una estrategia que ella llama de “arriesgar lo obvio” (p.22). La simplicidad de esa expresión es engañosa, porque cuando se trata del lenguaje del sexo (y el “armario” habla, finalmente, sobre aquel curioso referente, aquel “secreto abierto” del sexo), aquello que es obvio para algunas personas se torna, para otras, algo a ser arriesgado. Hasta cuando intentamos hablar sobre sexo, existe una extraña contradicción entre la propia ambigüedad del lenguaje y la insistencia dominante en la estabilidad del significado de las prácticas sexuales. Cindy Patton (1991, p.374) irónicamente afirma: “... el lenguaje del sexo es tan impreciso, tan polivalente, que es ‘difícil’ saber cuando estamos hablando sobre sexo y cuando estamos hablando sobre negocios o política u otras cuestiones importantes [como educación]”. Si el lenguaje del sexo es, por definición, tan impreciso que hasta es difícil encontrar las palabras adecuadas para describir lo que queremos decir, cuando lo que queremos hacer es discutir la sexualidad, ¿nuestras discusiones no deberían, de algún modo, concentrarse en el análisis de esta cuestión, es decir, en la cuestión de la separación entre el lenguaje y aquello que la sexualidad significa?

Cuando pensamos en todo aquello a lo que el sexo puede referirse, cuando pensamos que incluso cuando no estamos hablando de sexo directamente, igual conseguimos producir, de forma indirecta, significados eróticos, nos topamos con un curioso límite: la insistencia dominante en la estabilidad de los cuerpos, en el cuerpo como un hecho, y en la transmisión de informaciones obvias. Esa insistencia tiene más que ver con la fantasía que supone que los cuerpos dicen lo que quieren decir, y que quieren decir lo que dicen. En el contexto de la educación, se supone que el cuerpo normal personifica un significado estable, aún cuando se admite que ese significado pase por pequeños ajustes, como ocurre en los discursos educativos basados en la idea de desarrollo. Aunque los problemas con ese tipo de conceptualización sean inmensos, el pequeño problema que quiero discutir es el siguiente: ¿qué es lo impensable cuando se piensa que la sexualidad tiene un lugar apropiado? Esta cuestión está parcialmente inspirada en el libro de Cindy Patton (1994) *Last served? Gendering the HIV pandemic [Generizando la pandemia de Vih]*. En él, Patton problematiza el lugar de la sexualidad, al focalizar la geopolítica del espacio sexual, es decir, las migraciones y los desplazamientos globales, los viajes, y cómo esos movimientos producen sexualidad. Cuando los cuerpos se mueven no sólo cambia el escenario: hay algo más que se modifica. El interesante argumento que Patton desarrolla es que, en espacios diferentes, lxs viajersxs ejercen la sexualidad de forma diferente. Sus expresiones – “paisajes sexuales” o “geografías del sexo” – dicen algo sobre la polivalencia del cuerpo que viaja y algo sobre la polivalencia de los significados culturales.

Cuando pensamos en la sexualidad como algo que se opone a las fronteras, podemos hacer por lo menos tres observaciones iniciales. En primer lugar, pensar las teorías de la sexualidad como movimiento nos posibilita desarrollar diferentes conceptualizaciones sobre lo que constituye una pedagogía del sexo seguro, conceptualizaciones que comprenden la sexualidad como

algo dinámico, como algo integral a la forma en que cada unx de nosotrxs deambula por el mundo, a la forma en que vemos a lxs otrxs y en que lxs otrxs nos ven. Esto es lo que Patton dice sobre la educación del cuerpo que viaja:

Los abordajes realmente amplios sobre sexo seguro deberían ver toda sexualidad como una mezcla de culturas sexuales potencialmente diferentes, exigiendo que cada una de nosotras sea educada –y eduquemos a lxs otrxs– sobre la variedad de posibilidades para crear identidades y prácticas sexuales que puedan interrumpir la epidemia del Vih (p.48).

En esta primera observación práctica, los lugares de las pedagogías del sexo seguro se amplían, incluyendo así a la agencia de viajes, la peluquería, la perfumería, la verdulería: constituyen, todos ellos, lugares en los cuales los cuerpos viajan, se encuentran y se involucran en el cuidado de sí. Son, también, lugares de deseo, de Eros y de encuentros accidentales. Y, si traemos los lugares de las pedagogías del sexo seguro a lo cotidiano, en lugar de tratarlos como tópicos especiales, plenos de peligro y carentes de placer, entonces, la información real para dar en estos lugares comenzaría por concebir los cuerpos como algo que se mueve entre espacios.

La segunda observación es de otro orden y se refiere a la idea de que, si la sexualidad está en movimiento, sus movimientos son exteriores a la cultura. La sexualidad no sigue las reglas de la cultura, aún cuando la cultura intenta domesticar a la sexualidad. Podemos insistir en que la sexualidad es la propia alteridad.

La tercera observación se refiere a un campo de otro orden, descrito por Drucilla Cornell (1995, p.8) como el “dominio imaginario”, aquel espacio psíquico de deseo proliferante en el cual “nuestro sentido de libertad está íntimamente ligado a la renovación de la imaginación, a la medida en que nos reconciliamos con lo que somos y con lo que deseamos ser como

seres sexuados". Esto implica un viaje de vuelta al cuerpo: no tenemos que ir muy lejos para imaginar algo que sea diferente de eso. En verdad, todo lo que tenemos que hacer es imaginar. Con esta idea, podemos comenzar a ver que la sexualidad permite desarrollar nuestra capacidad para la curiosidad. Sin la sexualidad no habría curiosidad alguna, y sin curiosidad el ser humano no sería capaz de aprender.

Estos movimientos y estas mixturas de sexualidades tienen que ver con mi discusión porque – al igual que las investigaciones más progresistas sobre sexualidad y adolescentxs – aún existe una preocupación por fijar la geografía de la sexualidad a las categorías estrechamente construidas de la cultura, del género, de la edad y del barrio. Esas son preocupaciones que quisiera perturbar, al moverme, en un ida y vuelta, entre la literatura difundida por los activistas del SIDA; las teorías de la sexualidad de Freud, Foucault y Sedgwick; las versiones normativas de la educación sexual instaladas en la escuela; y algunos textos sobre sexualidad adolescente.

El modelo de educación sexual que tengo en mente está más próximo a la experiencia de la lectura de libros de ficción y poesía, de mirar películas y de participar en discusiones interesantes y sorprendentes, pues cuando nos involucramos en actividades que desafían nuestra imaginación, que propician preguntas para reflexionar y que nos hacen ir más allá de la indeterminación del eros y de la pasión, siempre tenemos algo más para hacer, algo más para pensar.

