



IX JORNADAS DE HISTORIA DE LAS MUJERES
IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS DE GÉNERO
“Los caminos de la libertad y la igualdad en la diversidad”

• PONENCIAS •

Eje temático: 9. Culturas, identidades, sexualidades y género

Título de la ponencia: **El armario de la maestra *tortillera*. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza**

Autoría: **Flores, Valeria**

Pertenencia institucional: Profesora en Educación Primaria. Trabaja en la escuela primaria N° 348 de la ciudad de Neuquén (Provincia de Neuquén, CP 8300, Argentina). Desarrolla talleres de sexualidad en la institución escolar como parte de su práctica docente. Ha publicado el libro "Notas lesbianas. Reflexiones desde la disidencia sexual", Hipólita Ediciones, Rosario (2005).

Es activista del grupo de lesbianas feministas "fugitivas del desierto".

Teléfono: 0299-4460878

E-mail: valeriaflores12@yahoo.com.ar <http://lesbianasfugitivas.blogspot.com/>

Introducción

Hace 12 años que soy maestra, casi el mismo tiempo en que comencé a reconocermme como lesbiana. Asumí mi deseo lésbico cuando estudiaba en un instituto de formación docente, al enamorarme de una compañera. Mientras en las aulas se desarrollaban las clases para adquirir las comprensiones y habilidades necesarias para la enseñanza, los baños fueron el escenario de los aprendizajes más placenteros y significativos de mi vida social y sexual. Pese a ello, la intensidad de esos aprendizajes se transmutó en un extraño impulso por saber, porque si el discurso del silencio ya se había entramado en mi corporalidad por los efectos del género y la condición social, ahora que me identificaba como lesbiana, lo incitaba activamente.

Años después conocí el feminismo, más tarde el lesbianismo feminista y, de manera más reciente, los estudios queer. Estos itinerarios intelectuales y políticos me permitieron ir nombrando aquellas experiencias que se revelaban de manera confusa o sin un marco comprensivo en mi vida como lesbiana. En particular, voy a referirme a mi experiencia en el sistema educativo, como trabajadora de la educación lesbiana y blanca, en escuelas caracterizadas por contextos de pobreza y precarización.

Participo activamente en las políticas de disidencia sexual¹, especialmente de las lesbianas, pero mi interés fundamental gira en torno a aspectos de nuestra emancipación que toman direcciones alejadas de la corriente mayoritaria de “adquisición de derechos”, no porque considere que no debamos acceder a ellos; por el contrario, son fundamentales

¹ Como las palabras son espacios de disputas políticas, prefiero adoptar el término *disidencia sexual* para hacer referencia al activismo de lesbianas, gays, travestis, trans, intersexuales, en vez de la comúnmente usada –y tolerada– “diversidad sexual”. Este concepto suele remitir, en el imaginario social capitalista, a un libre mercado del deseo en el que cada uno elige el suyo sin ningún tipo de objeción, efectos o consecuencias. Lejos de esta perspectiva liberal, la disidencia pone de manifiesto la existencia de una norma opresiva y nuestro deliberado alejamiento, nuestra resistencia a dicha norma.

para ampliar y complejizar nuestra ciudadanía. Pero mis preocupaciones están centradas en los efectos que se derivan de esa política de identidad en los campos de la cultura y la educación. Estoy comprometida en el activismo con una política antiasimilacionista, que mantenga el espíritu revulsivo y radical de cuestionamiento de la cultura, y que mucho podría enseñar sobre sexualidad, géneros y relaciones igualitarias al ciudadano/a convencional.

En el campo educativo se impulsa mayoritariamente un proyecto de normalización que, desde una perspectiva liberal, insiste en la necesidad de elaborar un currículo que transmita valores como tolerancia, armonía y respeto a la diversidad cultural y sexual. Esta política pedagógica deja intactas las relaciones de poder que están en la base de la producción de las diferencias. La tolerancia implica superioridad, relaciones jerárquicas (alguien tolera y alguien es tolerada/o); por eso, las diferencias deben ser permanentemente puestas en cuestión, sometidas al escrutinio de la mirada crítica para develar las relaciones de poder que las producen.

En el presente trabajo intento articular reflexiones personales como activista y maestra, sobre las políticas corporales y sexuales que habilita, así como clausura, la institución escolar. Utilizando mi propia subjetividad y práctica docente como terreno de experimentación, la propuesta consiste en tematizar el análisis tomando como nudo conceptual mi propio "armario".

Así, el "armario" de la maestra *tortillera* adquiere un doble sentido para examinar. Por un lado, expresa tanto la política de conocimiento/desconocimiento que se desarrolla en los espacios educativos, como las dinámicas de visibilidad que son posibles y aquellas que son inadmisibles. Por otro lado, "el armario" como referencia de nuestra indumentaria, indica la actuación de género como una mujer de apariencia "masculina" y sus implicancias en el ejercicio del trabajo docente, en tensión con los rangos de aceptabilidad social de los sujetos.

El *armario* como política de conocimiento

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 interrogada/o por sus amigas/os, su familia, en el trabajo, en el colegio o donde sea. Es el nombre que señala una experiencia vital de la disidencia sexual, que los diversos discursos sociales no han considerado relevante, desconocen, prefieren ignorar o destinan a un olvido o censura deliberados. Podemos considerar el *armario* como una verdadera institución opresora promovida, controlada e instigada por la propia sociedad. De esta manera, se envía la sexualidad de lesbianas, gays y travestis² al ámbito de lo privado.

