

PERFORMANCE DE GÉNEROS Y SEXUALIDADES PERFORMATIVAS: TENSIONES Y ACUERDOS EN LA ESCUELA*

Lic. Jimena de Garay Hernández,** Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
jime_degaray@hotmail.com caetanomarcio@yahoo.com.br

** Psicóloga social; alumna de maestría en Psicología Social de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), bajo la orientación de la doctora Anna Paula Uziel. *** Doctor en Educación por la Universidad Federal Fluminense (UFF), bajo la orientación de la doctora Regina Leite Garcia; profesor de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

EN LAS ACTUALES CONFIGURACIONES SOCIALES, SOMOS SEDUCIDOS POR VARIOS ESTILOS DE VIDA QUE NOS SON PRESENTADOS A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (INTERNET, BIOMEDICINA, CIRUGÍAS PLÁSTICAS,...), POSIBILITÁNDONOS AMPLIAR NUESTRAS EXPERIENCIAS Y CORPORALIDADES. CON ELLO, LOS RECONOCIDOS RASGOS DE GÉNEROS, AUNQUE PRODUZCAN DESIGUALDADES Y RELACIONES ASIMÉTRICAS ENTRE MUJERES Y HOMBRES, POR SÍ MISMOS YA NO SIRVEN PARA LEGITIMAR Y CONFIRMAR SUS EXPECTATIVAS ANATÓMICAS DE NACIMIENTO NI PARA ESTABILIZAR A LOS SUJETOS FRENTE A LAS CADENAS DE IDENTIDADES DISPONIBLES. DIALOGANDO CON LOS ESTUDIOS FEMINISTAS Y CULTURALES, PROBLEMATIZAMOS LOS DISCURSOS SOBRE LOS GÉNEROS Y LAS SEXUALIDADES QUE PRODUCEN CORPORALIDADES Y LEGITIMAN LA HETERONORMATIVIDAD. POR TANTO, ENFATIZAMOS LA IMPORTANCIA DE PROBLEMATIZAR LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA Y SOCIAL DE LAS CATEGORÍAS GÉNEROS, LLAMANDO LA ATENCIÓN SOBRE LAS CONFIGURACIONES IDENTITARIAS, ELABORADAS EN DIÁLOGO CON LOS INSTRUMENTOS EDUCATIVOS QUE NOS ENSEÑAN FORMAS DE SER HOMBRE Y MUJER. PERCIBIMOS QUE LAS CATEGORÍAS MASCULINIDAD Y FEMINIDAD HAN SIDO AMPLIADAS Y QUE EL CUERPO ANATÓMICO ES APENAS UN SOPORTE DE LAS INVERSIONES HECHAS Y ESTIMULADAS POR LA SEXUALIDAD. LOS NUEVOS ARREGLOS PROPORCIONADOS POR LAS SEXUALIDADES Y LOS GÉNEROS IMPROVISAN OTRAS FORMAS SEXUALES E IDENTITARIAS INTERACTUANDO CON LOS MOVIMIENTOS CURRICULARES Y PRODUCIENDO TENSIONES COTIDIANAS EN LA ESCUELA.

PALABRAS CLAVES: GÉNERO, SEXUALIDAD, MOVIMIENTOS CURRICULARES

GENDER PERFORMANCE AND PERFORMING SEXUALITIES—TENSIONS AND ARRANGEMENTS IN SCHOOL
IN THE CURRENT SOCIAL CONFIGURATIONS, WE ARE LED TO VARIOUS LIFESTYLES WHICH ARE PRESENTED TO US THROUGH THE NEW TECHNOLOGIES (INTERNET, BIOMEDICINE, PLASTIC SURGERIES,...) MAKING IT POSSIBLE TO MAXIMIZE OUR EXPERIENCES AND, CONSEQUENTLY, OUR BODY LANGUAGE. TAKING IT INTO CONSIDERATION, THE KNOWN GENDER MARKERS, DESPITE PRODUCING INEQUALITIES BETWEEN MEN AND WOMEN, ALREADY AREN'T ENOUGH TO LEGITIMATE AND CONFIRM THE ANATOMIC EXPECTATIONS OF BIRTH, NEVERTHELESS TO MAKE THE SUBJECTS STABLE REGARDING THE AVAILABLE IDENTITIES. BY DIALOGING WITH FEMINIST AND CULTURAL STUDIES, WE QUESTION THE SPEECHES ON GENDERS AND SEXUALITIES THAT HAVE BOTH PRODUCED BODY LANGUAGES AND LEGITIMATED HETERO-NORMATIVITY. WE EMPHASIZE THE IMPORTANCE IN QUESTIONING THE SOCIAL AND DISCURSIVE PRODUCTION OF THE GENDER CATEGORIES, FOCUSING ON THE IDENTITY CONFIGURATIONS ELABORATED IN A DIALOG WITH THE EDUCATIVE INSTRUMENTS WHICH TEACH US WAYS OF BEING A MAN OR A WOMAN. IN THIS PROCESS, WE UNDERSTAND THAT MASCULINITY AND FEMININITY HAVE GROWN WIDER, AND THE ANATOMIC BODY IS JUST A SUPPORT OF INVENTIONS THAT HAVE BEEN STIMULATED BY THE SEXUALITY. THE NEW ARRANGEMENTS PRODUCED BY THE SEXUALITIES AND BY THE GENDERS IMPROVISE OTHER IDENTITY ARRANGEMENTS, INTERACTING WITH THE EDUCATIONAL PROGRAM MOVES AND PRODUCING USUAL TENSIONS AT THE SCHOOL.

