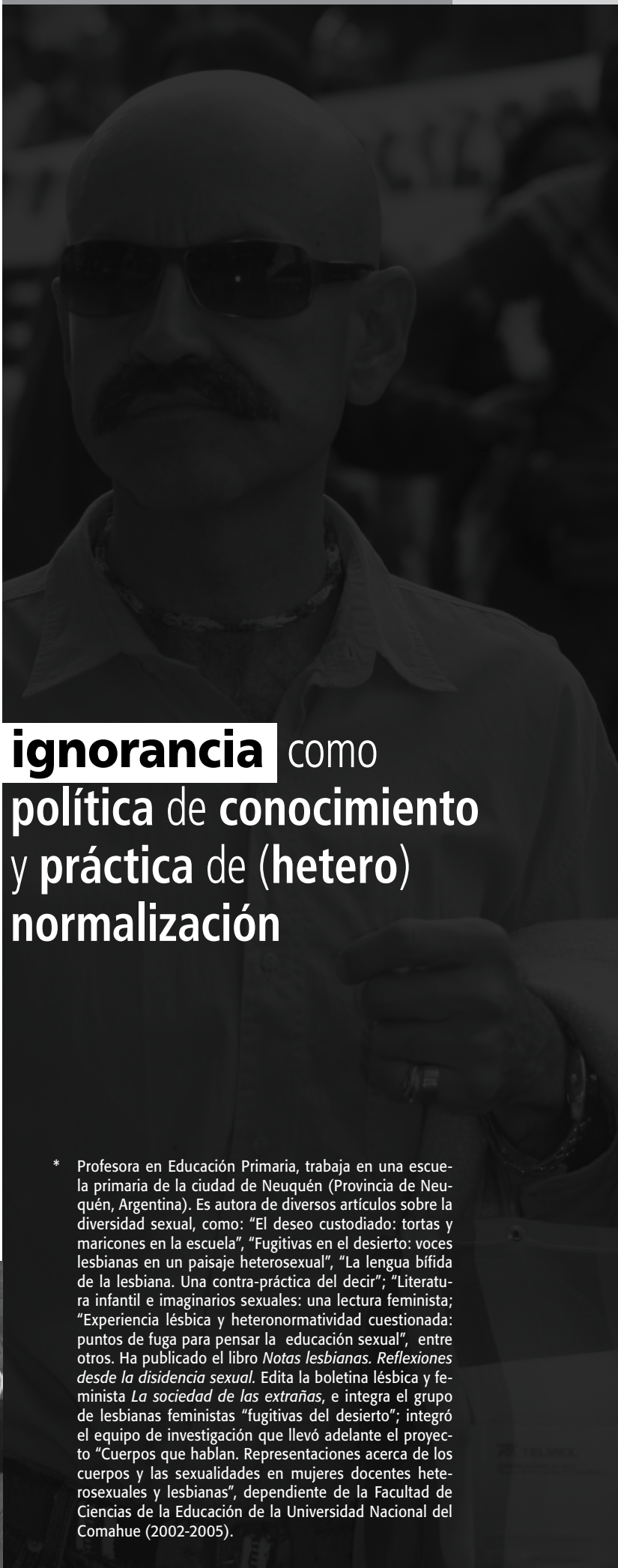


Entre secretos  
y silencios. La **ignorancia** como  
política de conocimiento  
y práctica de (hetero)  
normalización



valeria flores\*



\* Profesora en Educación Primaria, trabaja en una escuela primaria de la ciudad de Neuquén (Provincia de Neuquén, Argentina). Es autora de diversos artículos sobre la diversidad sexual, como: "El deseo custodiado: tortas y maricones en la escuela", "Fugitivas en el desierto: voces lesbianas en un paisaje heterosexual", "La lengua bífida de la lesbiana. Una contra-práctica del decir"; "Literatura infantil e imaginarios sexuales: una lectura feminista"; "Experiencia lésbica y heteronormatividad cuestionada: puntos de fuga para pensar la educación sexual", entre otros. Ha publicado el libro *Notas lesbianas. Reflexiones desde la disidencia sexual*. Edita la boletina lésbica y feminista *La sociedad de las extrañas*, e integra el grupo de lesbianas feministas "fugitivas del desierto"; integró el equipo de investigación que llevó adelante el proyecto "Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas", dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (2002-2005).