Este régimen de conocimiento –y desconocimiento– que establece el *armario*, analizado por Eve Sedgwick en su obra "Epistemología del armario" (1998), tiene particulares implicancias en el ámbito educativo, porque "la ignorancia y la opacidad actúan en connivencia o compiten con el saber en la activación de corrientes de energía, de deseo, de productos, de significados y de personas" (1998; 15). El *armario* consigue aislar y excluir al gay y a la lesbiana del espacio público y del ámbito político. La única esfera aceptable para las identidades sexuales no normativas es la de la privacidad y la intimidad. Entonces, en el régimen del *armario*, la privacidad, la discreción y la intimidad no son un derecho o una opción, sino una imposición. Establece una distinción radical entre lo que se considera público, admisible en el campo de lo dicho, lo autorizado socialmente y lo nefando, lo que no debe salir a la luz, lo indecible, aquello cuyo sólo

² Aquí es importante mencionar que el *armario* o las relaciones que establece ese tipo de configuración de saber/poder, no se aplica o no es pertinente para las/os travestis, ya que su "diferencia" es visible, sus cuerpos emiten los signos que harán que sean calificadas/os como "anormales" desde la lógica binaria del género. Por lo tanto, entrar a la escuela como trabajadoras/es de la educación todavía es un derecho denegado, como muchos otros, en nuestra sociedad.

nombre produce espanto, indignación, escándalo o es capaz de corromper la estructura social y las buenas costumbres.

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 este proceso de implantación de una sexualidad normativa, *conocimiento* va a significar, en primer lugar, conocimiento de la sexualidad “normal” e *ignorancia*, ignorancia de las sexualidades “desviadas”, “anormales”, “perversas”; de este modo, conocimiento y sexo se volverán conceptualmente inseparables uno del otro.

La ocultación se produce por la presunción, activa en mil formas, de que el deseo sexual es o debería ser heterosexual. De esta manera, la ignorancia se vuelve constituyente de la normalidad. Es en este sentido que Michael Warner insiste en que la heterosexualidad es una sexualidad privilegiada porque “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” (2002; 230).

En este sentido, existe un marco de inteligibilidad cultural establecido por la norma que instituye una continuidad obligatoria entre sexo-género-deseo en el que adquieren sentido los cuerpos. La heteronormatividad, nos dirá Beatriz Preciado, es una tecnología biopolítica que divide y fragmenta el cuerpo, recortando órganos y generando zonas de alta intensidad sensitiva y motriz que después identifica como centros naturales y anatómicos de la diferencia sexual (2002; 22). De este modo, el cuerpo se hace inteligible a través de signos que indican cómo debe ser leído o comprendido. El sistema de producción de cuerpos heteros, entonces, produce el sentido de lo humano y, por lo tanto, establece la frontera entre quién será considerado humano y quién no, qué vidas pueden ser habitables y cuáles no.

¿Qué relación es posible establecer entre el sistema heterosexual como régimen de conocimiento y el campo educativo? La investigadora Guacira Lopes Louro, retomando los interrogantes de las estudiosas queer sobre las dicotomías impuestas por la modernidad, se pregunta: “¿no sería posible pensar la ignorancia como un efecto de un modo de conocer? ¿No se podría pensar conocimiento e ignorancia como mutuamente implicados? Si así fuera, la ignorancia tal vez deba ser comprendida como siendo producida por un modo de conocer, tal vez puede ser entendida como una “forma” de conocer. Deborah Britzman dice que “cualquier conocimiento ya contiene sus propias ignorancias”; siendo una especie de “residuo” del conocimiento” (2004). Siguiendo a Sedgwick, se puede agregar: “En la medida que la ignorancia es ignorancia de un conocimiento, [...] estas ignorancias, lejos de formar parte de una oscuridad ancestral, están producidas por conocimientos específicos y circulan como parte de regímenes de verdad específicos” (1998; 18). Por lo tanto, el ocultamiento como forma de ser y como forma de vida, es producido por los efectos de un conocimiento hegemónico. Entonces, es posible aventurar que la ignorancia como política sexual y de conocimiento es la forma que adquiere la heterosexualización del saber.

Es en esta relación de conocimiento/ignorancia en la que maestras y profesoras lesbianas, bisexuales y gays, construimos nuestra subjetividad docente. El silencio, la burla, el chiste, el secreto a voces, son parte de las múltiples operaciones del control social que coaccionan a las identidades disidentes a mantenerse en el anonimato, a no salir del armario; reafirmando la división público-privado. De este modo, nuestra existencia no es pertinente ni adecuada –ni bienvenida- en el paisaje escolar.

Vivir en el *armario* en el ámbito escolar insume mucha energía psíquica y corporal. Diversas tácticas se despliegan para no despertar sospechas y defender la “discreción”: mantenerse como un ser asexualado, adquirir una performance hetero, soportar mudamente

el chiste lesbo/homofóbico, no hablar de nuestra vida personal, conservar nuestros comentarios bajo estricta vigilancia de la ley del silencio. Pero también el intento de vivir fuera del armario -aunque nunca se esté afuera definitivamente-, requiere de un gran esfuerzo; la diferencia se encuentra en los efectos políticos y subjetivos que esta salida supone y las posibilidades que incita.

De esta manera, la heteronormatividad produce una política de conocimiento que promueve la ignorancia acerca de las sexualidades no normativas y las constituye en desconocimiento. Sin embargo, Sedgwick advierte que la construcción de esta ignorancia alrededor de las identidades lésbicas y gays, no es tan sencilla; “este mecanismo de ocultación y silenciamiento es mucho más complejo de lo que puede parecer a simple vista. Por dos motivos: en primer lugar, porque la estrategia de silenciar estas realidades ha consistido en la producción de la figura estigmatizada del/la “homosexual”, dándole por ello un tipo de visibilidad que, aunque impuesta y gestionada por las instancias normativas (lo cual implica su construcción en términos negativos), ha supuesto la posibilidad de la reapropiación y rearticulación de sus significados por parte de los sujetos marcados por esas imágenes. En segundo lugar, porque el silencio impuesto se convierte en imperativo de confesión en múltiples ocasiones, en los cuales o bien la homosexualidad es hecha pública desde el poder enmarcada en un contexto de escándalo, o bien se culpabiliza al sujeto que ha mantenido el secreto frente a las instancias normativas” (Sedgwick, 1990; García, 51).