KEY WORDS: GENDER, SEXUALITY, EDUCATIONAL PROGRAM MOVES

CUERPO, SEXO Y REGULACIONES

Dados los movimientos de interacción y formación socioeducativas, poseemos, en cualquier espacio en el que vivamos o actuemos, una visión sobre lo que es ser hombre o mujer. Esta situación nos permite afirmar que, actualmente, el entendimiento sobre el sexo es capilar, ya que atravesó la

modernidad, creó y legitimó marcas y se tatuó en el cuerpo. Su inscripción está en la división social del trabajo y en las relaciones de parentesco, y durante mucho tiempo se estableció como parámetro para la división de bienes y la constitución legal del vínculo afectivo-sexual. Su lógica está anclada en el lenguaje, y, junto con este, gana

significados que son fundamentales para la realización de rituales de paso en los diversos ciclos de vida que acompañan la trayectoria del sujeto. Esta visión, muchas veces binaria, es fruto de los instrumentos que nos educaron y auxiliaron en la construcción singular de nuestra idea de masculino y femenino, los llamados géneros.

Con distintos usos entre las innumerables corrientes epistemológicas, el concepto de *género*, aun cuando se nos haga creer, no fue un invento feminista,¹ y tampoco se constituye naturalmente en las relaciones sociales a lo largo de la historia. De hecho, antes de ser utilizado por Gayle Rubin para analizar el tráfico de mujeres en 1975, el concepto ya se encontraba en la obra de Robert Stoller *Sex and Gender*, publicada en 1968.² En su libro, el autor utilizaba el término *sexo* para distinguir al sujeto y designar los aspectos biológicos que determinaban si una persona era macho o hembra; la palabra *sexual* para referirse a los aspectos anatómicos y fisiológicos; y la categoría *género* para referirse a los aspectos culturales que constituían y formaban los comportamientos de los cuerpos en femenino o masculino. Dichas categorías, ampliamente entendidas y naturalizadas en nuestras culturas, son atravesadas por innumerables discursos (religiosos, científicos, políticos, culturales, sociales,...) y son determinantes en la construcción del estatuto de naturalidad que atraviesa nuestras subjetividades, nuestros entendimientos sobre lo que somos, y cómo vemos y actuamos en nuestras relaciones sociales. Se trata de nuestras primeras lecciones sobre las dicotomías del mundo, y a través de estas y con ellas aprendemos y limitamos, casi siempre, nuestras visiones sobre dos polos sexuales.

Integrado al intenso debate promovido por el movimiento feminista, el concepto de *género* se diseminó rápidamente entre las ciencias sociales y humanas, si tomamos en cuenta los años en que fueron publicados los textos de referencia: Ann Oakley (1972) desde la sociología, Rhoda Unger (1979) desde la psicología social y Joan Scott (1988) desde la historia. La relectura de este concepto por parte de las feministas estaba insertado en un momento de alteraciones sustanciales en las ciencias, en el momento en que estas mujeres estaban presentes en los grandes debates políticos que

involucraban el contexto de postguerras y los movimientos sociales emergentes en innumerables partes del mundo. Al ponderar el sexo como un hecho por esclarecer, en vez de como un factor explicativo por sí mismo, el concepto de *género* correspondía, en el plano práctico-teórico-práctico, al propósito de introducir la pregunta de las diferencias sexuales en la agenda de investigaciones académicas y de elaboración de marcadores para las políticas públicas. En síntesis, este concepto retiraba el cuerpo sexual del dominio exclusivo de la biología y orientaba el análisis de sus situaciones hacia las condiciones históricas, espaciales y sociales de producción de cultura.

No obstante, la emergencia del concepto de *género* se inscribía en un proceso que, al mismo tiempo, hacía visible una relación social marcada por la desigualdad que la investigación, la reflexión teórica y la acción política habían ignorado o invisibilizado. Al retomar en otros moldes viejas cuestiones (como la participación de las mujeres en las revoluciones y resistencias), el concepto de *género* dio lugar, más recientemente, a una perspectiva crítica sobre la producción de los saberes en diversas disciplinas de las ciencias. Como podemos observar, la categoría de *género* reemerge con las feministas como un dispositivo para problematizar las desigualdades orientadas por las diferencias sexuales, y especialmente como un contrato epistemológico para producir conocimiento frente a los saberes hegemónicos que buscaban en los discursos biológicos las justificaciones para limitar la ciudadanía a determinados tipos de hombres: propietarios, blancos, clase media, heterosexuales y judío-cristianos.