Las formas con que hablamos sobre la sexualidad y las formas con que intentamos producir significados a partir de los cuerpos de otrxs nos deberían estimular a realizar nuevas preguntas: ¿qué es lo imaginado cuando el sexo es imaginado y qué lo es imaginado cuando aquello que es eufemísticamente llamado "educación sexual" es imaginado? Para volver a la formulación de Sedgwick,

¿qué significa “arriesgar lo obvio” y poner lo obvio en riesgo, cuando el inconstante tema del sexo es tan ostensiblemente cuestionado, enmascarado, evaluado, narrado, denegado y, tomado como sinónimo de nuestra identidad? ¿Qué significa “arriesgar lo obvio” cuando las profesoras exploran las sexualidades como una forma de aprender a vivir y a cuidar del propio yo y el de lxs otrxs?

Nuestro tema se torna aún más complejo cuando intentamos mapear la imaginativa geografía del sexo en la forma sugerida por mis observaciones iniciales, o cuando intentamos leer la sexualidad a través de una teoría favorita, un manual de instrucciones o de acuerdo con las visiones de lxs llamadx especialistas. Cuando se lo incorpora en el currículum escolar o en las aulas de la universidad – cuando, digamos, la educación, la sociología, la antropología ponen su mano en la sexualidad – el lenguaje del sexo se vuelve un lenguaje didáctico, explicativo y, por lo tanto, dessexualizado. Más aún: cuando el tema del sexo es colocado en el currículum, difícilmente podemos separar sus objetivos y fantasías de las consideraciones históricas de ansiedades, peligros y discursos predatorios que parecen catalogar ciertos tipos de sexos como inteligibles, mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente reprensible. Por detrás de esas preocupaciones están las ansiedades de la propia profesora: no estar preparada para responder a las preguntas de las estudiantes y que la clase se disuelva en una lucha de poder entre el conocimiento de las estudiantes y el conocimiento de la profesora.

Pero aún en la “versión pensable” de la sexualidad, en esa versión en que la sexualidad aparece como un disturbio en relación a la inocencia infantil y a la vida cotidiana, las discusiones se tornan bastante enojosas. Las estudiantes saben cuando estamos “dando un sermón” y notan que la ansiedad de la profesora se hace mayor cuando intenta controlar la discusión. De esta forma, la

conversación sobre sexo no puede distinguirse de esa extraña economía de afectos que Jonathan Silin (1995), Eve Sedgwick (1990), y Shoshana Felman (1987) llaman “nuestra pasión por la ignorancia: el deseo paradójico de no saber aquello que ya sabemos, el trabajo apasionado de la negación y la denegación”.

Para intentar superar esa triste historia, en la que intentamos evitar el diálogo franco sobre las experiencias y las cuestiones de la sexualidad, podemos evocar otra vez a Eve Sedgwick, que nos ofrece algunos “axiomas” bastante simples y obvios para pensar la sexualidad. Su primer axioma dice: “las personas son diferentes unas de otras” (p. 23). Aunque cada una de nosotras sea un ser sexual, los significados que producimos a partir de nuestros propios cuerpos – aquello que cada una ve como erótico y placentero – serán bastante diferentes. Nosotras no podemos agotar esas diferencias porque ellas son apenas un punto de partida y las desarrollamos durante toda nuestra vida. Con este primer punto, Sedgwick parte no de universales culturales, sino de una cierta curiosidad sobre las acciones polimorfos o de la capacidad de los seres humanos para ser inagotables en sus estrategias de significado, en sus estrategias sexuales. Estas son algunas de las otras afirmaciones que Sedgwick hace sobre la sexualidad:

- 1- Incluso actos genitales idénticos significan cosas diferentes para personas diferentes.
- 2- Para algunas personas, el halo de lo “sexual” apenas parece extenderse más allá de los límites de actos genitales diferenciados; para otras, los envuelve holgadamente o fluctúa casi independientemente de ellos.
- 3- Para algunas personas, es importante que el sexo esté inserto en contextos plenos de significado, de narrativa y de conexión con otros aspectos de su vida; para otras

personas, esto no es importante; a otras, ni se les ocurre que podría ser importante.

- 4- La orientación sexual de algunas personas está intensamente marcada por placeres e historias auto-eróticas –algunas veces mucho más que por cualquier aspecto de una relación sexual aloerótica. Para otras, la posibilidad auto-erótica parece secundaria o frágil, si es que existe (p.38-39).

Sedgwick está interesada en el tipo de diferencia que “retiene el potencial ignorado para perturbar muchas de las formas de pensamiento disponibles sobre la sexualidad” (p.38). Se trata de un proyecto en afinidad con lo que George Bataille (1986) llamó “erotismo”, una cierta práctica subjetiva que posibilita el cuestionamiento, que posibilita que el yo sea llamado a ejercer un papel en ese cuestionamiento. Algo similar orienta mi discusión, en la que exploro la disputa entre discursos ambivalentes que intentan ligar el sexo con la educación. La ambivalencia está estructurada, tal como las nociones normativas de sexualidad que describe por Anna Freud (1966, p.157), como la “actitud dual de los seres humanos para con la vida sexual –una aversión constitutiva asociada a un deseo apasionado; aquello que Bleuler llamó ambivalencia”. La sexualidad no es un problema: es un lugar al cual los problemas se fijan/se adhieren. Al mismo tiempo, la sexualidad está también estructurada por un modo de pensamiento llamado “curiosidad”, un modo de pensamiento que rechaza la certeza. En esa concepción, la sexualidad es vista como diferencia. En esta discusión, estoy trayendo una curiosidad psicoanalítica a la conceptualización del sexo: ni la biología ni la anatomía, ni la cultura ni el rol social, ni la elección de objeto ni el objetivo están en juego. Lo que está en juego es la fantasía, el Eros y las vicisitudes de la vida. ¿Será que la pedagogía puede comenzar con estas sorpresas?

En este ensayo, hago una revisión de tres versiones de la educación sexual: la versión normal, la versión crítica y esa versión que aún no se tolera. Fue esta última versión –la que no se tolera– la que Sigmund Freud llamó “nuestra original perversidad polimorfa”. Con esto, Freud pretendía sugerir que el ser humano producirá sexualidad a partir de cualquier cosa, que nuestra primera sexualidad, producida en el inicio de la vida, aparece antes de que podamos comprender y juzgar –o aún poner en palabras– los placeres del cuerpo. Cuando Freud sugirió que los seres humanos son, en el inicio, bisexuales, aceptando sus atracciones masculinas y femeninas sin problemas, estaba describiendo una visión de la sexualidad que sugiere nuestra capacidad para encontrar placer. En esa visión, la sexualidad es el dominio imaginario; su “lugar” es todo lugar.