Por eso, el espacio para la existencia de una maestra lesbiana en el ámbito educativo está, de hecho, atravesado 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?).

No obstante este régimen de silenciamiento y producción de ignorancia, las salidas del *armario* requieren un análisis de las dinámicas de visibilidad social con el fin de mantener una praxis que se oriente a una política sexual radical. ¿Desde qué perspectivas asumimos la visibilidad las lesbianas y gays? ¿Como solicitud de permiso o como acto de transgresión? ¿Como consumo de identidades prefijadas o como producción crítica de las mismas? ¿Como autoinculpación o como reivindicación? ¿En orden a la asimilación o buscando el cuestionamiento de los procesos de normalización? ¿Desde la fragmentación de la identidad o en articulación con otras desigualdades? Una serie de interrogantes que, sin pretender polarizar las posiciones y anular las tensiones políticas propias de las contingencias en las cuales emergen las identidades, no podemos obviar tanto quienes hemos emprendido el camino de visibilidad dentro de las escuelas, así como para quienes lo contemplan como una posibilidad cercana o futura.

El *armario* y la expresión de género

Tengo un pequeño armario, en el dormitorio, que observo cada mañana cuando me preparo para ir a la escuela. No cuento con mucha ropa, soy austera en lo que a vestimenta se refiere. La mayor parte de mi indumentaria consiste en pantalones de jean, bombachas de campo, musculosas, buzos, polares, etc.. Predominan los colores oscuros: negro, azul y algo más variado en las remeras. No hay atuendos ni calzado de color rosa; tampoco hay ninguna falda.

Hace varios años que mis “salidas del armario” en el espacio escolar me restituyen cierta integridad que colapsa en otros espacios cotidianos. Experimenté en diversos escenarios la salida del closet: el taller de sexualidad con alumnas/os, la hora de literatura, la sala de maestras/os, etc. Las reacciones nunca fueron de violencia directa o virulenta, a excepción del padre de un alumno³- que se presentó muy ofuscado-, sino más

³ El padre de este alumno apareció unos días después de mi salida del *armario* en el aula. Era la primera vez que lo veía y ya había transcurrido más de la mitad del año. El hombre me planteaba que siendo maestra, no podía decir “esas” cosas porque podían llegar a confundir a su hijo; que él hacía fiestas con

bien, de un sutil tramado de silencio de efectos erosivos que indican el carácter opresivo de la tolerancia cínica, cuya premisa tácita afirma: “está bien, sos lesbiana, pero manténelo en privado”. Mi reconocimiento público como lesbiana en la escuela ha sido una fuente inagotable de interrogantes acerca del acontecimiento educativo, de la cultura y mi propia vida.

Entiendo que una reflexión autobiográfica que se inscriba en una narrativa que articule perspectivas teóricas y prácticas pedagógicas, promovería modos de conocimiento que pondrían en tensión nuestros cuerpos, deseos, identidad docente y subjetividad sexuada. “Cuando los docentes cuentan sus experiencias pedagógicas narrándolas en primera persona, estos relatos constituyen materiales excepcionales para problematizar el acontecer del mundo escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva y el lenguaje de sus actores.... Desprivatiza el saber de la experiencia docente al tiempo que lo reposiciona como un saber público, discutible, criticable, como una forma de saber que piensa y nombra de otra manera la vida de los mundos escolares y los afanes cotidianos de sus habitantes” (Suárez, Dávila, De la Fuente; 2007). De algún modo, estas notas provienen de ensayar esa iniciativa⁴.

Por eso quisiera detenerme en la intersección entre estas problematizaciones acerca de salir del *armario* y la expresión o actuación de género como maestra lesbiana.

En tanto sistema de símbolos fundamental que todos/as utilizamos para mostrar nuestros esquemas culturales e identitarios, la forma de vestir emite claves que expresan la conformidad o desacuerdo con los símbolos de la cultura. En este sentido, la indumentaria es un sistema de comunicación, entre otras cosas, del género y la sexualidad.

Si “la ropa es, sobre todo, un artefacto social, una forma de comunicación” (Lek, 2005; 183), el modo de vestir sigue siendo un potente comunicador de mi género sexual, de mi orientación erótica y de mi resistencia a la heteronorma, así como también lo son mi forma de caminar, sentarme, pararme. Queriendo que mi ropa desheterosexualice mi

amigas lesbianas y gays pero muy distinto es que lo diga la maestra, eso debe quedar en el ámbito privado. Además, él le enseñaba a su hijo a demostrar su “tendencia”: lo llevaba en el camión y lo incitaba a decirle piropos o chiflarles a las chicas para demostrar que era un hombre. Finalmente, después de haberme tratado de “enferma”, “inmoral”, “anormal”, de que el mundo estaba en decadencia por cosas como éstas, se tranquilizó y pudimos establecer un diálogo en el que pude expresar mis razones acerca de mi visibilidad en el aula. Otras frases que dicen las mamás cuando se enteran que he dicho en el aula que soy lesbiana, son: *¿Usted le dijo “eso”?*; *“Nunca había escuchado que una maestra fuera “eso”*; *“No tendría que habérselo dicho, ese es su problema”*; *“lesbianas, gays, travestis y chorros hay en todos lados”*.