El sexo fue entendido por el discurso biológico como un conjunto de características genéticas, anatómicas y hormonales que distinguen el XY (macho) del XX (hembra).³ No obstante, esa misma palabra es comúnmente usada para designar el órgano anatómico sexual y la relación genital entre personas, incluyendo o no la penetración. Sin embargo, aquí entendemos el sexo como un hecho social marcado por el significado cultural, y no simplemente como un acto natural, una anatomía o una función biológica de carácter reproductivo. Si aceptamos el entendimiento sobre el cuerpo como una situación cultural, entonces las

nociones de *cuerpo* y *sexo* naturales se hacen cada vez más sospechosas. Sin embargo, si durante varios años el género (cultura) y el sexo (biología) asumieron contornos distintos, Judith Butler (2003a), al dialogar con Simone de Beauvoir, nos señala que el género es una forma de existir del propio cuerpo y que el cuerpo es una situación, un campo de posibilidades culturales recibidas y reinterpretadas (al mismo tiempo). Por lo tanto, con este diálogo, pensamos que tanto el género como el sexo parecen que son cuestiones culturales. Si el cuerpo «natural» (y el «sexo» natural) es una ficción, la teoría de De Beauvoir citada por Butler parece decir que sexo fue género todo el tiempo.

Aun cuando las palabras asuman significados distintos a lo largo de la historia, la etimología es a veces esclarecedora de los sentidos atribuidos a estas. La palabra *sexo* es originaria del término latino *seccare* y expresa en sus definiciones las palabras *dividir* y *partir*. Lo que parece decirnos esta situación es que la palabra *sexo* carga en sí misma la idea del *continuo estar incompleto*. Dado que etimológicamente la palabra *sexualidad* deriva de la palabra *sexo*, esta y consecuentemente lo humano (en el que el sexo y la sexualidad adquieren sentidos) son fundamentalmente imperfectos, incompletos y en situación de continua construcción, y por lo tanto están carentes de experiencias.

Lo que interpretamos con la etimología, es que no solo no hay un lugar fijo y correcto para lo que es la sexualidad, sino que dentro de esta lógica no nos parece posible ni incluso prudente determinar lo que es humano; esto se cumple si aceptamos que la sexualidad, así como la experiencia, están condicionadas por la curiosidad, la creatividad y la necesidad humanas de inventarse en las interacciones sociales, culturales e históricas. Sin el mínimo de libertad de invención, no existe sexualidad ni, bien entendida, humanidad. La ausencia de libertad impide el movimiento de búsqueda por el estar completo que la sexualidad,



como dimensión de la humanidad, persigue eternamente con la experiencia. Como Jorge Larrosa Bondía señaló, «la experiencia y el saber que derivan de esta, es lo que nos permite apropiarnos de nuestra propia vida» (Larrosa Bondía, 2002: 27, traducción libre). En otras palabras, existe un nexo entre la sexualidad, el placer de la experiencia y la curiosidad por el saber.

La sexualidad habla muchos lenguajes, se dirige a muchos tipos de personas y ofrece una cacofonía de distintos valores y posibilidades (Weeks, 1998). Su capacidad de inventar, entre otros, identidades, deseos y prácticas, acaba por fragilizar cualquier certeza y nos denuncia que, aun con toda la tentativa de regular y domesticar los cuerpos o de determinar las prácticas pedagógicas en las escuelas, en estos espacios existen grados de libertad, un prerrequisito para la sexualidad, para la

invención y para la experiencia. Por eso la sexualidad es tan temida y es capaz de generar tantos discursos en la escuela, la ciencia, la religión,... Su estrecha relación con la libertad amedrenta las pobres almas de la arrogancia, porque fragiliza sus verdades y certezas. «La sexualidad no sigue las reglas de la cultura, aun cuando la cultura intenta domesticar la sexualidad. Podemos insistir en que la sexualidad es la propia alteridad» (Britzman, 2001: 89).

GÉNERO Y SEXUALIDAD Y SUS SENTIDOS CREATIVOS Y TENSOS CON LA ESCUELA

Habrà quien defienda que la sexualidad no se configura en los movimientos curriculares y que no se encuentra entre las prioridades de la escuela. Esa afirmación nos revela dos situaciones iniciales: el desconocimiento de las relaciones y prácticas pedagógicas cotidianas de la escuela, y el concepto rígido de sexualidad. Históricamente, la sexualidad, aun cuando no verbalizada, estuvo presente en las formas en las que la escuela estableció sus discursos y orientó sus prácticas pedagógicas. Podríamos citar innumerables casos en que se muestran, en el fondo, las preocupaciones con la sexualidad; sin embargo, pensamos que ningún caso es más expresivo que la preocupación que provoca la presencia de las mujeres y de los llamados «pervertidos» en los espacios escolares. La seducción, por diferentes vectores, parece que es la palabra-traducción de las preocupaciones escolares con las mujeres y con los sujetos ilegibles.⁴