“La vía más eficaz para destruir las ideas no es reprimirlas sino ignorarlas”

Ursula K. Le Guin, *Los desposeídos*<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo aborda la influencia que ejercen los espacios escolares en la información sexual que adquieren los jóvenes, la visibilidad e invisibilidad con que se manejan diversos contenidos, según respondan a distintos órdenes económicos, sociales, culturales y sexuales. Asimismo, establece la relación que existe entre el sesgo ideológico de las instituciones educativas, su carácter sexuado y subjetivo, y los procesos de exclusión. Este trabajo se propone cuestionar la institución escolar a partir de planteamientos formulados por el activismo y los estudios feministas, lésbico-gays y queer, para lo cual se toman como ejes de análisis la heteronormatividad (como discurso escolar y los silencios que promueve) y la “pasión por la ignorancia”, como política de conocimiento que desarrolla la escuela.

**Palabras clave:** Exclusión, institución escolar, heteronormatividad, ignorancia.

## Abstract

This article deals with the influence exerted by education centers on youth's sexual information, the visibility and invisibility with which diverse contents are handled, according to how they treat different economic, social, cultural and sexual orders. Also, it establishes the relation between ideological tendency of educative institutions, its sexualized and subjective character, and the processes of exclusion. This essay proposes to question schools from expositions formulated by feminist, lesbian and gay, as well as queer activism and studies, taking as main axis heteronormativity (and the silence it promotes) and the “passion for ignorance” it shows, as a knowledge policy developed by education institutions.

**Key words:** Exclusion, education institution, heteronormativity, ignorance.

## Introducción

¿Qué secretos sociales —y sexuales— mantiene la escuela?, ¿cuáles produce de forma específica?, ¿qué silencios fluyen a través de nuestras prácticas educativas?, ¿a qué órdenes económicos, sociales, culturales y sexuales benefician esos silencios?, ¿qué ignorancias promueve la escuela y qué relación tienen con los procesos de exclusión?, ¿cuáles son los sujetos cuyos deseos se ven vulnerados por estas ignorancias?, ¿qué relaciones de poder quedan subsumidas en la ignorancia?, ¿a través de qué conocimientos se provoca desconocimientos?, ¿qué identidades se hipervisibilizan y cuáles quedan al margen del régimen de visibilidad? Finalmente, ¿qué tenemos que ver las educadoras y educadores con todo esto?

Esta multiplicidad de interrogantes sugiere más incertidumbres que respuestas estables y esperadas; por eso mismo, son una invitación a pensar aquello que rehusamos o consideramos imposible, creando un espacio donde puedan desarmarse las verdades hegemónicas del discurso escolar.

La escuela, una creación de la modernidad, se instaló como el lugar del conocimiento frente al oscurantismo de las concepciones teológicas medievales.

1 *Los desposeídos. Una utopía ambigua* es una novela de ciencia ficción de la escritora feminista y ecologista Ursula K. Le Guin (editada por Minotauro en 2002).

Sin embargo, se suprimió de esa misma concepción del conocimiento su carácter histórico y construido; por lo tanto, su dimensión política quedó desdibujada, borrada y, a la sombra de su poder constructor de realidades, quedaron las huellas de las propias condiciones culturales, políticas y económicas que lo hicieron emerger, así como también su carácter sexuado y subjetivo. De este modo, los conocimientos impartidos en la escuela se presentaron, y se siguen presentando aún hoy, como objetivos, ahistóricos, universales y neutros.

- 2 *Queer* es un término en inglés que significa "rarity", "curioso", "extraño", "marica", "tortillera" o aquello que subvierte las categorías sexuales o de género y el orden heterosexual. "La teoría queer... no surge como un saber elaborado o académico. Aparece a finales de los años '80 vinculada a un movimiento social contestatario, supone una forma de autodenominación que procede principalmente de lesbianas negras y chicanas del sur de California, que se rebelan contra una especie de 'identidad gay' que se había instaurado con fuerza en Estados Unidos a lo largo de los años '60 y '80: el gay blanco, varón, de clase media-alta, con un estilo de vida vinculado al consumo y a la moda. Estos sujetos rebeldes —mujeres, lesbianas, pobres, de color, chicanas, con otras prácticas y formas de vida— se negarán a reconocerse como gays, y decidirán denominarse 'queer'. Javier Saéz, *Teoría queer y psicoanálisis*, p. 11.
- 3 A nivel regional, quienes producen y promueven reflexiones sobre temáticas como cuerpos, sexualidades y géneros en relación con la educación es el equipo de investigación de G. Alonso, G. Herzceg, R. Zurbriggen y P. Rodríguez, quienes, durante los años 2002 a 2005, llevaron adelante el proyecto "Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas", en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.