La versión de la sexualidad que aún no se tolera (al menos en el currículum escolar) es ejercida, sin embargo, en las vidas cotidianas de las personas y en el dominio de la cultura más amplia: en la literatura, en el cine, en la música, en la danza, en los deportes, en la moda y en el humor. Es, con frecuencia, difícil distinguir, en la literatura pedagógica sobre sexualidad, la versión normal de la crítica, porque aún la versión crítica no consigue traspasar el moralismo y las categorías eugenistas de la normalización. Nosotrxs podemos encontrar la pasión por la ignorancia en las dos versiones. Y aún así, debemos estar dispuestxs a hacer una exploración, a crear el coraje político necesario cuando intentamos acercar el sexo y la educación. Al pensar sobre lo que podría constituir un par tan extraño, es decir, sexo y educación, podemos también provocar preguntas difíciles, como las siguientes: ¿Puede el sexo ser educado y puede la educación ser sexuada? ¿Cómo sería la educación sexual si se volviera imposible indistinguirla de lo que Foucault (1988), en una de sus últimas obras, llamó “el cuidado de sí” como práctica de la libertad?

Podría ser esa exploración lo que Freud (vol.7, p.194) tenía en mente cuando, en su propio estudio inaugural sobre la sexualidad, llamó a lxs niñxs “pequeños investigadores del sexo”? Freud observó que lxs niñxs sienten curiosidad sobre cómo producir placer a partir de sus cuerpos. Elaboran teorías e intentan responder cuestiones existenciales tales como: ¿por qué las nenas y los varones son diferentes? ¿De dónde vienen los bebés? ¿Por qué los besos gustan? La idea de que pueda haber una relación entre sexualidad y curiosidad –una relación sobre la cual Freud insistió en su estudio del caso del pequeño Hans– nos permite cuestionar tanto los límites de la sexualidad (en lo que es eufemísticamente llamado “educación sexual”) como lo que va más allá: las transgresiones, los placeres y las inagotables sexualidades o, en la frase frecuentemente citada por Foucault, la capacidad para “producir placer con cosas bastante extrañas, con partes bastante extrañas de nuestros cuerpos, en situaciones bastante poco comunes...” (citado en Halperin, 1995, p.88). La curiosidad que Freud discute, ¿es la misma curiosidad de las ciencias humanas, que enmascaran el poder a través de su conocimiento? Y si podemos constatar una cierta diferencia entre lxs pequeñxs investigadorxs del sexo y la ciencia social, ¿qué es, entonces, lo que la educación puede aprender con lxs pequeñxs investigadorxs del sexo?

Si el sexo es un tema tan inestable en sus objetivos, conocimientos, placeres y prácticas, ¿qué puede, entonces, decirse exactamente sobre él? ¿Son sus inestables cualidades las que han hecho que lxs educadorxs continúen tan dispuestxs a argumentar a favor y en contra del sexo, a vincular el constructo del sexo apropiado con el constructo de la edad apropiada y a preocuparse sobre cuál conocimiento existe en cuáles cuerpos en cuáles circunstancias? ¿Son sus inestables cualidades las que han hecho que muchxs educadorxs se preocupen por saber si la educación sexual causa actividad sexual, por saber si las discusiones sobre la homosexualidad son el primer paso en el reclutamiento de la

sexualidad? ¿La educación causa el sexo? ¿Por qué lxs educadorxs han sido tan persistentes en su búsqueda del origen de la sexualidad?

Y tomando prestada la observación de Diana Fuss (1995): si las escuelas son pensadas como un lugar de prevención y contagio sexual, ¿eso significa que lxs educadorxs infantiles ya tienen una idea de la sexualidad en movimiento? Estas ansiedades no son nuevas y su historia parece estar sujeta a extrañas repeticiones. Examinar una de esas historias acerca de cómo la sexualidad ha sido organizada en las escuelas nos permite analizar el desarrollo de la ansiedad educacional sobre la enseñanza de la sexualidad. Además, podremos ser capaces de desarrollar una comprensión de cómo la educación sexual se ha usado para sustentar desigualdades raciales y de género, así como jerarquías sociales. Ya en 1895 había, en Estados Unidos, debates sobre si la sexualidad debía ser incluida en el currículum escolar (Hale, 1971) aún cuando, podríamos decir, el sexo ya estaba allí. En Canadá, los eugenistas abrieron las puertas de la escuela a la educación sexual para que las personas “normales” pusieran la vida sexual bajo escrutinio público. Alrededor de 1910, no era posible distinguir la educación sexual de los esfuerzos eugenistas del estado en favor de la propagación racial blanca anglo sajona (McLaren, 1990). Al vincular las teorías de la degeneración racial y de la degeneración sexual, nuestros educadores eugenistas pudieron, pues, pasar de una preocupación sobre la definición del desvío a una preocupación sobre la constitución de la normalidad. Lxs profesorxs no eran inmunes a los efectos de estos discursos sobre la degeneración y también eran consideradxs capaces de corromper a la juventud. Bajo el título “Profesores anormales”, el texto de Maurice Bigelow, de 1916, llamado *Educación sexual*, ofrece dos tipos de advertencias:

Ciertos hombres o mujeres neuróticos e histéricos, a quienes les falta un entrenamiento fisiológico completo y cuyos propios

disturbios sexuales los han llevado a devorar de forma omnívora y poco científica la literatura psicopatológica sobre sexo, de autores tales como Havelock Elis, Krafft-Ebing y Freud, son probablemente profesores poco seguros en términos de higiene sexual (p-116).

La educación sexual se volvió, entonces, un lugar para trabajar sobre los cuerpos de lxs niñxs, de lxs adolescentxs y de las profesoras. El cambio hacia una pedagogía de producción de la sexualidad y la idea de que la normalidad era un efecto de la pedagogía apropiada y no un estado *a priori* se tornó, esencialmente, la base para el movimiento higienista social llamado “educación sexual”. Pero como Bigelow, tal vez de forma inconsciente, nos hace recordar, la normalidad es perturbada muy fácilmente si se la deja libre, y hasta leer un libro puede resultar peligroso.