La situación en que se encuentra el eje *género-sexualidad* en la escuela, favorece los movimientos heteronormativos y las tensiones curriculares, al tiempo que consolida la sexualidad como una *scientia sexualis*, como nos describe Michel Foucault (1988). En la perspectiva del autor, habría dos formas de apropiación de la sexualidad por parte de los saberes: una vía *scientia sexualis*, como ya se mencionó, y otra a través de la *ars erotica*. Mientras que en la última el placer, la curiosidad y la subjetividad se encuentran en la agenda de discusión y en la experiencia, para la primera la narrativa sería conducida por la cientificidad, con énfasis en la preocupación por la reproducción. Cotidianamente ambas están pre-

sententes y se tensionan en los movimientos curriculares; sin embargo, dada la forma moderna de organización de la escuela, es indiscutible que la *scientia sexualis* goza de mayor prestigio y reconocimiento escolar.

Como afirmó Deborah Britzman:

[...] nuestro Eros original se elabora a lo largo de toda la vida. El material para esta elaboración son las ideas y los compromisos con otras personas, la capacidad para explorar y crear placer, y el tiempo para pensar y perderse en la fantasía. En el comienzo de la vida, la sexualidad no está atada al pensamiento, solo al propósito de reencontrar la satisfacción, el objeto perdido. Estos primeros lazos y estrategias infantiles para recuperar el amor no desaparecen, sino que continúan influyendo en un plano inconsciente sobre el propósito, objeto y fuente de la sexualidad. La educación, sin embargo, comienza en dirección contraria, con su insistencia en que encontrar la satisfacción consiste en retrasarla y en confrontar la inmediatez de los impulsos y deseos con las tensiones de la sublimación [...] [Britzman, 2005: 58].

Esta situación nos recuerda que cuando la sexualidad se convierte en objeto del conocimiento y, a su vez, sus metáforas científicas se aplican a la población, esta genera otros movimientos de subalternidades y desigualdades y, por tanto, de control y de fronteras a la felicidad y la satisfacción.

Cuando intentamos mapear la geografía del sexo [...] o cuando intentamos leer la sexualidad a través de una teoría favorita, un manual de instrucción o de acuerdo con las visiones de los llamados especialistas[;] [c]uando [está insertada] en el currículo escolar o en el salón de clases universitario —cuando, digamos, la educación, la sociología, la antropología ponen sus manos en la sexualidad—, el lenguaje del sexo se vuelve un lenguaje de la sexualidad —el lenguaje del sexo se vuelve un lenguaje didáctico, explicativo y, por tanto, desexuado. Más aún, cuando el tema del sexo se coloca en el currículo, difícilmente podemos separar sus

objetivos y fantasías de las consideraciones históricas de las ansiedades, los peligros y los discursos predatorios que parecen catalogar ciertos tipos de sexo como inteligibles, mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente reprensible [Britzman, 2001: 90, traducción libre].

Si contemplamos la sexualidad como un elemento de la curiosidad, una potencia de ideas, un dispositivo que desestabiliza las verdades identitarias, un deseo de ser amado y valorado que, al valorarse, aprende a amar y a valorar a los/las demás, entonces es posible ampliar el contenido de la sexualidad en vez de limitarlo al acto sexual y a la reproducción de los seres humanos. Si así lo vemos, el debate sobre esta se extenderá a toda la vida escolar, a todos los sujetos que buscan inventar y experimentar las posibilidades del mundo.

Si consideramos que el cuerpo es la base donde el conocimiento es significado y el *locus* del que parte la producción y la expresión de la cultura, las sexualidades y los géneros ganan significado y reafirman la necesidad de problematizar los movimientos curriculares, en la medida en que estos forman parte de los dispositivos mediante los cuales la escuela ejecuta la formación de sus sujetos. Con este entendimiento, partimos del principio de que en los currículos transitan modelos de géneros, los cuales proyectan la heterosexualidad y la masculinidad hegemónica⁵ como norma y referencia. Sin embargo, no estamos atribuyendo a la escuela el poder ni la responsabilidad de explicar las identidades sociales, ni mucho menos determinarlas definitivamente. Empero, necesitamos reconocer que las propuestas e interdicciones realizadas por las escuelas hacen y producen sentidos, además de poseer «efectos de verdad» en los sujetos.

De forma más amplia, el conjunto de discursos o teorías del currículo deduce el tipo de conocimiento considerado importante a partir de descripciones sobre el tipo de sujeto que consideran «ideal» para constituir la sociedad y garantizar su planeación. Cada «teoría» conduce por sí misma hacia determinado «modelo» de sujeto y corresponde a determinados tipos de saberes presentes en la organización curricular. Reconociendo las innume-

rables instancias socioeducativas por donde pasan los sujetos que integran las escuelas y, a su vez, los intereses implicados en sus acciones pedagógicas, no limitamos la formación de los movimientos curriculares a la escuela, sino que los ampliamos, entendiéndolos como las tecnologías pedagógicas (arquitectura, libros didácticos, vestimentas, medios de comunicación,...) que, significadas en la cultura y obedeciendo a cierta lógica de planeación, construyen, enseñan y regulan las corporalidades, produciendo subjetividades y construyendo formas y configuraciones de estar y vivir en la escuela y, más ampliamente, en la sociedad. Por lo tanto, en los movimientos curriculares transitan modelos de géneros dicotómicos y complementarios que no se limitan a los contenidos didácticos, sino que se expresan en los cuerpos y en las prácticas pedagógicas de los(las) profesores(as). En otras palabras, consideramos las corporalidades como parte de esos movimientos curriculares.