Este trabajo se propone interrogar a la institución escolar, a partir de ciertas problematizaciones y cuestionamientos que el activismo y los estudios feministas, lésbicos-gays y queer<sup>2</sup> vienen tratando de instalar en todo el campo cultural y social, así como también a nivel epistemológico. Asimismo, busca esbozar un sucinto análisis acerca de cómo impactan esas interrelaciones en la escuela de hoy.

Sin pretender realizar una enumeración exhaustiva, esos cuestionamientos se vinculan con: la crítica y denuncia del saber científico como proyecto político que se inscribe en intereses patriarcales, capitalistas y racistas; un tipo de conocimiento basado en pares binarios que establecen jerarquías; la concepción de un sujeto hegemónico que toma como parámetros de normalidad al sujeto varón, blanco, heterosexual, burgués, occidental, cristiano, adulto; la producción de procesos de invisibilización, inferiorización y exclusión de sujetos sociales como las mujeres, negros/as, pueblos originarios, niñas/os, lesbianas, gays, travestis, pobres, discapacitadas/os, entre otros/as.

Para ello, tomaré como ejes de análisis, por un lado, la heteronormatividad como discurso escolar y los silencios que promueve, y por otro, la "pasión por la ignorancia", como política de conocimiento que desarrolla la escuela. A partir de estos ejes, intentaré exponer brevemente dichos cuestionamientos. Por último, plantearé la posibilidad de interpelar a la educación con un plus de impertinencia, con el propósito de construir una plataforma de desafíos que se desatarían en el ámbito escolar a partir de estas interpretaciones.

### La heteronormatividad como discurso escolar y los silencios que promueve<sup>3</sup>

La construcción moderna del conocimiento se asentó en pares dicotómicos como son: hombre/mujer, público/privado, heterosexualidad/homosexualidad, conocimiento/ignorancia, burgués/trabajador, blanco/negro, civilización/barbarie, entre muchos otros, los cuales están sexualizados y jerarquizados. Así, el hombre quedó asociado y marcado por lo objetivo, universal, racional, abstracto, lo público y la mente; mientras que la mujer se ve caracterizada en este imaginario por lo subjetivo, lo particular, lo emocional, lo concreto, lo privado y el cuerpo. Se produjo, de esta manera, una naturalización de las desigualdades provocada por esta binariedad, oscureciendo de forma determinante todo lo relativo a los cuerpos y las sexualidades.

En este sentido, la categoría de género, desarrollada por los estudios feministas, fue un concepto eficaz y productivo que ha permitido revelar las desigualdades entre hombres y mujeres, como una construcción social e histórica en sociedades patriarcales.

Sin embargo, desarrollos posteriores comenzaron a interpelar esta categoría, por sus limitaciones al analizar otros cuerpos, otras sexualidades.

Así, Teresa de Lauretis advierte que la "diferencia sexual se ha convertido en un límite", dado que el género, al propiciar una diferencia en primer y último término, entre mujeres y hombres, entre hembra y macho, ha sido encadenado a la heterosexualidad. Por eso entiende el "género, y la sexualidad, no como una propiedad adherida de los cuerpos o algo que existe originariamente en los seres humanos, sino como el conjunto de los efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, debido al despliegue de una compleja tecnología política".<sup>4</sup>

Esta tecnología del género se sostiene sobre lo que la teórica lesbiana Monique Wittig definió como el *contrato heterosexual*, aquel "acuerdo entre sistemas teóricos y epistemológicos modernos de no cuestionar el a priori del género y sostener que la oposición sociosexual entre hombre y mujer sea el momento necesario y fundante de toda cultura".<sup>5</sup> Es decir, el género quedó anudado a la heterosexualidad y omitió, de este modo, la construcción de sujetos heterosexuales como condición para su propia producción y sostenimiento.

Entonces, el género promueve un encadenamiento de significaciones que insiste en su estabilidad y permanencia: existen dos sexos (determinados por los genitales pene/vagina), dos cuerpos (varón/mujer), dos géneros (femenino/masculino) y un deseo, con una dirección obligatoria y compulsiva hacia el sexo opuesto (heterosexual).