⁴ Acerca del valor epistemológico y educativo de la autobiografía, Villegas y Madriz nos indican que: “El relato autobiográfico como literatura del yo se afinca en supuestos como: a) la revelación de ese saber sobre sí-mismo que realiza el autor, éste supone que ese saber de experiencia sobre lo individual e íntimo puede sonar o resonar en el otro...; b) la vida de ese sujeto convertida en escritura se trastoca en autor/personaje, en objeto/sujeto literario, mediante el ejercicio mimético de la figuración...la autobiografía es sin duda, una heterobiografía, ya que por un lado, en este ejercicio de distanciamiento de ese otro-yo que vivió lo narrado, en ella pues, se da un despliegue escritural-reflexivo sobre ese yo-mismo que fui y del que soy siendo otro” (2005; 205). Por otro lado, desde el propio feminismo se ha recuperado la autobiografía de las mujeres, en general, despreciadas por el canon literario dominante bajo el supuesto de que sólo escriben trivialidades de la vida cotidiana, en consonancia con la dicotomía instalada en torno a los géneros de “público/privado”. La autobiografía puede ser una estrategia política/textual para dar voz a las/os propias/os docentes –siempre presas/os del discurso “experto”-, como participantes de la realidad educativa; voces que ponen de manifiesto un relato de la contingencia histórica en la que ejercitamos nuestra tarea. Entendida como práctica crítica, nos posibilita reconocer nuestra propia tecnología semiótica de construcción de significados, sostenida desde una mirada corporizada, desde un cuerpo marcado que pretende dar cuenta de esas marcas, la red de relaciones en las que se significan y los poderes que suscitan. Como bien dicen Suárez, Dávila y De la Fuente (2007), “el saber experto y burocrático ocluye la posibilidad de llevar a cabo prácticas con carácter transformador, en tanto no reconoce otro modo de nombrar lo que sucede en las escuelas que no sea el propio. Lejos de ello, limita la sensibilidad y la imaginación pedagógicas de los docentes, pretende colonizarlas, reducir las a las formalizaciones técnicas requeridas por la administración instrumental del aparato escolar”.

sexualidad y mi género, pretendo –entre otras cuestiones- persuadir a los hombres sobre mi disponibilidad sexual, no acatando los códigos normativos de la feminidad hegemónica.

El desafío a la heteronorma, la erosión de la división público/privado del comportamiento sexual, la exhibición pública de las preferencias eróticas, o la ambigüedad de la identidad de género en el ámbito escolar son temáticas que apenas o casi nunca asoman como preocupaciones pedagógicas.

En mi carrera como maestra, la duda sobre los efectos que causo en el alumnado con la vestimenta que uso, el modo de hablar, caminar, sentarme y moverme, siempre fue motivo de interrogación e incertidumbre para mí. ¿Qué efectos provoca en la relación pedagógica actuar como una lesbiana *camionera*? ¿Qué imagen de “mujer” proyecto cuando paseo por el aula?

Ser interrogada constantemente acerca de si soy profesora de educación física, cuando la portación del guardapolvo exhibe su negativa, indica que la forma en que visto e invisto mi cuerpo, provoca cierta “inquietud” en la gente acerca de mi sexualidad y mi género. Las docentes que emergen como sexualizadas en el imaginario escolar son las profesoras de educación física⁵. Creo firmemente que cuando se pregunta si somos “profes” de educación física, se esconde una referencia más o menos directa a la identidad sexual. La educación del cuerpo, no llevar guardapolvo, la forma de andar, la relación con el deporte, refieren a lo masculino. El deporte celebra una expresión específica de la masculinidad, por lo tanto, aparece sobre todo como una actividad ejercida por los varones que exalta los valores de la masculinidad hegemónica.

La referencia a la identidad sexual en esta indagación persistente está anclada en la comprensión de la homosexualidad desde el modelo de inversión de género. Los discursos científicos acerca de la homosexualidad tuvieron como objeto construir una diferencia evidente del sujeto homosexual, provocando la consolidación del estereotipo de asimilación de la persona no heterosexual con el sexo contrario. De este modo, se establecieron el gay afeminado y la lesbiana masculina como sujetos identificables y detectables a simple vista, ninguno de ellos considerados, respectivamente, como un “verdadero” hombre o mujer. De esta manera, la inversión consiste básicamente en la inadecuación al género, lo que posibilita identificar en forma visual a los sujetos que no se adaptan a los requerimientos específicos de su género. Si la medicina utiliza el ojo para instituir la “verdad” del sexo al inspeccionar los genitales del recién nacido y ubicarlo en un modelo binario del género, la pedagogía implementa una minuciosa vigilancia escópica para mantener la normatividad sexual.

De allí la persistencia de prácticas y discursos que intentan corregir la identidad de género como forma de garantizar la heterosexualidad y, por lo tanto, prevenir la homosexualidad, instituyendo una especie de jerarquía de corrección para las identidades: primero se “logra” el género correcto, para luego “alcanzar” el deseo heterosexual.

Una serie de incidentes ocurridos en las aulas tiempo atrás me ha hecho reflexionar y meditar, aún sin mucha claridad, sobre los modos en que las maestras imaginan y conviven con la “diferencia” -acaso, ¿produciéndola?-, en particular, con una maestra lesbiana de apariencia masculina⁶. Veamos:

⁵ Sheila Scraton (1995) se acerca, tangencialmente, durante el desarrollo histórico de la educación física, a develar el temor al lesbianismo en la formación del profesorado de mujeres. La negación consciente de la sexualidad se debía a la intención de protegerlas contra las críticas que insinuaban que las profesoras de educación física podían no ser “mujeres auténticas”.