Como parte de las instituciones que interactúan y se integran en la sociedad, la escuela tiene en su interior sujetos que traen de sus relaciones más amplias los saberes que se configurarán de modo desigual —dadas las relaciones de poder— en los conocimientos generados mediante sus movimientos curriculares. Esto significa asumir que, independientemente de las prescripciones curriculares, la escuela se caracteriza por ser un espacio privilegiado de encuentro de diversas lecturas y conocimientos del mundo. Aun reconociendo la legitimidad y la fuerza de los contenidos curriculares prescriptivos, la potencialidad y los saberes generados a través de las relaciones constituidas en los espacios escolares serán fruto de tensiones culturales. De esta forma, los movimientos curriculares, a pesar de carecer de reflexión, no son meras acciones descritas o magisterios neutros sin resultados prácticos en la vida de los sujetos de la escuela, sino que son configurados por sistemas de intereses, porque son elaborados ya sea por los sujetos que están directamente en las prácticas escolares cotidianas, ya sea por aquellos que, en la gestión curricular, orientan/determinan lo que debe enseñarse en la escuela.

Los movimientos curriculares forman parte de estas prácticas educativas que nos enseñan la heteronormatividad y el androcentrismo. Estos

21
))))))

androcentrismo y la heteronormatividad como conceptos que se entrecruzan en el mantenimiento de las diferencias sexuales.

En este sentido, la homofobia y el machismo son respuestas de la heteronormatividad destinadas a las sexualidades disidentes y a las mujeres. Con el fin de mantenerse en el orden de las cosas, el sistema heteronormativo necesita retroalimentarse de la lógica de los géneros, la cual está encabezada por el gobierno androcéntrico. He ahí la necesidad de controlar ideológicamente las tecnologías pedagógicas de la escuela, y más ampliamente de la cultura. En estos presupuestos, se articulan las identidades y las prácticas curriculares, ampliándose, más allá de los procesos familiares y/o escolares, las tecnologías educativas, las cuales engloban la compleja red en cuyo interior los sujetos son transformados y aprenden a reconocerse como hombre o mujer, así como a inventar sus deseos.⁶

La homofobia trasciende las expresiones del cuerpo y las prácticas sexuales: se desdobra en las identidades de género. Esto nos lleva a afirmar que diariamente somos interpelados(as) por determinaciones reglamentarias que nos enseñan cómo debemos evaluar, clasificar y jerarquizar a los sujetos, produciendo relaciones asimétricas. Los sistemas normativos operan verdades en los discursos y atraviesan nuestra subjetividad, funcionando como marcos regulatorios de nuestros comportamientos y miradas sobre el mundo.

La heteronormatividad se conecta directamente con el androcentrismo: primero, porque sustenta la idea del gobierno hombre/masculino sobre la mujer/femenino; segundo, porque al exigir la tarea de gobierno del hombre y de gobernada de la mujer, les obliga a mantener relaciones intrínsecas y reproductivas del sistema en una lógica binaria. Pensamos que cualquiera que sea el análisis o el activismo político de las identidades sexuales que no considere estos dos conceptos, estará reduciendo y limitando sus acciones a la superficialidad, además de que estará reproduciendo cadenas de gobiernos y manteniendo las estructuras que abarcan uno o ambos conceptos.

Las prácticas educativas heteronormativas y andocéntricas son tan expresivas que raramente las cuestionamos. A partir de las enseñanzas deja-

das por Monique Wittig (2006) acerca del papel político de las categorías *mujer* y *hombre*, deberíamos interrogarnos sobre la oposición binaria entre la heterosexualidad y la homosexualidad. Así como el ideal de hombre universal fue el efecto de intereses políticos que buscaron establecer, a lo largo de la historia, una hegemonía blanca, propietaria, adulta y heterosexual, así como la categoría *mujer* —con sus implicaciones en la ciencia, en las políticas y en la escuela— como *el otro* de ese hombre, la homosexualidad viene siendo un cuerpo discursivo alimentado por la lógica heteronormativa, caracterizado como el otro de la heterosexualidad.

En la lógica binaria no residen solamente los discursos homofóbicos. En el otro extremo están también los discursos favorables a la homosexualidad. Como estrategia política, esos discursos son deficientes en la medida en que no fragilizan realmente el sistema heteronormativo vigente, sino que crean y alimentan otras dimensiones de subalternidades. Se vuelve necesario entonces intentar hacer una alteración epistemológica, política y subjetiva que destituya efectivamente la lógica binaria y sus efectos. Bajo la óptica deconstructiva, sería necesario cuestionar los procesos por medio de los cuales una forma de sexualidad (la heterosexual) y un gobierno de género (el masculino) acabaron por volverse la norma y pasaron a ser entendidos como «naturales».