Por esta razón, la heterosexualidad no se entiende como una práctica sexual más, sino como una forma de sexualidad que se impone de manera compulsiva. Al respecto, Adrienne Rich dice: "no existen ni opción ni preferencia reales donde una forma de sexualidad es precisamente definida y sostenida como obligatoria".<sup>6</sup> Así, la heterosexualidad es analizada como institución política y, en tanto norma, tiene la capacidad de instalarse de forma tácita y sistemática, regulando múltiples discursos sociales, entre ellos, el educativo, que define lo que es posible y pertinente aprender... y lo que resulta inconveniente saber.

La heterosexualidad compulsiva encuentra en la escuela uno de los centros de mayor producción, reproducción y circulación de discursos, saberes y prácticas que la sostienen y propagandizan. Allí se despliega una serie de rituales, símbolos, lenguajes, imágenes y comportamientos, para constituir a los sujetos como heterosexuales y silenciar a aquellos que no responden a la norma heterosexual (lesbianas, gays, bisexuales, travestis). Para complicar el análisis de esta institución, Michael Warner introduce la heteronormatividad como concepto diferente

de la heterosexualidad. La heteronormatividad comprende:

...aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente —es decir, organizada como sexualidad— sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. 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 inmanentes en las prácticas y en las instituciones.<sup>7</sup>

Esta categoría pone de manifiesto la constitución de una normalidad heterosexual, de una dirección correcta y adecuada del deseo, de una identidad necesaria de todas las personas con "su" sexo. Por lo tanto, la asunción universal, hasta que se la perturba, es que "todo el mundo" es, o debería ser, heterosexual. Así, la heterosexualidad se marca a través de rígidos binarismos de género. Por ello, la escuela está absolutamente empeñada en garantizar que sus niños y niñas se conviertan en hombres y mujeres *verdaderos*, que correspondan cabalmente a las formas hegemónicas de masculinidad y feminidad.

De esta manera, la heteronormatividad u "obsesión por normalizar la sexualidad" (como la llama la investigadora Débora Britzman) se reconoce en situaciones de la vida cotidiana escolar como cuando se sostiene, de acuerdo con una concepción liberal, que la sexualidad es una cuestión absolutamente privada; en el chiste homofóbico y misógino; en las burlas hacia los niños "mariquitas"; en los comentarios diarios en la sala de maestras/os sobre maridos, concubinos e hijos; en el día de la familia y su propaganda del matrimonio heterosexual; en la sospecha de lesbianismo sobre alguna profesora de educación física de apariencia masculina; en la pregunta insistente de alumnas/os por saber si las maestras somos madres, en interpretar como "problema" ciertos comportamientos afeminados en los varones y masculinos en las mujeres, sólo por nombrar algunas.

4 Teresa de Lauretis, *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, p. 35.

5 *Ibid.*, p. 126.

6 Adrienne Rich, *La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana*, p. 127.

7 Michael Warner y Lauren Berlant, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, p. 230.



El poder coactivo de la heteronormatividad como orden riguroso se hace evidente en la premura con que aparecen sus abundantes efectos de exclusión. Ricardo Llamas pone de manifiesto que los niños disidentes, y en especial los niños “mariquitas” —aquellos que resisten de manera manifiesta los imperativos sobre cómo deben ser (agresivos, competitivos, duros, valientes, insensibles, misóginos, machistas), los que abdican del poder y que, con frecuencia, saben bien lo que desean y saben que ese es un deseo proscrito— son objeto de una política de exclusión, porque en el sistema patriarcal “masculinidad” y “heterosexualidad” tienen que ser entidades consubstanciales.

En el mismo sentido, las mujeres, sujetas a un imperativo de feminidad, padecen la erradicación de posibles referentes simbólicos que se alejan o se desplazan de una adecuada *performance* heterosexual, lo que quiere decir, femenina. De esta manera, se añade un plus de violencia al proceso de coacción, por el que el género femenino se impone sobre los cuerpos de las mujeres (la localización de ámbitos de influencia en la esfera doméstica, la limitación de las posibilidades de movilidad por imperativo estético, el desprestigio de la palabra de las mujeres en el espacio público, etcétera).

La heteronormatividad demuestra ser una política opresiva que, como garantía de su eficacia, nunca es formulada explícitamente, presentándose como “natural” y también como universal y normal.