⁶ Para las lesbianas de apariencia masculina suele utilizarse el término *butch*. Como dice Fabiana Tron (2003) “Butch, que en su acepción común es viril o varonil, es un término tomado de las comunidades lésbicas norteamericanas, que comenzó a ser usado en la década del '50. Creo que el término local que más se adecua es el que se utiliza socialmente en sentido despectivo: marimacho. Es utilizado para designar a lesbianas que se sienten más cómodas con códigos de género, estilos o identidades masculinas que con estilos femeninos...Hay muchas maneras de ser masculina. Hay al menos tantas maneras de ser

Para el Día de la Maestra/o, la Dirección de la escuela suele hacer un regalo para su personal docente. Un año, regalaron lapiceros artesanales. Los regalos para los varones tenían su nombre escrito, mientras para las mujeres no había indicación alguna. Los lapiceros para las mujeres tenían motivos floreados y para los varones tenían lunares en colores oscuros. Me disgustan los estampados con flores y lo hice evidente a través de gestos en mi rostro y comentario irónico; la directora reaccionó rápidamente: corrió a buscar entre los que habían sobrado un modelo con lunares para cambiármelo. En el aire tomó cuerpo la sensación de que “si es lesbiana, le gustan las cosas de varones”.

En otra ocasión, en que varias docentes nos encontrábamos reunidas en la sala de maestras/os, una de ellas comenta que necesita una par de zapatillas para una niña de su grado. La directora le contesta que cuenta con unas, pero que “no es para nenas, porque son botines para jugar al fútbol”, al tiempo que me mira, diciéndome: “No se los voy a dar”, sabiendo que para mí no existiría ninguna clase de impedimento. A mi pedido de explicaciones, sonrío y arriesga con poca convicción: “Porque no”.

Hace un tiempo decidí cortarme el pelo y llevarlo corto (hasta ese momento tenía media melena), buscando acentuar la expresión masculina de mi corporalidad. Cuando me presenté en la escuela con el nuevo corte, los comentarios de las maestras fueron: “Te queda lindo” o “¿Qué te pasó?” seguido de un silencio. Entre las alumnas y alumnos, se polarizaron las opiniones, que iban desde expresiones de agrado y simpatía, hasta: “le queda feo”, “ahora sí parece un varón de verdad”⁷. A todo esto le podemos sumar las miradas de aprobación y desaprobación y el chismorreo.

Estas experiencias ponen de manifiesto que “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 capaces de trascender la construcción social” (Britzman, 1995; 5). Sobre esto, recuerdo una anécdota que tuvo como protagonista a una compañera del grupo activista lésbico en el que participo⁸. El verano pasado, fueron con su novia -una mujer bisexual y con hijos-, al natatorio de un club. Esta compañera, desde hace un tiempo, viene experimentando su masculinidad a partir de acentuar ciertos rasgos, no sólo mediante su ropa, sino a través de signos corporales: no se depila las piernas ni las axilas, por ejemplo. Su traje de baño consistía en un corpiño deportivo y un short para surfistas -cuyo largo es hasta las rodillas-. Intentó zambullirse en el agua, pero el guardavidas encargado de la pileta, le dijo que con esa ropa no podía bañarse, aunque mientras se lo señalaba, observaba con incomodidad el vello⁹ de sus piernas. Y agrega que el traje de baño *admitido* para las mujeres son: malla enteriza o dos piezas (bikini). El requisito de dos piezas lo cumplía, lo que no se admitía -aunque nunca se lo explicitó- era que su traje no fuera “femenino” así como tampoco su “cuerpo”. Finalmente, evitando una discusión para no poner en evidencia a su novia que no tenía ninguna intención de hacer su salida del armario en ese contexto ni mucho menos delante de sus hijos, no pudo ingresar al agua.

butch como maneras de ser masculinos para los hombres. En realidad, hay más maneras de ser butch, porque cuando las mujeres se apropian de estilos masculinos, el elemento del travestismo produce nuevos sentidos y significados. Las butches adoptamos y trasmutamos los muchos códigos disponibles de masculinidad”.

⁷ En la época que comienza el calor, suelo concurrir a la escuela con remeras musculosas. Uso como guardapolvo, una pechera, por lo cual, mis brazos quedan al aire “libre”. Un día, mientras iba corrigiendo por los bancos, un alumno me dice: “Perdone seño, pero con las venas así salidas parece un brazo de varón”.

⁸ El grupo se denomina “fugitivas del desierto”-lesbianas feministas, de la ciudad de Neuquén (Argentina).

⁹ “En el caso de la butch, del drag king y del transgénero, el pelo es el signo por excelencia de una mutación elegida, de la transformación en “bollera-lobo”...y tantos otros pelos, deben comprenderse no como la naturalización de un destino político, sino como la distorsión performativa de la feminidad y de la masculinidad normativas” (Preciado, 2005;126). Es la expresión de una resistencia al proceso de devenir mujer, a la producción de la feminidad. La pilosidad hace resaltar la artificiosidad del cuerpo femenino, es decir, su carácter construido.

Estas experiencias registran la violencia con que se inscribe el género en los cuerpos. Si el género es la forma cultural de configurar el cuerpo, la atribución de la feminidad a los cuerpos de las mujeres como si fuera una propiedad natural o necesaria tiene lugar dentro de un marco normativo que muchas lesbianas transgredimos permanentemente.

En las instituciones escolares, existe “una norma no escrita según la cual los docentes no deben parecer personas sexualizadas, una norma que ellos observan en su forma de vestir, pulcra pero impersonal” (Epstein, 2000; 130). Pensemos en las maestras, cualquiera sea su identidad sexual, que portan tatuajes y/o piercings visibles y son coaccionadas a no exhibirlos en el horario escolar.

En el proceso de desexualización de quienes se dedican a la enseñanza se espera que lleven una vida sexual “ejemplar”, lo que implicaría, según Epstein, “estar casadas/os y, en el caso de las mujeres al menos, tener hijos ya en edad escolar, para cumplir más satisfactoriamente el papel de “guardián moral”, que sirve de ejemplo para los niños y regula las sexualidades de los jóvenes” (2000:137-8)

Hay un doble mecanismo operando en el proceso de desexualización/deserotización de la figura docente: por un lado, muestra -si hay algo que debe mostrarse- la heterosexualización de las conductas, y por otro, mantiene cierta dosis de “discreción” en torno a conductas sexualizadas.