Para continuar nuestra pequeña cronología de consternación, podemos volver a lo que podría ahora ser leído como uno de los primeros diarios (de aproximadamente 1863) escrito por una profesora estudiante, la hermafrodita Alexina Herculine Barbin. El género de Barbin era ambiguo, viviendo a veces como mujer, siendo otras veces forzada a vivir como hombre. Hay un momento en que el género de Barbin no importa y, en el diario, ella lo evoca como un tiempo de felicidad, donde lo que importaba no era quién era Barbin, sino lo que Barbin hacía en la vida. Barbin era una profesora popular, que se relacionaba de forma admirable con cualquier persona. Llegó, entonces, un momento en que la pregunta “¿verdaderamente necesitamos un sexo verdadero?” se respondió con un enfático “¡sí!” (Foucault, 1982, p.1). Nuestra profesora estudiante traza, entonces, tristemente, una melancólica cronología que exige que la vida sea separada en “antes del sexo y después del sexo”. Barbin lamenta lo perdido, cuando lo que se pierde es la libertad de ser sin un sexo definitivo o, en palabras de Foucault, “el limbo feliz de una no-identidad” (p.6).

Ahora bien, las lectoras contemporáneas pueden tener dificultad para imaginar una identidad fluida que no precisa de un género estable y que puede, sin embargo, encontrar el lenguaje adecuado, los pronombres adecuados para describir quién era Barbin. No existen pronombres para un limbo feliz. Treinta años más tarde, Sigmund Freud inventó el término “perversidad polimorfa” para señalar, de alguna forma, el potencial del ser humano para una sexualidad fluida. En su primer ensayo sobre la sexualidad, publicado en 1905, Freud observó que lo que caracteriza a la literatura del desarrollo psicológico es la contradicción entre la escasez de materiales sobre la sexualidad de lxs niñxs y la proliferación de la interdicción sobre sus cuerpos. Con la expresión “escasez de materiales”, Freud quiere sugerir que aunque la sexualidad sea discutida, el problema es la forma en que las discusiones sobre el sexo se quedan ancladas en discursos patologizantes y eugenésicos. Contra esta eugenesia de la sexualidad, Freud ofrece una contra-versión y un movimiento contra la psicología. La sexualidad, argumenta Freud, comienza en el inicio de la vida y por lo tanto, no se la puede distinguir de cualquier otra experiencia, porque el cuerpo es todo. Además de esto, insiste en que el instinto sexual es, en su origen, polimórficamente perverso y, por lo tanto, no está organizado por la elección del objeto o por el sexo “verdadero”. Y, al responder a la pregunta de por qué son impuestas tantas prohibiciones al cuerpo del niñx, Freud atribuye la intolerancia del adultx respecto del cuerpo del niñx, al olvido adultx de su propia sexualidad infantil. Esa dinámica es denominada “amnesia infantil”, una categoría muy curiosa que sugiere que las memorias iniciales, infantiles del erotismo son sepultadas y, por lo tanto, mantenidas bajo represión. Esto tal vez pueda explicar la ambivalencia propiciada por Freud al llamar al inconsciente “ello”.

En el psicoanálisis, reprimir no significa exactamente dejar alguna cosa afuera. La represión está más cerca de nuestra pasión por la ignorancia que de nuestra pasión por el conocimiento. En el

discurso psicoanalítico, la represión se define como el acto de apartarse, el acto de ignorar y olvidar una idea o la tentativa de separar el afecto de la idea. El movimiento de la represión es dinámico y productivo, un movimiento de ida y vuelta. Lo que hace tan extraño el retorno de lo reprimido es que las nuevas ideas quedan fijadas/adheridas a viejos afectos. Debido a procesos de sustitución, desplazamiento y condensación, sin embargo, el nuevo contenido aún contiene el núcleo de la vieja dinámica o del viejo afecto. La represión es, entonces, una respuesta a la demanda del instinto. Esta concepción de la represión puede permitir que lxs educadorxs exploren sus propias teorías del aprendizaje y desarrollen una curiosidad hacia aquello que no se aprende, y que comprendan cómo la pasión por la ignorancia se defiende contra un nuevo conocimiento.

Pero, más típicamente, la educación, tal como está organizada por lxs adultxs, paga un tributo a este ocultamiento, a ese olvido de las “irrupciones del ello” (Freud, 1966, p.17) o, de nuevo, a esa producción de la “pasión por la ignorancia”. Al pensar sobre esta primera forma de olvido, en la que la sexualidad de los niños se insinúa entre las fisuras del recuerdo adulto, Freud localiza una segunda estructura de olvido: la educación. Esto posibilita la idea psicoanalítica de que las propias bases de la educación exigen la denegación de formas particulares de placer instintivo. Pero es mucho más que eso. Al imaginar que la sexualidad está ligada al desarrollo normal, al insistir, literalmente, en que el sexo se inserte en el discurso del desarrollo, el costo de ese deseo de hacer que el sexo sea una parte estable y previsible de nuestra identidad, es el olvido necesario la perversidad como base de la posibilidad de la sexualidad. Aquí, mi definición de perversidad es simplemente “placer sin utilidad”. Pero en la insistencia en que el placer esté confinado a la utilidad, los dispositivos de la educación, de la ley y de la medicina se preocupan por confinar a la sexualidad dentro de los límites de la elección apropiada del objeto y del sexo reproductivo marital. En los modelos normativos

de educación, ligados a la idea de desarrollo, la educación sexual aparece preocupada por plantear la especificación del objeto apropiado como un problema y en privilegiar a aquellxs sujetxs que deben ser vistxs como “normales”.

Anna Freud (1979) continuaría la crítica psicoanalítica de la educación. Sus conferencias a docentes sugieren tres formas por las cuales el psicoanálisis podría ser útil a la educación: al posibilitar una crítica de los métodos educacionales; al ampliar el conocimiento que las profesoras tienen de las vicisitudes humanas; y, en palabras de Anna Freud, al “intentar reparar la heridas que son infligidas al niño durante el proceso de la educación” (p.106). Anna Freud es aún más específica: “... se debería decir que el psicoanálisis, donde quiera que haya entrado en contacto con la pedagogía, siempre ha expresado el deseo de limitar a la educación” (p.96). Esto porque la educación, en el sentido psicoanalítico, funciona como el superyó. La educación intenta instalar la culpa con respecto a la sexualidad y esa culpa está en tensión con la producción de placer.