Como bien nos recordó Judith Butler (2003b), Foucault, al criticar la configuración binaria de poder y el modelo jurídico de opresor y oprimido, nos ofrece algunas estrategias para la subversión de la jerarquía de género y del binarismo homo-hetero. A pesar de que Monique Wittig, al igual que Michel Foucault, rechaza el «sexo natural», la subversión de los opuestos binarios para Foucault no es la transcendencia que plantean Simone de Beauvoir y Monique Wittig, sino su *proliferación*, hasta el punto en que las oposiciones binarias dejen de tener sentido en un contexto en que las múltiples diferencias abundan y sean difusas. Su táctica, si así podemos llamarla, no es trascender las relaciones de poder, sino multiplicar sus diversas configuraciones de tal modo que el modelo jurídico de poder como opresión y regulación deje de ser hegemónico. De esa enseñanza dejada por Michel Foucault podemos retirar las bases con el fin de proliferar innumerables

CFSSSSSSSS

e ilimitadas formas de ser hombre y mujer, a tal punto de que ninguna sea la «forma legítima» y que ninguna gobierne hegemonícamente las acciones de la escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

Parfraseando a Deborah Britzman (2005), el derecho a la libertad de ejercer la sexualidad y a inventar el género se compone de acciones cotidianas pequeñas, pero de profundo significado en la organización sociopolítica: el derecho a inventar el SER como posibilidad; a elaborar y ejecutar lo que le da placer y a constituir de forma singular el Estar en el mundo; a la dignidad; a la información adecuada a las necesidades; a la formulación de infinitas preguntas y la obtención tanto de preguntas como de respuestas; a la adhesión a lo que socialmente le fascina; a la curiosidad sobre lo desconocido; y especialmente el derecho a amar, y con el amor transformar los dogmas del cuerpo, y con el cuerpo, el mundo.

La conquista de estos colectivos de derechos exige condiciones básicas de vida: comida, ropa, vivienda, educación escolar, salud, democracia, placer, ciudadanía, libertad, autoestima y satisfacción,...: vida. Como advirtió Jeffrey Weeks:

[...] una democracia sexual necesariamente implica un proceso más amplio de democratización en que se desmantelen definitivamente las barreras que restringen el potencial y el crecimiento individuales: las barreras de explotación económicas y divisiones de clase, opresión racial y desigualdades de género, autoritarismo moral y desventaja educativa, pobreza e inseguridad. Esto no implica que desaparecerán o deberían desaparecer las dificultades reales, las divisiones reales de necesidades e intereses, los conflictos reales de prioridad y de deseo. Al contrario, la meta debería ser lograr el máximo de medios por los cuales estas diferencias y conflictos pueden resolverse democráticamente [Weeks, 1998: 121-122].

La cultura escolar y las necesidades políticas nos sugieren una relación con los movimientos curriculares, las acciones pedagógicas y las necesidades sociales más amplias de los sujetos. Pensando como Michel Foucault (1988, 2005,

2006), la sexualidad *ars erotica* está más próxima a la libertad que permite la construcción de sentidos y usos que los currículos prescritos por la *scientia sexualis*. La primera está más presente en los movimientos y las acciones curriculares que en los programas gubernamentales y en las acciones no gubernamentales que buscan codificarla o establecer verdades sobre ella.

La soñada libertad o la opción de crear nuevos tipos de libertad y nuevas preguntas a la vida, son la base de la sociedad democrática y de la posibilidad de construir infinitamente el concepto de *ciudadanía*, de modo que este se ajuste a las necesidades de los colectivos de sujetos. La sexualidad es el lugar de lo imposible; es el espacio en el que el sujeto deja sus contribuciones y se vuelve protagonista de su práctica e invención. Con esta, se generan situaciones democráticas; el fin de la vida es el límite de la creación y la invención de sí.

El carácter incompleto de la sexualidad nos hace reflexionar sobre la ciudadanía, porque esta última no consiste en recibir sin postular un acto en el cual los sujetos dejan sus contribuciones a las necesidades sociales, al pensamiento y a la elección de estilos de vida. Sin embargo, la elección implica, en primer lugar, democracia. Puede parecer extraño aplicar la palabra *democracia* al ámbito sexual, pero no hay duda de que se necesita un nuevo concepto de *democracia* cuando hablamos del derecho a controlar nuestros cuerpos y deseos.

Como la política y la cultura, la sexualidad es el lugar imaginativo en que se reúnen los discursos sociales más amplios. Sin embargo, en la cultura, en la política y en la sexualidad también coexisten espacios donde se abre la posibilidad de romper los significados, rehacer los intereses, buscar ideas; donde la inconformidad puede permitir nuevas configuraciones de estar en el mundo. Por tanto, los desdoblamientos y las configuraciones asumidos por las identidades sexuales y las políticas públicas nos parecen un buen ejemplo.