No obstante, se revela un punto en el que eclosiona y emerge una posible representación sexuada de la docente: un cuerpo de mujer¹⁰ de contextura musculosa, ciertas formas de caminar consideradas “masculinas”, una vestimenta deportiva –uso de zapatillas, por ejemplo- y la asociación de la actividad física como espacio vinculado a la fuerza y a la competencia, habilitan a pensar y sospechar que si no se cumplen con las expectativas de género, el deseo sexual podría no ir en la dirección correcta o adecuada para su sexo.

Pedagogía de la transgresión y desafíos políticos en las prácticas (sexo)educativas

¿Qué responsabilidad tengo hacia mi política de emancipación como activista en mi trabajo como educadora y qué riesgos estoy dispuesta a asumir? es el interrogante que late en mi práctica docente. Es aquí donde adquiere especial significación el discurso en primera persona.

Así como en el ámbito social y político, la salida del *armario* permite denunciar la condición opresiva de vivir en el silencio y lo inhóspito que resulta el lugar de la abyección, en el espacio educativo es necesario que las educadoras lesbianas y los educadores gays asumamos el riesgo y el desafío de reconocer públicamente nuestra identidad¹¹ y poblemos las aulas y escuelas con las voces de nuestros deseos.

Sigo sosteniendo que, mientras no haya narrativas en primera persona de las propias educadoras lesbianas y gays -sin pretensiones de autenticidad ni de “verdad exclusiva”-, un discurso crítico “descorporizado” no hace más que construir lo “diferente” como exterior y extraño, es decir, que sigue impulsando la maquinaria de la normalidad.

Sobre la importancia política y cultural de la acción de salir del armario como acto de autoafirmación personal y comunitaria, Sedgwick nos indica que “[el] progreso necesario no puede movilizarse desde dentro de ningún armario, sino que precisa de los muchos y muy arriesgados actos de afirmación y de identificación explícita de muchas personas como miembros de una minoría afectada”, que permita construir posiciones para

¹⁰ Con “cuerpo de mujer” me refiero a que fui asignada como tal al momento del nacimiento; lo que también se puede referenciar con el término “bio-mujer”.

¹¹ Sobre el discurso de la identidad, adhiero al planteo de Cindy Patton de que es “una estrategia en un campo del poder, en el que los llamados movimientos de identidad intentan modificar las condiciones para la constitución del sujeto político” (1993,145; en Lesko; 174). Las identidades deben ser declaradas y afirmadas, aún si son construcciones precarias.

reclamar que “el pacto simbólico entre el armario y la cultura fuera renegociado o derogado” (1998; 77).

Asusta pensar en la relación entre la vida sexual personal y la vida en el aula, o en las identidades corporizadas de la maestra y la amante. Mantener una división estricta entre ambas e insistir en que la vida sexual es privada y no tiene nada que ver con el alumnado, es seguir apostando a una narrativa que privatiza la diferencia, que poco o nada hace para socavar el constructo normativo y opresivo del género, manteniendo la armonía heterosexual (que sí se presenta y representa en público).

Explorar las posibilidades que permitan a las identidades de maestras lesbianas emerger liberadas de la carga del estigma y de la vergüenza, para ser capaces de desempeñar una función transformadora en el trabajo educativo, es una tarea y responsabilidad que están pendientes del compromiso de todas y todos las/os educadoras/es preocupados por hacer de la escuela un lugar habitable para todos los cuerpos, un lugar vivible para todos los géneros, un espacio posible para los deseos.

No dejo de reconocer el acoso verbal, la posibilidad de agresión física, las amenazas de acciones disciplinarias o pérdida del empleo, por el sólo hecho de reconocerse públicamente como lesbianas o gays, temores atendibles y que nos expulsan compulsivamente al silencio. Asimismo, teniendo en cuenta los riesgos que implica el visibilizarse, lo que hace casi imposible imaginar que se cuente con un lugar de respiro en la escuela para afirmar los aspectos transgresores de la cultura lésbica, no podemos dejar de interrogarnos como educadoras acerca del por qué nos censuramos a nosotras mismas y a quién beneficia nuestro silencio.

Al analizar las dinámicas de hacerse visible, es preciso examinar las concesiones que LGBT estamos forzados a hacer a medida que ganamos acceso a espacios más amplios de la esfera pública. Habría que considerar, a medida que se avanza hacia la asimilación, qué aspectos de nuestras culturas y vidas son aceptables en las instituciones y qué aspectos son rechazados por inaceptables.

Tal como afirma Joshua Gamson, “la visibilidad cultural, en especial cuando tiene lugar en el mercado, no es la ruta directa hacia la liberación; de hecho, bien puede llevar a cualquier otro lugar” (1998,12; Lesko; 172). Un alerta que, lejos de incitar a la parálisis, debería promover el análisis de los horizontes políticos de nuestras acciones en el aula y en la institución escolar.

“En mi búsqueda por demostrar mi derecho a permanecer en el aula como un profesor abiertamente gay, sacrificaba partes de mi identidad que no encajaban cómodamente en la idea que el mundo tiene sobre lo que es la conducta adecuada de un profesor” (2005;150), nos dice Eric Rofe cuando reflexiona acerca de lo que deja a un lado cuando entra al aula.

Estamos equivocadas/os si creemos que nuestra mera presencia en el aula tiene un efecto contrahegemónico. En este mismo sentido, Rofe agrega: “Ser transgresores porque somos abiertamente gays y, sin embargo, sumisos porque afirmamos la masculinidad tradicional, conseguiría alterar poco el sistema de sexo/género que tanto estrago causa en la vida cotidiana” (2005; 154).