En esa prolongada batalla, nos encontramos con otra extraña contradicción: si la educación exige la renuncia del instinto, ¿cómo resulta posible una educación sexual? O, ¿cuál puede ser el objetivo de la educación sexual si el objeto de la educación está en la renuncia del sexo? Pero Anna Freud (1966) ofrece otro tipo de consejo en una obra posterior, un consejo tal vez más modesto que urgente. Éste tiene que ver con su distinción entre la psicología, vista como un discurso que estructura la educación, y el psicoanálisis, visto como un método que trabaja contra la progresión del desarrollo. Recordemos que, para el psicoanálisis, la sexualidad no comienza con la pubertad. Comienza en el inicio de la vida, demasiado temprano para ser comprendida pero no demasiado temprano para la sensación de placer. Y lxs niñxs, eternamente curiosxs sobre su propia alteridad, producen sus propias teorías de la sexualidad. Aun cuando la curiosidad sexual

sea, en términos psicoanalíticos, “la manifestación más clara de la actividad intelectual en la infancia”, las investigaciones sexuales de lxs niñxs “difícilmente llevan a un conocimiento de los verdaderos hechos de la vida sexual adulta” (p.165). Se necesita algo más, y eso tiene que ver con la capacidad de la educación para interrogar y ampliar la visión que el yo tiene del mundo de la sexualidad.

Entonces, para analizar este tipo de ambivalencia, en la cual lxs adultxs realmente se encuentran con las investigaciones sexuales de lxs niñxs pero pueden no saber cómo responder, debemos poner la mirada en la historia. Pues la forma en que lxs adultxs responden no es original; al contrario: lxs adultxs se basan en imperativos culturales, en sus propias ansiedades y son afectadxs por discursos culturales más amplios, justamente aquellos discursos que se confunden con la historia de la sexualidad. Michel Foucault (1990) nos proporciona otra forma de pensar sobre el sexo, una forma que enfatiza su invención o “construcción”, oponiéndose, así, a la afirmación normalizante que sostiene que el sexo tiene una naturaleza verdadera o esencial. Foucault llama a esta última concepción “hipótesis represiva”. Para él, la idea de que hubo un tiempo en que el sexo era reprimido y que ahora es tiempo de descubrir el secreto del sexo, de dejar que su verdadera naturaleza hable, es una fantasía histórica. La hipótesis represiva está en la base de los modelos críticos de educación sexual, modelos que vinculan el sexo con la emancipación, la liberación y el dominio del propio destino. Foucault argumenta que el sexo no es lo opuesto de la represión: como mito, deseo y representación, el sexo tiene una historicidad. Esta historicidad habla sobre la historia de cómo el sexo entró en el discurso y, por lo tanto, de cómo el sexo se vinculó a la dinámica del dispositivo “saber/poder/placer”.

Para Foucault, es probablemente más exacto hablar de la historia del sexo como un discurso que florece en el siglo XIX. Sus objetos

de conocimiento son sus propias invenciones, o una serie de poblaciones imaginadas como problemáticas: “el niño masturbador”, “la mujer histérica”, “el perverso”, y “la pareja malthusiana” (p.105). Éstas, para Foucault, son las grandes unidades estratégicas del sexo e inauguran la creencia, ahora común, de que el sexo debe también ser relacionado con el peligro.

En este elenco de personajes afectados por esas estrategias, el contenido de aquellas acciones no especificadas se traduce en términos de identidades a ser conocidas, a ser objetos de saber, ejemplos vivos del valor y de las estrategias de las variadas medidas preventivas. Estas identidades se tornan puntos de anclaje y de apoyo para las diversas formas de racismo y de órdenes coloniales. ¿Cómo funciona esto? De nuevo, Foucault analiza las estrategias de saber que producen un elenco tal: en primer lugar, se establece un problema. A continuación, el problema es constituido como patológico. Finalmente, se propone una cura para normalizar la patología. Y es lo que ocurre con aquellas formas de educación sexual que llamé formas “normales”: lxs niñxs deben ser constituidxs como una población-problema que necesita de una educación o de una normalización.

Pero al mismo tiempo en que los cuerpos se convierten en el blanco de esas nuevas formas de conocimiento, entra en funcionamiento, enfatiza Foucault, otra dinámica, una dinámica que tal vez no lleve a una educación sexual crítica. Junto con la producción de esas nuevas y conocidas identidades vienen las demandas de los grupos así identificados, demandas que estructuran movimientos sociales actuales tales como el feminismo, los derechos civiles de gays y lesbianas, los derechos de lxs niñxs y la educación anti-racista. Esencialmente, esta proliferante configuración geométrica constituye aquello que Foucault quiere decir con poder o “relaciones multifacéticas de fuerza” (p.94). Lo que volvió válidas estas categorías de identidad,

tanto en esa época como ahora, fueron los florecientes movimientos higienistas sociales, denominados, en forma variable, pedagogía, justicia criminal, psicología, antropología, medicina y sociología, y los florecientes movimientos de reivindicación de derechos civiles, descolonización y auto-determinación. Los dispositivos que dan significado al sexo permiten que el conocimiento moderno gane control del cuerpo y, naturalmente, que el cuerpo resista y modifique el conocimiento moderno. Y aunque la educación sexual crítica comience con las demandas de aquellxs así identificadxs, esta forma de educación depende todavía, frecuentemente, del ideal eugenista de que cierto conocimiento sea fijado/adherido a ciertas identidades.

Foucault propicia otra forma de pensar sobre la sexualidad: no como desarrollo o identidad, sino como historicidad y relación.

La sexualidad no debe ser pensada como un tipo de dato natural que el poder intenta mantener bajo control, o como un oscuro dominio que el conocimiento intenta gradualmente descubrir. Sexualidad es el nombre que puede ser dado a un constructo histórico: no una realidad furtiva que es difícil de aprender, sino una enorme superficie en forma de red en la cual las estimulaciones de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de un conocimiento especializado, el refuerzo de controles y resistencias están vinculados entre sí, de acuerdo con algunas pocas estrategias importantes de saber y poder (p.105-106).

La sexualidad puede muy bien ser vista tanto como el límite del dispositivo de saber/poder/placer cuanto como su exceso. Si la sexualidad es historicidad, se trata de una historicidad que produce el propio objeto que Foucault (1983, p.212) tiene en mente, sujeto al control de otros y sujeto al propio auto-conocimiento.

Conceptualizar el sexo como aquella “superficie en forma de red”, entonces, nos permite considerar las relaciones específicas que se vuelven inteligibles cuando el sexo se vincula con la educación. Podríamos pensar la forma en que el sexo se torna sujeto de cuestiones más amplias, que organizan los esfuerzos pedagógicos y que abarcan las relaciones entre niñxs y adultxs, entre la casa y la escuela y entre la identidad y su representación. Simón Watney (1991) ofrece argumentos similares en su ensayo “*School is out*” [*La escuela está afuera*]. Nos ofrece una sorprendente inversión de la “cuestión común que pregunta lo que lxs niñxs supuestamente quieren o precisan de la educación e interroga, en lugar de eso, sobre lo que lxs adultxs quieren o precisan de lxs niñxs, en nombre de la educación”. Entiendo que la pregunta es buena, porque exige que lxs adultxs se involucren en la forma en que la ansiedad y el deseo adultos también estructura los imperativos educacionales y el constructo del desarrollo infantil. Sin embargo, algo más debe ser analizado en nuestra exploración y esto tiene que ver con los límites del conocimiento. Podemos considerar la posibilidad del propio conocimiento como insuficiente, a partir a nuestro involucramiento en la pandemia conocida como SIDA.