### La “pasión por la ignorancia” como política de conocimiento

En el campo de la educación, la ignorancia siempre fue considerada como lo opuesto del conocimiento y, por consiguiente, repudiada. Sin embargo, algunas teóricas *queer* que se dedicaron a indagar y desarrollar el binomio conocimiento/ignorancia, en relación con la heterosexualidad/homosexualidad —pares que articularon buena parte del discurso científico moderno—, comenzaron a entender la ignorancia como implicada en el propio conocimiento.

En este sentido, la teoría *queer* cuestiona uno de los binarismos fundantes del campo educacional, la oposición entre conocimiento e ignorancia, demostrando que esos polos están íntimamente implicados y sugiriendo que la ignorancia puede ser comprendida como producto de un modo de conocer. Así, la ignorancia es ignorancia *de* un conocimiento. Las ignorancias, lejos de ser fragmentos de una oscuridad originaria, son producidas por determinados conocimientos. La afirmación de Guacira Lopes Louro acerca de que “la ignorancia no es neutra, ni un ‘estado original’, no es falta o ausencia de conocimiento sino un efecto [del mismo]”,<sup>8</sup> es esclarecedora. De este modo, nos dice que la ignorancia es un efecto de un modo de conocer y no una ausencia de conocimiento.

Entonces, la ignorancia no es un accidente del destino, sino —como dice Lacan— el residuo de lo conocido, de aquello que se impuso como conocimiento hegemónico. Por eso es importante entender el modo en que la heteronormatividad como conocimiento hegemónico se convierte en un elemento imperceptible en el aula: construye la normalidad sólo mediante la producción y, paradójicamente, la expulsión de lo extraño, catalogando ciertos tipos de sexualidades y cuerpos como inteligibles y, por lo tanto, normales; mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente reprensible.

En el proceso histórico de creación de la heterosexualidad/homosexualidad, en el siglo XIX, ‘conocimiento’ significaba, en primer lugar, conocimiento de la sexualidad “normal” e ignorancia de las sexualidades “desviadas”, “anormales”, “perversas”. De este modo, conocimiento y sexo se volvieron conceptualmente inseparables uno del otro. El conocimiento de nuestro cuerpo y el cuerpo de conocimientos se convierten, entonces, en un escenario de normalización.<sup>9</sup>

A este conocimiento (la heterosexualidad) que produce des-conocimiento (sexualidades disidentes), Britzman le llamará “pasión por la ignorancia”, o casos de normalidad exorbitante. Esta pasión por la ignorancia se relaciona con la represión, con olvidar una idea, con separar la idea del afecto. Expresiones como: “yo no sé nada de eso”, “eso no tiene nada que ver conmigo”, sustentan la labor de la ignorancia.

Esta deliberada oposición al saber, ese “deseo de no saber”, tal vez apunte, por parte de quien hace esas afirmaciones, a la incapacidad y el rechazo para admitir y reconocer la existencia del “otro”, de aquel que es diferente. En este sentido, la ignorancia puede ser comprendida “no como carencia de conciencia, sino como una resistencia al poder del conocimiento”.<sup>10</sup>

8 Guacira Lopes Louro, “Teoría *queer*: Una política post-identitaria para la educación”, p. 17.

9 Judith Butler indica que “la opresión no opera simplemente a través de actos de abierta prohibición, sino encubiertamente, a través de la constitución de sujetos viables y de la correspondiente constitución de un dominio de sujetos (in)viables (abyectos), quienes no son nombrados ni producidos dentro de la economía de la ley” (Butler, “Imitación e insubordinación de género”, p. 97). En este dominio de lo impensable —porque no se nombra y, por lo tanto, no se otorga la condición de existente— hay lesbianas y gays que intentan romper el silencio y hacerse visibles en los múltiples closets que se imponen socialmente.

10 Véase Suzanne Luhmann, *Queering/Queryng pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing*, p. 150, citada por Jimena Furlani en “Mulheres só fazem amor com homens? (Des)construindo a homossexualidade feminina na Educação Sexual”.