Aunque el mundo exista sin nuestra presencia, nuestra presencia en el mundo nos exige mucha creatividad para inventarlo. Con el fin de que el mundo tenga sentido, debemos aprender a cuestionarlo y a inventar lo que aún no existe en nuestras peticiones hacia el mundo. En este sentido, vivir creativamente es también una condición

para crear/ampliar la democracia y crearse con la democracia.

Deborah Britzman, a quien damos gran parte del crédito de las reflexiones aquí desarrolladas, nos invita a pensar sobre el amor y el odio. Para la autora,

[...] el amor y el odio inspiran sentimientos de celos, traición, honradez, egoísmo, ansiedad, desapego, asombro, admiración, autoridad, ruptura de significado y permisividad. Más sencillamente, el amor por el aprendizaje no es la idealización del conocimiento, sino el interés por explorar nuevas ideas para ver lo que puede suceder. El odio por el aprendizaje surge cuando la persona se siente perseguida por la autoridad del conocimiento. Pero incluso estas dos simples observaciones son tan sencillas porque los humanos tienen la capacidad tanto para amar como para odiar e, incluso, para cambiar sus sentimientos del odio al amor y del amor al odio. El currículo debería dar la oportunidad para que los alumnos [y las alumnas] practiquen la etnografía del amor y del odio [Britzman, 2005: 71].

En el momento en que la palabra *pensar* está cada vez más vacía de significado y que el *pensamiento crítico*, favorecido por la intensa proliferación de tecnologías y discursos salvacionistas, nos lleva a innumerables sentidos, tal vez sea urgente detenerse en la dimensión política, social, pedagógica y ecológica de lo que significa pensar para la escuela, y especialmente para profesores y profesoras. Al final, ¿no es en las vidas creativas que vale la pena vivir?

Como sabemos, el currículo es el instrumento escolar que visualiza el cuerpo como la superficie en que este escribe o imprime los valores culturales. En este sentido, los movimientos curriculares que se realizan cotidianamente no son elementos incoherentes y neutros de transmisión desinteresada de

conocimientos, sino que son construidos en los intereses elegidos por las escuelas, por los sistemas educativos, y especialmente por los profesores y las profesoras. Innumerables pedagogías que involucren la complejidad de las identidades, apuntan hacia la noción de que los sujetos, a lo largo de su desarrollo físico y psíquico, a través de las más diversas instituciones y acciones sociales, se constituirán como hombre y mujer en etapas que no son secuenciales, continuas o iguales y que de ningún modo serán concluidas. Esta configuración emerge porque los campos culturales e históricos en los que se forman los sujetos están llenos de conflictos, y son capaces de producir múltiples sentidos que no siempre son convergentes en las nociones de *géneros* o *identidades sexuales*. Conocimientos esencialistas, universales y desplazados de la historia y de los espacios son simplistas, ya que las nociones de *identidad de género* e *identidad sexual* resaltan las diversidades de las etapas por las cuales las culturas construyen y marcan los cuerpos de los sujetos.

Si tomamos en consideración los arreglos de género con otras marcas sociales (clase, raza, generación, religión, nacionalidad, identidades sexuales), tendremos infinidad de presentaciones. En el campo de la ingeniería del cuerpo, esta infinidad de presentaciones es la que se inscribe en las articulaciones entre género, sexualidad y las pedagogías, de forma que el aprendizaje de la sexualidad se amplía más allá de los procesos familiares y escolares. A partir de esos escenarios, deberíamos preguntarnos ante todo cómo determinadas características pasaron a ser nombradas y significadas como marcas de una identidad o de otra. Pensamos que presentamos algunos caminos que justifican algunas marcas del cuerpo, pero resulta importante destacar la necesidad de profundizar en el conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas que funcionan como verdades y modelan nuestras subjetividades y formas de actuar en el mundo.

NOTAS

* Artículo desarrollado a partir de las investigaciones financiadas por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CONICYT).

¹ Amelia Valcárcel (1998) plantea, por la forma en que las mujeres se posicionaron, que el primer feminismo o la primera ola emerge en el siglo XVIII como crítica a la prohibición masculina sobre las mujeres en las actividades públicas; la segunda ola emerge con los movimientos liberales sufragistas en el siglo XIX, que asumieron diferentes contornos

en Europa, Estados Unidos de América, América Latina y el Caribe, mientras que la tercera ola surge en la década de los sesenta, después de *La mística femenina* de Betty Friedan.

² Sabemos que las revueltas estudiantiles que se llevaron a cabo en varios países occidentales, la contracultura, la lucha por los derechos civiles de «minorías sexuales», los movimientos revolucionarios y de independencia política de los países de los continentes americano,

africano y asiático, y especialmente las críticas que realizó el movimiento feminista a la estructura patriarcal y al sujeto universal en la década de los sesenta, abrieron camino al surgimiento de nuevos sujetos sociales y políticos en el llamado siglo sangriento o siglo de la emancipación de las mujeres, como afirmó el historiador Eric Hobsbawm (1995).