Esa posibilidad –la insuficiencia del conocimiento– es la que, creo, se ignora en el campo de la educación. Este es un argumento bastante difícil, pues si el conocimiento es insuficiente, ¿por qué deberíamos, entonces, preocuparnos incluso por enseñar? Pero podemos hacer una pregunta bastante diferente aquí, una pregunta que puede estimular nuestra curiosidad. Si el conocimiento fue siempre inadecuado, si el conocimiento también oculta, de alguna forma, nuestra capacidad para la ignorancia, y si debemos, aún así, tener la ilusión del conocimiento para poder andar por el mundo, ¿existe un abordaje del conocimiento que nos pueda permitir soportar sus incertezas, sorpresas y transformaciones? Algunas de esas cuestiones son tratadas en el libro de investigaciones compilado por Janice Irving llamado *Culturas sexuales y culturas adolescentes*. Los distintos capítulos de

ese libro discuten los efectos sociales –de exclusión y normalización- en términos de una educación sexual que tiene como norma la sexualidad blanca, de clase media y heterosexual. El libro también enfatiza un modelo preventivo de educación sexual: prevención de daño corporal (en el cual la educación sexual se torna un conocimiento preventivo de varias enfermedades de transmisión sexual y del embarazo precoz); protección contra la homofobia, y el racismo (en el cual la educación sexual critica y corrige prácticas de subordinación corporal); y prevención de estereotipos sobre feminidad, masculinidad, capacidades físicas (en el cual la educación sexual critica representaciones del cuerpo). En cierta forma, este modelo de prevención puede ser relevante para todas las áreas del currículum escolar, constituyendo un tipo de “educación efectiva” -recordando el concepto de “historia efectiva” de Foucault, en la cual el propósito del conocimiento consiste en trabajar contra sí mismo y no en afirmar el orden de cosas.

El problema no explicado consiste en saber cómo imaginar cuál conocimiento posibilitará nuevas prácticas del yo, cuando el conocimiento dominante de la sexualidad está tan preso y constituido por los discursos del pánico moral, por la supuesta protección de criaturas inocentes, por el eugenismo de la normalización, y por los peligros de las representaciones explícitas de la sexualidad. Si todo causa sexualidad o, de forma más interesante, si cualquier cosa puede producir la sexualidad y, por lo tanto, volverla perversa, entonces ¿cuál será el sujeto de la educación sexual? Muchos de lxs autorxs del libro compilado por Irving analizan la cuestión de cómo las identidades adolescentes son organizadas en el interior de las culturas sexuales. Escribiendo a partir de la perspectiva que puede ser llamada teoría postestructuralista, la mayoría de lxs autorxs sostienen la necesidad de analizar tanto a lxs adolescentxs, como a la cultura, como construcciones sociales. Con esto sugieren que existe una relación entre la forma en que lxs adolescentxs son habladxs en el

discurso y la forma en que son percibidxs y recibidxs, desarrollando el argumento difícil y escurridizo de que las construcciones o representaciones, aunque imaginarias e históricas, tienen efecto social. Pero al concebir el fenómeno como una construcción, en oposición a una cosa pre-existente, esa perspectiva parece poner en juego tanto a la educación como a sus sujetxs. ¿Qué es lo real en la educación, si lxs studentxs y el conocimiento son vistos como construcciones sociales? Para aquellas personas que rechazan la teoría del discurso, el debate tiende a quedar paralizado entre las afirmaciones contradictorias de que o hay adolescentxs o no hay adolescentxs. O hay cultura o no hay cultura. Una forma diferente de pensar la cuestión de la construcción podría comenzar con la deconstrucción que Foucault hace de la hipótesis represiva, pues esta hipótesis es un tipo de fortaleza conceptual que preserva la base de distinciones tales como las que existen entre inocencia y culpa, normalidad y desvío, naturaleza y cultura.

La hipótesis represiva supone, en relación a lxs adolescentxs, que hubo una vez una adolescencia tranquila o verdadera que, después, quedó sujeta a todo tipo de preocupaciones. Primeramente lxs adolescentxs estaban libres de preocupaciones, ahora son descuidadxs. La hipótesis productiva diría que esas preocupaciones producen lo que llamamos “el adolescente” o, como escribe Irving, “esa etapa de la vida recientemente inventada por razones económicas y políticas” (p.7). En la hipótesis productiva la cuestión consiste en analizar la forma en que el cuerpo es leído y no en saber si existe un cuerpo. En el caso de la cultura, la hipótesis represiva colocaría a la cultura como un conjunto de comportamientos, costumbres, modos de interpelación anti-históricos y unitarios, transmitidos de generación en generación. Ese cuadro aparentemente sin fisuras apenas se distorsiona cuando una cultura sufre interferencias desde el exterior. En esa hipótesis, la cultura es un objeto sagrado, una ruina sagrada, sin ninguna falla que le sea propia. Además,

retornar a la propia cultura se vuelve un viaje de vuelta al origen *a priori*. La hipótesis productiva hace una lectura llena de sospechas, colocando a la cultura como algo mucho más problemático y como algo que exige –como una condición previa para la producción y reconocimiento de sus miembros– procesos internos de regulación y exclusión. E incluso estos procesos de distinción producirían nuevas formas culturales y nuevos tipos de demandas. Desde el punto de vista de la hipótesis productiva, la cultura no es, nunca, inocente.

