

Torcer la educación de políticas educativas, currículo y práctica docente sobre el cuerpo y el afecto

Ignacio Lozano Verduzco

A principios de 2019 fui invitado a dar una serie de talleres sobre educación integral de la sexualidad en una escuela privada del sur de Ciudad de México. Una colega y yo trabajamos juntos durante tres meses con grupos desde sexto de primaria hasta tercero de preparatoria, en sesiones de cuarenta y cinco minutos. Considerando el poco tiempo que teníamos con cada grupo, mi colega y yo armamos un dispositivo didáctico que pudiera interrumpir las típicas lógicas escolares: iniciar cada sesión presentándonos como sujetos sexuados para, desde ahí, abrir espacio en el que les estudiantes¹ plantearan dudas, pre-

¹ Uso la *e* en pronombres, sustantivos y adjetivos personales para reconocer e incluir en una sola figura gramatical, cuando es necesario enfatizarlo, los diferentes cuerpos generizados: masculinos, femeninos, trans, no binarios, etcétera, pero sin que de ninguna manera excluya a ni uno solo cuando no la use.

guntas e inquietudes con los cuales establecer el diálogo. Mi colega, una mujer cisgénero,² heterosexual, feminista y madre de un pequeño de cuatro años, y yo, un hombre cisgénero, marica y feminista, para empezar contábamos alguna anécdota breve sobre nuestra sexualidad. Llegamos a platicar, por ejemplo, de la reciente discusión que hubiésemos tenido con nuestra pareja, de nuestro primer beso, de nuestra primera experiencia sexual con penetración.

En un grupo de primero de secundaria, después de presentarnos y de explicarles que estábamos ahí para platicar de cualquier cosa que se relacionara con la sexualidad, se hizo un silencio incómodo. Les estudiantes o se veían a la cara e inmediatamente esquivaban la mirada, o se sentaban sobre sus manos, o hacían como que miraban a lo lejos a través de la ventana, o se susurraban al oído. Uno de esos susurros provocó risas en tres estudiantes hombres que se habían apiñado entre ellos. Por más que intentaron guardar silencio –como si ésa hubiera sido la instrucción– la risa terminó por contagiar a otros estudiantes hombres que estaban a su lado. Aproveché la ocasión para preguntar si podían contarnos cuál era la causa de sus risas. Los primeros tres estudiantes no podían contenerse, pero se negaron a decir qué los hacía reír tanto. Se miraban entre ellos, sonrojados, y me volteaban a ver sin atinar a decir algo. Les volví a pedir que hablaran, que hicieran una pregunta si es que tenían alguna. Finalmente, uno, que parecía ser el más atrevido, de manera tímida preguntó: “¿Cuántos tipos de semen existen?”

Tanto mi colega como yo quedamos sorprendidos. No nos imaginábamos a qué se podían referir, pero teníamos muy claro que del semen no hay “tipos”. Ante la pregunta, el resto del grupo estalló en risas que terminaron por romper el incómodo silencio. Mi colega y yo aprovechamos el momento para explorar, y preguntamos qué querían decir. El mismo estudiante contestó: “Es que leímos que si comes piña tu semen sabe a piña”.

Con ambas verbalizaciones, tanto la pregunta como su explicación, se abrió la posibilidad de hablar de una dimensión de la sexualidad: que niños y jóvenes casi no hablan con personas adultas sobre el tema. Pasamos los casi cuarenta minutos restantes en una conversación, que se hizo interesantísima, sobre las funciones corporales –casi todas atribuidas a los genitales y su potencialidad de placer– con aquel grupo integrado por veinte estudiantes de

2 *Cis* es un prefijo usado en las propuestas teóricas y políticas transgénero para referirse a las personas cuya expresión de género “con cuerda” con el sexo que se les asignó al nacer. Es decir, como el opuesto a *trans*, prefijo que se refiere a sujetos cuya expresión de género es “diferente” del sexo asignado al nacer.

entre doce y catorce años. Cuando sonó la campana, ni una se levantó para salir: nadie quería que terminara la plática. Algunas muchachas se acercaron a mi colega para hacerle más preguntas; después supe que tenían que ver con la menstruación. Dos muchachos se me acercaron para preguntar: “¿A qué edad es mejor decirles a mis papás que soy bisexual?”

Durante la experiencia pedagógica que aquí relato –como en todas las demás–, lo que mi colega y yo buscamos fue *torcer*³ algunas de las lógicas típicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Primero, colocamos al estudiantado como líder del aula. Al solicitarles preguntas y que expresaran sus inquietudes y dudas, animábamos a los estudiantes a explorarse a sí mismos y tomar iniciativa sobre su propia curiosidad. Segundo, construimos una representación de los docentes como cuerpos sexuados y no únicamente como portadores de conocimientos y saberes. De esa forma, fue posible hacer que se dieran cuenta de que somos afectadas por otros cuerpos a través de las relaciones que construimos unos con otros. Y tercero, pusimos en el centro de la conversación un tema del que difícilmente se habla en los escenarios educativos: el placer que el cuerpo puede sentir y ofrecer en la experiencia de lo sexual. Al tratarse de una realidad silenciada, nuestra *torcedura* permitió abrir otros silencios, con afectos distintos, desde donde la curiosidad de los muchachos pudo convertirse en palabra.