En las luchas políticas y culturales se asumen compromisos y sacrificios que suelen pasar inadvertidos y sin reconocimiento. En nuestro caso, como lesbianas y gays, cuando batallamos por el acceso a las aulas sin negar nuestra identidad sexual, ¿también lo hacemos por el ingreso de las múltiples diferencias en que gays y lesbianas asumen los roles de género, las culturas sexuales y los modelos de parentesco de la hegemonía heteronormativa?. Es fundamental visibilizar los sacrificios que se hacen al ingresar a las instituciones estatales y analizar las implicaciones que tienen para la educación, haciendo frente a toda una serie de tensiones que se desprenden de las concepciones del sexo, el cuerpo, los deseos, el erotismo y el conocimiento. Por ejemplo, se impone un cierto rango de aceptabilidad social establecido por la monogamia, el mantenerse en la frontera del

género femenino, disociándose de la promiscuidad y de cualquier desestabilización del género. Toda conducta “indecorosa” hay que relegarla a otro espacio y mantenerla en privado.

La representación normalizada, conocida como respetabilidad, exige la despolitización de las identidades. Hablar de amor y no de sexo, ser discreta y no escandalosa, estar en casa y no en manifestaciones, son algunos de los términos que privatizan la identidad para encajar dentro del modelo de ciudadano/a, que se vincula a la familia, la clase media, lo blanco. Esto nos enfrenta a la pregunta que planteó Michael Warner con agudeza en el debate sobre los matrimonios entre personas del mismo sexo¹², acerca de “si el intento de pasar a ser reconocibles en el marco de las normas de legitimidad existentes exige que suscribamos una práctica que ilegítima las vidas sexuales que están estructuradas fuera del matrimonio y de la presunción de monogamia” (Butler; 2004)¹³. Por otro lado, aceptando que el matrimonio y las alianzas familiares deberían ser opciones disponibles, no nos desvincula de estar atentas a convertirlas en modelo para la legitimidad sexual, constriñendo la socialización del cuerpo a una forma aceptable (Butler, 2006; 47).

Sin embargo, a pesar del contexto social y escolar de represión y hostilidad, el reconocimiento público como lesbiana, además de ser un momento de mucho peligro, también puede producir grandes cambios en las relaciones de conocimiento y de poder; sin dejar de considerar que salir del armario o quedarse en él es, siempre, una decisión momentánea e inacabada.

La interpelación de nuestra práctica educativa a partir de nuestra identidad sexual y expresión de género es un enclave de la emergencia de una pedagogía transgresora y prácticas (sexo)educativas más críticas; porque todo el profesorado enseña mucho sobre sexo, independientemente de que lo reconozcamos o no. Lo que decimos y lo que callamos, lo que se expresa y lo que se silencia dan lugar a un conocimiento de tremendas implicaciones para nuestro alumnado. Esta pedagogía se pregunta:

¿Qué nuevos mapas del conocimiento pueden proponerse al pensar las identidades sexuales y de género en términos de políticas y prácticas de conocimiento y de producción de sujetos? ¿Qué escenarios de aprendizaje se configuran cuando hay ciertas identidades que se constituyen en desconocimiento, en secreto, y cómo modificarlos? ¿Qué tipo de conocimiento produce el silenciamiento y ocultamiento? ¿Qué tiene que ver el conocimiento impartido por la escuela con una economía del deseo centrada en el falocentrismo? ¿Cómo dar entrada a procesos de erotización del conocimiento que no se vinculen o, por lo menos, problematicen la erotización heteropatriarcal del saber? ¿Cómo vincular las prácticas de la intimidad con las prácticas de producción de conocimiento? ¿Qué posibilidades hay para la emergencia de identidades que reconozcan el valor de lo erótico y para hacerlas presentes en las aulas? ¿Cómo articular nuestras prácticas de afirmación vital, de vinculación e intercambio de placer, intimidad y afecto, con el conocimiento impartido en las aulas? Si nuestros gestos, movimientos, inflexiones, vulneran las normas de género y nos exponen como lesbianas ¿cómo relacionamos esos comportamientos con un discurso que promueva una multiplicidad de identificaciones de género?

Considerar estos interrogantes y líneas de argumentación a pesar del peligro para la estabilidad del puesto de trabajo, la carrera profesional y la integridad física y psíquica de lesbianas y gays que nos dedicamos a la enseñanza, supone un desafío político

¹² En el contexto de los Estados Unidos.

¹³ Además, Butler se interroga “...las objeciones homofóbicas al matrimonio de gays y lesbianas se expanden por toda nuestra cultura y afectan a todas las vidas queer. Todo ello nos plantea una pregunta fundamental: ¿cómo podemos oponernos a la homofobia sin abrazar la norma del matrimonio como el acuerdo social más exclusivo o más profundamente valorado para las vidas sexuales queer?” (Butler, 2006; 19)

amarrado a toda pedagogía que tienda a la transformación del estado de cosas o a la desestabilización del orden hegemónico.

También nos señala una tarea educativa en relación con nuestras vidas y nuestro trabajo, creando las propias narrativas del sufrimiento, no como forma de autocompasión, sino como modo de explorar los límites y posibilidades de la propia acción en la escuela. Es imperioso compartir como docentes lesbianas las propias experiencias de desandar nuestra propia lesbofobia. No hay manera de hacer frente a cuestiones de sexualidad, erotismo y género en las aulas sin confrontar nuestro propio *armario*.

Esto no supone tratar el heterosexismo como una cuestión individual que conduciría a una pedagogía y a un currículo centrado en una simple terapéutica de actitudes individuales consideradas erradas, en lugar de centrarse en la discusión de la producción institucional, histórica y discursiva del modelo normativo. 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.