Esta ignorancia deliberada se manifiesta, sobre todo, en ocultar no en lo que es dicho sobre los sujetos, sino más bien en lo que se percibe como lo no-dicho, lo que es silenciado sobre ellos. Aquí, Lopes Louro aporta: “nada es más ejemplar de eso que el ocultamiento o la negación de los/as homosexuales –y de la homosexualidad– por la escuela. Al no hablar al respecto de ellos y ellas, tal vez se pretenda ‘eliminarlos/as’, o, por lo menos, se pretenda evitar que los alumnos y alumnas ‘normales’ los/as conozcan y puedan desearlos/as. Aquí el silenciamiento –o ausencia de habla– aparece como una especie de garantía de la norma”.<sup>11</sup>

De esta manera, la pasión por la ignorancia ocurre cuando el otro es representado como algo ininteligible, o algo inteligible en un caso especial, pero nunca como alguien que está autorizado a formar parte de la cotidianidad escolar. Se representa al otro como espacio de desviación y dolencia que, por lo tanto, es necesario contener. Por eso mismo, esta pasión por la ignorancia se entiende como un síntoma de la heteronormatividad, porque indica que la producción de la heterosexualidad sólo se lleva adelante mediante la producción de las identidades sexuales diferentes a esa norma como algo extraño, anómalo e indeseable.

Para que la escuela no sea promesa de normalidad, es importante advertir que la ignorancia sobre la homosexualidad no es sólo un efecto de no conocer sujetos homosexuales, o del pánico moral que suscita la sola mención del término, sino que implica

ignorancia acerca de cómo se construye la propia heterosexualidad.

La producción de la normalidad, como señala Foucault, no es “una historia de las mentalidades” ni una historia de significados, sino “una historia de cuerpos”, lo que significa que es una cuestión acerca de cómo pueden vivirse las relaciones sociales y cómo pueden imaginarse las políticas. Así, la normalidad consiste en la producción sistemática de binarismos (yo/otro, interior/exterior, bueno/malo, etc.) y se instala como relación social hegemónica. Por consiguiente, la educación –como aparato de producción de narrativas repetitivas y confinamiento en la uniformidad– limita la forma como la cotidianidad podría imaginarse y vivirse. Sin embargo, también puede configurarse como un espacio de producción de prácticas y relaciones que habiliten la proliferación no jerarquizada de otras identidades, otros modos de vida y devenires existenciales.

### La escuela con un plus de impertinencia: La construcción de una plataforma de desafíos

¿Podría la acción educativa suscitar acontecimientos que fueran capaces de rechazar la normalización como condición de la sumisión?, ¿podría desarrollar preocupaciones en torno a la construcción de

11 Guacira Lopes Louro, *Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista*, pp. 67-68.

subjetividades, donde la vida sea considerada como estado de emergencia y no como algo dado y estable?, ¿podría incentivar la justicia social, mediante la identificación de las prácticas que hacen posible que lesbianas y gays nos convirtamos en una molestia de la cotidianeidad o en una ocasión especial, para poder transformarlas?

Sin descontar la presión institucional para que se cumpla la norma, el orden y la certeza, uno de los desafíos como trabajadoras/es culturales, del conocimiento, es desarticular este tipo de relaciones opresivas, imaginando y activando no un manual de instrucciones, sino la perturbación, la tensión que nos implica el desmantelamiento de los propios órdenes conceptuales.

Una cuestión que deberíamos tomar en evento como educadoras/es, entonces, es que lo considerado "inexistente" es aquello que no podemos hacer inteligible a nuestra comprensión del mundo, lo que no podemos registrar como posible de existir, porque hay un conocimiento hegemónico, construido históricamente, que borra la posibilidad misma de pensar otras existencias. Justamente, una de las implicaciones de la heteronormatividad en la construcción del conocimiento es que contribuye a establecer modos autoritarios y jerárquicos de relación con el mismo.

Aunque podría entenderse este cuestionamiento como un llamado a la inclusión y a la celebración de la diversidad, no hay nada más alejado de ello. La inclusión, el añadido de voces marginales y las pedagogías de la tolerancia<sup>12</sup> que de ella se derivan, producen las mismas exclusiones que dicen subsanar. La inclusión confirma que la aceptación de la otredad presupone y necesita la ilegitimidad del otro, efectuando dos maniobras contradictorias, pero similares entre sí. Por un lado, la normalidad se produce a sí misma

como uniformidad indistinguible, como sinónimo de cotidianeidad, y produce la otredad como condición para reconocerse a sí misma. Por otro, la diferencia requiere la presencia de aquellos que ya son considerados subalternos, siempre imaginados como sujetos carentes de algo.