³ La existencia de diferencias cromosómicas está bastante difundida. El problema reside en que estas marcas no son absolutamente confiables, ya que algunas veces los cromosomas no siguen la lógica esperada en la división celular, originando esquemas de XXY, X, XXX o XYY. Además, existen sujetos cuyos cromosomas dicen una cosa y la apariencia del cuerpo nos da otro mensaje. Esto nos sugiere ya sea que la naturaleza se equivoca o que están equivocadas las varias generalidades que atribuimos a la naturaleza del hombre y la mujer.

⁴ El sujeto ilegible se caracteriza por su capacidad de transitar entre los/las fuera de los «marcos» identitarios. La dificultad o imposibilidad del otro de ajustarlo a las expectativas identitarias, lo lleva al tránsito en la ilegibilidad social, por ejemplo, los gays, las lesbianas y los/las travestis y transexuales.

⁵ Pensar en masculinidad hegemónica es anclarse en algo creado, construido, imaginado, considerado como patrón y difundido por las expe-

riencias y los discursos, y que, en cada momento, busca ser consolidado en los performances significados como masculinos. Lo que queremos decir es que, independientemente del contexto social, histórico y cultural, todos y todas intuimos, por medio de las prácticas educativas que nos forman, una forma de ser masculino. Esta, a su vez, está configurada casi siempre en la negación de lo que es significado como femenino.

⁶ A pesar de que suene contradictorio, no confiamos en el deseo. No creemos que haya un deseo anterior a un conjunto de normas o acuerdos sociales que lo haga libre. Lo pensamos como creado singularmente, pero en redes de relaciones. Lo vemos tal como vemos la identidad, precedida de interpelaciones normativas. Cuando decimos deseo, tal como lo hizo Beatriz Preciado (2010), no nos referimos a la noción psicoanalítica o inconsciente de deseo, sino al placer y al cuerpo que se estructuran en una red de relaciones. Desaprender o cuestionar los «propios» deseos, o sea, aquellos que culturalmente aprendemos a desear y a valorar, es una especie de tarea sumamente larga y difícil, aunque fundamental para la creación. En este complejo movimiento introducimos nuestra lectura del deseo y lo llamamos creativo.

===== BIBLIOGRAFÍA =====

BRITZMAN, DEBORAH P. (1996). «O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo». *Educação e Realidade*, São Paulo, vol. 21, no.1, jan-jun., pp. 71-96.

——— (2001). «Curiosidade, sexualidade e currículo». En Guacira L. Louro: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica, Belo Horizonte.

——— (2005). «Educación precoz». En S. Steinberg y S. Talburt (eds.): *Pensando queer: sexualidad, cultura, educación*. Graó, Barcelona.

BUTLER, JUDITH (2003a). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

——— (2003b). «Variaciones sobre sexo y género». En Marta Lamas: *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM-PUEG, Ciudad de México, pp. 303-326.

FOUCAULT, MICHEL (1988). *História da sexualidade—A vontade de saber*. Vol. 1. Graal, Rio de Janeiro.

——— (2005). *História da sexualidade. O cuidado de si*. Vol.III. Graal, São Paulo.

——— (2006). *História da sexualidade. O uso dos prazeres*. Vol. II. Graal, São Paulo.

——— (2008). *A ordem do discurso*. Edições Loyola, São Paulo.

GRAF, NORMA B. (2010). «Epistemología feminista: temas centrales». En N. B. Graf, F. F. Palacios y M. R. Everardo: *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. CEIICH-UNAM, México D. F.

HOBBSBAWN, ERIC. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Cia. Das Letras, São Paulo.

LARROSA BONDIA, JORGE (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. En http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf (consultado: 1 de diciembre de 2010).

OAKLEY, ANN (1972). *Sex, Gender and Society*. Harper Books, New York.

PRECIADO, BEATRIZ (2002). *Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivas de identidad sexual*. Editorial Opera Prima, Madrid.

——— (2008). *Texto Yonqui*. Espasa Calpe, Madrid.

——— (2010). «Entrevista a Leonor Silvestri». En http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/06/19_02203127.htm (revisado el 21 de junio de 2010).

RUBIN, GAYLE (1975). «El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo». *Nueva Antropología*, UNAM, México, año I, vol. VIII, no. 30, noviembre, pp. 95-145.

SCOTT, JOAN (1988). «Gender: a useful category of historical analysis». En *Gender and the Politics of History*. Columbia University Press, New York.

UNGER, RHODA (1979). «Toward a redefinition of sex and gender». *American Psychologist*, no. 34, pp. 1085-1094.

VALCÁRCEL, AMELIA (1998). «La memoria colectiva y los retos del feminismo». En A. Valcárcel, R. Dolors, y R. Rosalía (eds.): *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Hypatia, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.

WEEKS, JEFFREY (1998). *Sexualidad*. UNAM/PUEG/Paidós, Ciudad de México.

WITTIG, MONIQUE (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales, Barcelona.

FECHA DE RECEPCIÓN DE ORIGINAL: 30 de marzo de 2011

FECHA DE APROBACIÓN PARA SU PUBLICACIÓN: 7 de junio de 2011