La potencia de lidiar con las preguntas erigidas por las teorías feminista y queer residen justamente en esa disposición a ser continuamente subversivo, en esa tendencia a desobedecer. Este es el reto planteado a la educación. Sin embargo, Lopes Louro no desestima las dificultades de operar en el campo educativo, "...un campo históricamente disciplinador, un campo usualmente comprometido con la integración social y poco afecto a las transgresiones. La subversión, en este caso, no siempre es bienvenida. Pero a veces acontece y puede representar oxigenación. Tal vez, la gran dificultad sea, precisamente, reinventar la educación en la posmodernidad. Un gran desafío es pensar la posmodernidad no sólo como una época, sino como un conjunto de movimientos culturales y como una nueva epísteme. Un conjunto de movimientos, de prácticas y de saberes que desafían la noción de centro en todas sus formas, que gira su atención hacia los márgenes, para lo excéntrico, para las diferencias; que se dispone a repensar las fronteras de todo tipo y sus atravesamientos" (2004).

Evidentemente, desde esta pedagogía no se plantea la mera introducción de la sexualidad en el currículo o la tolerancia con la identidad sexual no normativa; 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 anormal. Una práctica pedagógica o un currículo inspirado en las teorías feministas y queer fuerza los límites de las epístemes dominantes, disputando el conocimiento como socialmente construido, así como también explorando aquello que todavía no fue construido, abriéndole camino.

Si el lenguaje instituye el modo como conocemos, toda escritura está marcada por nuestras elecciones teóricas y por nuestras preferencias políticas y afectivas. Ocupando la posición de maestra *tortillera*¹⁴, un sujeto despreciado por la normatividad sexual, que vive en una ciudad alejada de los centros de decisión política y que enseña en un contexto de pobreza y desigualdad crecientes, he puesto a disposición mi propio "armario", el que me viste y constriñe, pero así también me otorga existencia. Desde una emergente disposición experimental hacia los procesos minuciosos del ejercicio del poder sobre nuestros cuerpos, de abordajes microscópicos de la resistencia, la invitación es a pensar apasionadamente en la micropolítica escolar y cotidiana, los otros relatos por hacer y escribir, los otros cuerpos, relaciones y conocimientos por construir; de modo que

¹⁴ Término usado por un alumno para referirse a mi sexualidad, que encontré escrito en una hoja borrador junto a otros insultos para algunas de sus compañeras.

estreche la distancia entre hacer un análisis queer y un *habitar queer* del espacio escolar, signada por la propia corporalidad.

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: Gabriela 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: Gabriela Herczeg.
- Butler, Judith (2006) *Deshacer el género*. Paidós, Barcelona.
- Córdoba García, David (2005) “Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad, e identidad. Hacia una politización de la sexualidad”, en *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*, David Córdoba García, Javier Sáez, Paco Vidarte (eds.). Editorial Egales.
- Epstein, Debbie y Jonson, Richard (2000). *Sexualidades e institución escolar* –. Ed Morata, Madrid.
- Lek, Glorianne M. (2005) “Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo en los consejos escolares”, en *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, Susan Talburt y Shirley Steinberg (eds.). Editorial Grao, Barcelona. 2005.
- Lesko, Nancy (2005) “Términos de identidad: intertextualidad en la declaración de homosexualidad de Ellen”, en *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, Susan Talburt y Shirley Steinberg (eds.). Editorial Grao, Barcelona. 2005.
- Llamas, Ricardo (1998) *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a la “homosexualidad”*. Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid.
- Lopes Louro, Guacira (2001). “Teoría *Queer*: una política pos-identitaria para la educación”, en Cuadernos de Pedagogía Rosario Nº 9. Laborde Editor. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Rosario.
- Lopes Louro, Guacira (2002) *Cuerpos que escapan*. Texto presentado en la mesa redonda “La pedagogización y la politización de los cuerpos de mujeres, jóvenes y niñas” en IV Anped Sul, realizada en Florianópolis, en el 2002. Traducción propia
- Lopes Louro, Guacira (2004) *Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría queer como políticas de conocimiento*. Ponencia presentada en el II Congresso Brasileiro de Homocultura – Brasília, Traducción propia.
- Mélich, Joan-Carles (2005) “La imposible sutura (ideas para una pedagogía literaria)”, en *Entre pedagogía y literatura*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (coords). Editorial Miño y Dávila.
- Mérida Jiménez, Rafael (ed.) (2002) *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*. Ed. Icaria, Barcelona.
- Preciado, Beatriz (2002) *Manifiesto contra-sexual*. Opera Prima, Madrid.
- Preciado, Beatriz (2005) “Devenir bollo-lobo o cómo hacerse un cuerpo queer a partir de El pensamiento heterosexual”, en *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*, David Córdoba García, Javier Sáez, Paco Vidarte (eds.). Editorial Egales.
- Rofes, Eric (2005) “La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays”, en *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, Susan Talburt y Shirley Steinberg (eds.). Editorial Grao, Barcelona.
- Saéz, Javier (2004). *Teoría queer y psicoanálisis*. Ed Síntesis, Madrid.
- Sedgwick, Eve (1998). *Epistemología del armario*. Ediciones de la Tempestad, Barcelona.
- Suárez, Daniel, Dávila, Paula y Ochoa De la Fuente, Liliana (2007) “Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber

profesional de los docentes". Artículo publicado en la revista *12NTES* N°14, año II, junio de 2007. http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Articulo_12ntes.pdf , 09-05- 2008

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

Tron, Fabiana (2003) "Che ¿vos te diste cuenta que sos una mujer?". Trabajo presentado en el Foro "Situación Legal de las Personas Trans en Argentina" (Buenos Aires, octubre, 2003)

Vidarte, Paco y Llamas, Ricardo (1999) "Armario. La vida privada del homosexual o el homosexual privado de vida", en *Homografías*. Ed. Espasa Calpe, Madrid.

Villegas, Gregorio Valera y Madriz, Gladis (2005) "Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación", en *Entre pedagogía y literatura*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (coords). Editorial Miño y Dávila.