En esta perspectiva se ubican dos estrategias pedagógicas frecuentemente utilizadas en la escuela, a las que Britzman realiza una crítica incisiva. Una de ellas alude a los *discursos de la información*, los que presuponen que el conocimiento de los hechos proporciona un acceso directo a la realidad y a un comportamiento correcto. En esta estrategia se parte de dos ficciones que necesitan ser problematizadas; primero, recibir información no constituye un problema para el/la estudiante, lo que se basa en el mito de que la información neutraliza la ignorancia. Se piensa que docentes y alumnas/os aceptarán ideas nuevas sin tener que lidiar con las antiguas; que aprenderán nuevos conocimientos sin entrar en conflicto con lo ya aprendido. Segundo, la información es un reflejo de la realidad y, por lo tanto, es el antídoto para la ignorancia. Fácilmente podemos reconocer los discursos y prácticas escolares que se enmarcan en esta estrategia, por ejemplo, la educación sexual entendida sólo como "transmisión de información acerca del aparato reproductor y la descripción de los órganos sexuales".

En la otra estrategia aparecen los *discursos de cambio de actitud*, los cuales presuponen que los sentimientos son el camino real hacia el cambio de actitud. Britzman plantea que habría que considerar los sentimientos como formas contradictorias y ambivalentes de pensamiento, preguntándose qué órdenes conceptuales se relacionan con el afecto.<sup>13</sup> Habría que pensarlos en términos de que no pueden existir sin convenciones discursivas y sus propias estructuras de inteligibilidad. Aquí también son reconocibles algunos discursos que se registran habitualmente en el ámbito escolar, como "la educación en valores (honestidad, bien común, decencia, etc.)", "la prevención del consumo de droga", entre otros.

De esta manera, la escuela rearticula sus prácticas de normalización y se encarga de fagocitar los saberes, identidades y relaciones más indómitas y desestabilizadoras, digiriéndolos en su lógica de naturalización y jerarquización, cuyos efectos hacen que ciertas estructuras se mantengan incólumes.

Estas no son reflexiones acabadas, están apenas esbozadas, alentadas por el intento de pensar contra los propios pensamientos. Por eso mismo, una cuestión fundamental que se desprende de estos planteamientos es dejarnos interpelar por la cotidianeidad, inscribiéndola en una mirada y práctica de extrañamiento, para poder desnaturalizarla. Habilitarnos

12 La tolerancia es un mito liberal, porque implica una relación jerárquica de poder de una profunda asimetría: alguien tolera y otro es tolerado.

13 Una estimulante reflexión acerca de las emociones como modos de deliberación sobre asuntos de importancia, es desarrollada por la filósofa Martha Nussbaum en su último libro *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley* (Katz, 2006), aunque su perspectiva disienta de la sostenida por Britzman. Afirmando que "la repugnancia es frecuentemente el resultado de prejuicios aprendidos socialmente" (p. 153), en una entrevista Nussbaum señala que "el asco es diferente [de la ira]. Su contenido entraña un apocamiento por temor a la contaminación, asociado al deseo humano de no ser un animal. Por supuesto, este deseo es irracional: sabemos que nunca tendremos éxito en su consumación. Y también es irracional en otro sentido mucho más peligroso. Como nos enseña la investigación psicológica, las personas tienden a proyectar su asco a grupos de gente de su sociedad, que se convierten en chivos expiatorios de sus propias ansiedades ante la propia animalidad. Al etiquetar a los miembros de esos grupos como repugnantes, asquerosos, malolientes e indecorosos, el grupo dominante se puede distanciar de su propia animalidad. Este tipo de proyecciones irracionales fueron propias del antisemitismo a lo largo de los años, y prácticamente en cualquier sociedad juegan un papel en el desarrollo de la misoginia. También están presentes en formas más localizadas de discriminación, por ejemplo, en la jerarquía de castas hindúes, o en la discriminación norteamericana de los homosexuales" (Revista *Reason*, marzo de 2004, consultado en: [www.sinpermiso.info](http://www.sinpermiso.info), traducción de María Julia Bertomeu).

a pensar qué le está diciendo a la escuela la experiencia de Romina Tejerina<sup>14</sup> acerca de la sexualidad y de los cuerpos de las mujeres; qué nos dicen los relatos de sufrimiento y violencia de las mujeres –las madres de nuestras alumnas y nuestros alumnos– sobre la condición de ser mujer y ser pobre; acerca del que usa el término “nena” como insulto; la maestra lesbiana que recibe las miradas desaprobadoras de sus compañeros docentes; el chiste sexista y misógino reiterado en la sala de maestros; las chicas de aspecto ambiguo que son sancionadas sutilmente por una afectividad inhibida de sus compañeras; los cuerpos obesos de nuestras alumnas que son territorio “liberado” para las agresiones, entre otras muchas cuestiones.