A partir de esta perspectiva, podemos, entonces, cuestionar los puntos débiles de los discursos sobre sexo, de esos discursos que defienden una forma cultural apropiada y una edad apropiada para la sexualidad. Porque decir que esos términos son contruidos significa decir también que hay grupos que no son objeto de esa construcción –grupos que son incluidos o no en la definición de lo que es considerado apropiado. Este, finalmente, es el límite de la forma apropiada y el punto en que los modelos críticos de educación sexual se vuelven indistinguibles de los modelos normativos. ¿Debería la educación sexual estar vinculada con algún tipo de forma apropiada? ¿Qué es lo apropiado para quién, si la cultura tiene ese talento teleológico para excluir a sus miembros en base a la propiedad cultural, o mejor, a criterios de autenticidad? ¿Puede una noción de forma apropiada desvincularse alguna vez de la teoría del desarrollo? O, para exceder nuestro actual límite y tal vez comenzar con lo perverso: ¿qué ocurriría si la educación sexual fuera un estudio permanente de las vicisitudes del saber, del poder y del placer? Irving señala algunas de estas tensiones cuando formula la problemática que aborda en el texto:

Aunque una investigación y una educación efectivas sobre la sexualidad adolescente sólo puedan partir de un fuerte análisis cultural, existe alguna complejidad en esas tareas. En la investigación sobre la sexualidad debemos negociar la tensión

entre generalizaciones simplistas sobre la cultura y “la anarquía de la idiosincrasia sexual”, para usar las palabras de Carole Vance (p.9).

Con la afirmación de Vance, volvemos a los axiomas de Sedgwick y a la dificultad de instalar nuestros rebeldes temas, o inclusive de -provisoriamente- arriesgar cualquier forma de esencialismo cultural.

Esas son tensiones importantes, porque apuntan a la necesidad de poner en cuestión tres dinámicas: investigación, educación y cultura. Estas dinámicas pueden ser vistas como comparables a las operaciones del dispositivo de “saber/poder/placer” que describe por Foucault: análisis, problematización y cura. Cada dinámica o modo de inteligibilidad se ha vuelto, de forma importante, problemática en nuestros tiempos de SIDA. Como nos enseñan los activistas del SIDA, la dinámica de la investigación de la cultura y de la educación ha sido constituida por su propia pasión por la ignorancia y por su incapacidad de teorizar más allá de la hipótesis represiva. ¿Qué es lo que está en juego cuando enfrentamos las condiciones que lxs jóvenxs y adultxs nos presentan cuando modelan sus vidas? ¿qué ocurre si lo que está en juego son los límites de nuestro conocimiento?

Aquí, pues, están las fisuras de este texto y, tal vez, de los esfuerzos educacionales afirmativos feministas antirracistas y gays. Esto tiene que ver con una dependencia de la representación en su sentido -tal vez- más ingenuo y antropológico. Pues aún existe, en esas pedagogías críticas, el presupuesto de que solamente cierto conocimiento puede ser fijado/adherido a ciertas poblaciones y que el propio conocimiento puede ser arrebatado de su propia austeridad y volverse una reserva de información antropológica sobre los atributos culturales. El problema de adoptar un abordaje antropológico es que la teoría de la atribución está fundamentada en un eugenismo del cuerpo.

Muy frecuentemente, los modelos basados en la idea de información presuponen, por un lado, una estabilidad del lenguaje y de los cuerpos y no pueden, entonces, pensar la geopolítica de los espacios sexuales. Por otro lado, un modelo de educación sexual basado en la idea de información exige el presupuesto equivocado de que la información no será un problema para quien aprende o para quien enseña. Lo que no se piensa es que todo aprendizaje es también un desaprendizaje. Lo que todavía está por hacerse es una teoría del aprendizaje que pueda soportar su propia implicación en la pasión por la ignorancia y en el dispositivo que Foucault denominó de saber/poder/placer. ¿Debemos comenzar a admitir que la pasión por la ignorancia también estructura el aprendizaje crítico?

Esto no significa decir que lxs jóvenxs no deberían considerar las relaciones culturales o que lxs jóvenxs no deberían tener acceso a la información disponible. Significa insistir en que las relaciones culturales y la información de cualquier tipo deben ser tomadas como sintomáticas y no como curativas y finales, deben ser tomadas como sujetas al trabajo de quienes discuten sus infinitos significados. Además de esto, la perspectiva normativa sobre la sexualidad, al intentar fijar ciertas identidades sexuales a través del saber, impide que comprendamos que nuestra conducta sexual es una práctica y no una ventana a través de la cual estaríamos limitadxs a descubrir nuestra verdadera y racional identidad. De hecho, y para retomar de nuevo a Foucault, “debemos concebir el sexo sin ley y el poder sin rey” (1990, p.89). Lo que parece estar en juego aquí es la forma en que conceptualizamos la dinámica de las relaciones culturales, la información específica y el discurso del sexo. Podríamos, de la misma manera, discutir el problema de cómo el sexo puede ser culturalmente apropiado y de qué hacer con la perversidad. Podríamos considerar a la cultura no como un objeto sagrado y venerado a ser protegido y preservado, sino como un sitio altamente cuestionado y contradictorio, donde se producen la insatisfacción y el descontento, donde la geopolítica

de la sexualidad rechaza la estabilidad de fronteras culturales, nacionales, de género y sexuales.

Puede ser más útil adoptar la noción de Jonathan Silin (1995) de una educación sexual socialmente relevante, es decir, de esfuerzos curriculares que no teman considerar a niñxs y jóvenxs como “pequeñxs investigadorxs del sexo”, interesados en las vicisitudes de la vida y de la muerte. Los esfuerzos pedagógicos podrían, entonces, dejar de utilizar el saber para controlar identidades específicas y ser más incansables –o mejor, más polimorfos en su perversidad– en aquello que puede ser imaginado cuando lo que se imagina es el sexo, y en aquello que puede ser aceptado cuando lo que se acepta es la erótica de la pedagogía y del conocimiento. Porque, si quisiéramos tomar en serio las teorías sociales sobre la historicidad y el carácter problemático de las construcciones -vistas como relaciones de poder– la pedagogía podría, entonces, comenzar con el presupuesto de que las identidades son hechas y no recibidas y el trabajo del currículum consistiría en incitar identificaciones y críticas, y no en cerrarlas. Además de esto, una educación sexual socialmente relevante puede solamente ofrecer más preguntas.

¿A qué valores, orientaciones y éticas debería apelar una educación sexual socialmente relevante, si la cultura no es una casa ordenada y segura, o si la cultura produce su propio conjunto de desigualdades a lo largo de las líneas del género, de la posición socioeconómica, de las prácticas sexuales, de la edad, de conceptos de belleza, del poder y del cuerpo? Si lxs adolescentxs son igualmente una construcción social y no tienen, por lo tanto, ninguna universalidad, excepto por el hecho de que en las democracias modernas la categoría asume la forma de un estatus extra-legal de ciudadanía y consentimiento sexual y está, por lo tanto, sujeta a los controles de los padres y de la supervisión escolar, si algunas otras construcciones, tales como el SIDA, las enfermedades de transmisión sexual, el embarazo no deseado y

varias formas sexualizadas de violencia ponen a los cuerpos adolescentes –de la forma que sea– en riesgo, podemos, entonces, formular una pregunta ética. ¿Cómo pueden lxs educadorxs y lxs estudiantxs involucrarse éticamente en una educación sexual que sea indistinguible de una práctica de la libertad y del cuidado de sí? Para que esas cuestiones sean importantes no es suficiente que lxs educadorxs las discutan y tomen decisiones sin lxs estudiantxs y presenten, después, un conocimiento estable y cierto. ¿Qué podría suceder si lxs educadorxs comenzaran las discusiones, entre ellxs y con lxs estudiantxs, por el reconocimiento de que no existe nada fácil en la educación sexual, y si la preocupación fuese hacer un currículum que no incitase la curiosidad? ¿La educación sexual continuaría, entonces, significando “nuestra pasión por la ignorancia”?