En este mismo sentido, en el registro cultural y político de los acontecimientos sociales, no podemos dejar de preguntarnos cómo se imbrican los procesos de precarización de la existencia con la feminización de la pobreza; las prácticas represivas en un Estado democrático con la violencia como política de Estado; las nuevas retóricas del nacionalismo y los héroes de la Patria con la normalización de las masculinidades hegemónicas; la violencia de género que tiene como blanco el cuerpo de mujeres y niñas/os, y el género como violencia, en tanto inscripción en los cuerpos de comportamientos correctos y adecuados.

Las escuelas no pueden ser lugares hostiles a una reflexión que promueva otras formas de pensar y de habitar este mundo. La promoción de la ignorancia, el desconocimiento como “industria discursiva”, es un elemento esencial de todo régimen de exterminio. No podemos seguir consintiendo, desde una aparente ignorancia, que todo suceda, ni fingir que no pasa nada. **ts**

## Bibliografía

- Britzman, Deborah, “¿Qué es esa cosa llamada amor?”, trad. de Gabriela Herzeg, en *Taboo: The Journal of Culture and Education*, vol. I, primavera de 1995, pp. 65-93.
- \_\_\_\_\_, “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en R. Mérida Jiménez (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Icaria, Barcelona, 2002.
- Butler, Judith, “Imitación e insubordinación de género”, en *Gráficas de Eros. Historia, género e identidades sexuales*, Edelp, Ediciones de la École Lacanienne de Psychanalyse, Buenos Aires, 2000.
- De Lauretis, Teresa, *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, Horas y Horas, Madrid, 2000.
- Epstein, Debbie y Richard Jonson, *Sexualidades e institución escolar*, Morata, Madrid, 2000.
- Furlani, Jimena, “Mulheres só fazem amor com homens? (Des)construindo a homossexualidade feminina na Educação Sexual”, UDESC/FAED, consultado en: [http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/1/Jimena\\_Furlani\\_20.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/1/Jimena_Furlani_20.pdf).
- Llamas, Ricardo, “El género y la presentación social. Cuatro reflexiones en torno al poder y la construcción de sí”, consultado en: <http://www.hartza.com/index.html>
- Lopes Louro, Guacira, *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*, 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_, “La construcción social de las diferencias sexuales y de género”, en Gentile, Pablo, *Códigos para la ciudadanía*, Santillana, Buenos Aires, 2000.

\_\_\_\_\_, “Teoría queer: Una política pos-identitaria para la educación”, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, núm. 9, Laborde Editor, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario, Argentina, 2001.

\_\_\_\_\_, *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Autêntica Editora, Sao Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_, *Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*, Autêntica Editora, Sao Paulo, 2004.

Mérida Jiménez, Rafael (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Icaria, Barcelona, 2002.

Rich, Adrienne, “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana”, en Navarro, M. y C. Stimpson (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

Saéz, Javier, *Teoría queer y psicoanálisis*, Síntesis, Madrid, 2004.

Sedgwick, Eve, *Epistemología del armario*, Ediciones de la Tempestad, Barcelona, 1998.

Talbut, Susan y Shirley Steinberg (eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, Grao, Barcelona, 2005.

- 14 Romina Tejerina es una mujer joven pobre, de la provincia de Jujuy (norte de Argentina), quien, luego de dar a luz en el baño de su casa y en profundo estado de shock, mató a su hijo. El embarazo fue producto de una violación por parte de un vecino, luego de una fiesta. Romina, con una infancia marcada por los malos tratos, nunca se atrevió a denunciar al violador. Fue acusada de asesinato y condenada a prisión. Actualmente se encuentra cumpliendo su condena, en tanto grupos de mujeres, feministas y de derechos humanos del país reclaman su libertad. Su caso conmocionó a la opinión pública, porque puso de manifiesto toda la serie de injusticias y desigualdades que padecen las mujeres, especialmente las mujeres pobres, de Argentina y el resto de América Latina.