Considerando estos variados contextos, la complejidad de las fuerzas que imaginan la sexualidad y nuestros tiempos de SIDA, lo que precisamos tal vez sean esfuerzos curriculares continuados, que comiencen con presupuestos anti-racistas, anti-sexistas y anti-homofóbicos. Pero debemos también comenzar a admitir que esas suposiciones deben por fuerza cuestionar la afirmación de que existe una forma cultural apropiada, de que existe una edad apropiada y, en verdad, la misma idea de relevancia cultural, porque son esos constructos los que prohíben pensar a la sexualidad como movimiento y a los cuerpos en viaje. Estoy proponiendo un currículum que pueda rechazar los fundamentos de la eugenesia y de la higiene social. Estoy proponiendo también un esfuerzo que pueda construir su propia relevancia social, porque está modelado por quienes participan y porque quienes hacen el currículum están produciendo nuevos intereses, capaces de presionar los límites de la crítica y del placer. Pero, al producir ese currículum, ¿podrá la educación sexual exceder las categorías sociológicas y ser más que un tópico especial, donde los cuerpos queden sujetos tanto a los constructos humanísticos de la autoestima y de los papeles socialmente aceptados como a las

incesantes actividades de la búsqueda de información y de denuncia de los estereotipos? Para decirlo de forma más apropiada, ¿puede el sexo ser pensado como una práctica de sí, y no como un ensayo hipotético, como una preparación para el futuro? Y si esas cuestiones pueden ser pensadas seriamente, ¿podríamos nosotrxs, exactamente de la misma manera también analizar, ya no cómo el sexo puede encajar en el currículum, sino cómo el sexo puede posibilitar todo el emprendimiento disciplinar de la educación, al ser inventado como un proyecto ético de incitación al cuidado de sí?

Esta mirada en relación a la sexualidad ya está presente, aunque no en las escuelas. Muy frecuentemente, el tipo de proyecto que tengo en mente existe fuera de la educación pública, más allá de los límites del conocimiento disciplinado y más allá del mecanismo defensivo del discurso escolar oficial. Los proyectos pueden ser conocidos por su controversia, por su rechazo a categorías ordenadas, por los debates que permiten, por las prácticas que los tornan posibles e imposibles, y es precisamente esa dinámica la que es negada por la educación. Podemos aún pensar en la literatura, en la poesía, en el cine, en la música, en los murales callejeros, en las obras de teatro y en los placeres obtenidos cuando nos apasionamos por personas y por ideas, pues en esas perspectivas imaginarias existe una tolerancia por los desvíos de la vida, un interés por estudiar los inesperados movimientos de Eros y de Tánatos. En la literatura, en el cine, en el arte, en la música, la preocupación no es cómo estabilizar el conocimiento, sino cómo explorar sus fisuras, sus insuficiencias, sus traiciones e incluso sus necesarias ilusiones. En estas formas artísticas, la incerteza puede causar ansiedad y miedo, pero estos afectos pueden ser explorados en todo su drama, sin sugerir la incompetencia de quien lee. Mi argumento es que el currículum de la sexualidad debe estar más próximo a la dinámica de la sexualidad y al cuidado de sí. Una conversación franca no puede ser planeada anticipadamente, pues si intentamos predecir lo que

sucedirá estaremos moviéndonos en el terreno de la pasión por la ignorancia.

El modelo de educación sexual aquí propuesto exige mucho de lxs docentxs. En primer lugar, deben estar dispuestxs a estudiar el posicionamiento de sus escuelas y a ver cómo ese posicionamiento puede impedir o habilitar diálogos con otrxs docentxs y con estudiantxs. Lxs profesorxs precisan preguntarse cómo su contenido pedagógico afecta la curiosidad de lxs estudiantxs y sus relaciones con lxs estudiantxs. Deben estar preparadas para la incertidumbre de sus exploraciones y para tener oportunidades para explorar la extensión y los sorprendentes síntomas de su propia ansiedad. Pero juntamente con el análisis de por qué la sexualidad es tan difícil de discutir en el contenido escolar, debe también haber una disposición de parte de lxs docentxs para desarrollar su propio coraje político, en una época en que puede no ser tan popular promover interrogantes sobre el cambiante conocimiento de la sexualidad. Esto significa que la sexualidad tiene mucho que ver con la capacidad para la libertad y con los derechos civiles y que el derecho a una información adecuada es parte de aquello que vincula a la sexualidad tanto con el dominio imaginario como con el dominio público.

El tipo de invitación que tengo en mente no incluye un lugar y un destino finales. Al contrario, la exploración que se ofrece puede tanto tolerar el estudio de las vicisitudes de la vida y de la muerte como considerar la sorpresa del dominio imaginario. El punto de partida es el diálogo y la producción generosa de una sociabilidad que se niega a justificarse a través del consuelo de la fijación en un lugar apropiado. La sexualidad es cualquier lugar.

Para que estas conversaciones se tornen incluso pensables en relación a la educación, es preciso que lxs educadorxs se vuelvan curiosxs sobre sus propias conceptualizaciones sobre el sexo y, al

hacerlo, se vuelvan abiertxs también para las exploraciones y las curiosidades de otrxs con respecto a la libertad del “dominio imaginario”. Pues, cuando nos volvemos “pequeñxs investigadorxs del sexo”, nos interesamos en el estudio de los placeres y en los tortuosos desvíos que tenemos que hacer. Cuando podamos estudiar las historias que el sexo provoca, las perversidades que puede imaginar y ejercitar, entonces, probablemente, nos comprometeremos también en el estudio acerca de dónde el conocimiento colapsa, se vuelve ansioso, es construido otra vez. El currículum se mueve hacia la noción de erotismo de Bataille y lo polimórficamente perverso; el problema es entonces, formular preguntas que puedan desestabilizar la docilidad de la educación.