Por otra parte, con mi relato tengo el afán de sentar las directrices sobre las cuales deseo profundizar en el presente ensayo. Quiero hablar del cuerpo y de sus afectos, pero sobre todo de cómo son regulados por una serie de políticas de género y de sexo a través de las instituciones sociales, específicamente las de educación formal. Mi objetivo es analizar la manera en que las escuelas juegan en un tablero de coordenadas sociopolíticas que inducen a la institucionalización de ciertos conocimientos y ciertos saberes, para luego reflexionar en cómo ello tiene impactos diversos en la vivencia del cuerpo, impactos no siempre favorables. Paradójicamente, la experiencia de la que parto para mi análisis da cuenta de cómo el currículo, en cuanto compendio estructurado y estructurante de conocimientos y saberes institucionalizados, y la práctica

3 Ignacio Lozano Verduzco, R. Izcóatl Xelhuantzi Santillán, Laura Mamo *et al.*, “Interrupting Heteronormativity in Mexican Schools: Alignments, Twists and Sexual Diversity”, en *International Journal of Educational Research Open*, vol. 2 (Ámsterdam: Science Direct-Elsevier, 2021), <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2666374021000029?token=97BAC696432B1257C0FE4D7649E391F22360B6AECC66B0E737B5FCA13B925E5B294FCA2324D337E86FA55BD4B19111A4&originRegion=us-east-1&originCreation=20220628080807>

docente, en cuanto resultado de la regulación corporal y del currículo mismo, no han sido afectados por movimientos sociales ni políticas públicas con que se ha intentado propiciar condiciones de igualdad, y, así, participan de la perpetuación de procesos que dan forma al cuerpo y a los afectos constriñéndolos dentro de una matriz heterosexual, patriarcal y cisgénero.

Género y cuerpo

Desde el giro posmoderno se ha argumentado que las subjetividades no son procesos que radican en cada individuo, sino que obedecen a lógicas lingüísticas –y, por tanto, gramaticales, conversacionales, etcétera– instituidas en discursos más amplios que se expresan en diferentes esferas de la vida.⁴ Esa perspectiva ha permitido entender que los discursos –formas institucionalizadas de lenguaje– son fuerzas constitutivas de la subjetividad. En otras palabras, el cuerpo es resultado no únicamente de procesos biológicos y anatómico-fisiológicos, sino también culturales: el cuerpo es objeto y sujeto de la cultura,⁵ por lo cual constantemente es interpretado. Judith Butler⁶ ha argumentado extensamente que las normativas de género se imprimen sobre los cuerpos a través de la repetición de ciertos usos específicos del lenguaje que tienen lugar en las interacciones sociales, orientadas éstas por discursos, conocimientos y saberes que construyen formas específicas de poder. Para ser más claro, Butler

-
- 4 Judith Butler, *Cuerpos que importan / Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, trad. Alcira Bixio (Buenos Aires: Paidós, 2002), <https://reddesalud.org/apc-aa-files/1342d291dfef7a4d531a2a778bc9da8e/butler-judith-cuerpos-que-importan.pdf> || Thomas J. Csordas, “Introduction: The Body as Representation and Being-in-the-world”, en *Embodiment and Experience / The Existential Ground of Culture and Self*, Thomas J. Csordas (ed.), (Cambridge: Cambridge University Press, 1994), 1-26, https://www.researchgate.net/publication/227762808_Embodiment_and_Experience_The_Existential_Ground_of_Culture_and_Self || Bronwyn Davies y Rom Harré, “Positioning: The Discursive Production of Selves”, en *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 20, núm. 1 (Hoboken [NJ]: Wiley-Blackwell, marzo de 1990), 43-63, https://www.researchgate.net/publication/227980244_Positioning_The_Discursive_Production_of_Selves [versión en línea fuera de *Journal for the Theory of Social Behaviour*]. || Candace West y Don H. Zimmerman, “Doing Gender”, en *Gender & Society*, vol. 1, núm. 2 (Kent [OH]-Londres: Sociologists for Women in Society-Kent State University-Sage Publications, junio de 1987), 125-151, https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf
- 5 Steven Van Wolputte, “Hang on to Your Self: Of Bodies, Embodiment, and Selves”, en *Annual Review of Anthropology*, vol. 33 (San Mateo [CA]: Annual Reviews, octubre de 2004), 251-269, https://www.researchgate.net/publication/228861192_Hang_On_to_Your_Self_Of_Bodies_Embodiment_and_Selves
- 6 Butler, *Cuerpos que importan...*

sostiene que el género que “somos” en realidad es un género que *hacemos* con cada acto que llevamos a cabo, un *acto de habla* o *de performatividad*.

Hacer género a través de la performatividad implica una serie de actividades perceptuales, interaccionales y micropolíticas que son guiadas socialmente y que dan la impresión de edificar una esencia masculina y una esencia femenina.⁷ De esa forma, todas las personas no nacen *en* un género, sino que, al hacerlo, lo constituyen como propio. El género es una matriz que organiza la vida individual y social en todas sus esferas, incluidas la del sexo, la sexualidad y la institucionalidad.⁸ Por ejemplo, Butler señala que a través de esa matriz los genitales en forma de pene y testículos indican un cuerpo macho, un sexo hombre, un género masculino y una sexualidad activa y penetrativa. Esa matriz también indica geometrías de poder a través de las cuales los cuerpos se vuelven sujetos, geometrías que separan a los hombres de las mujeres, lo masculino de lo femenino, lo hetero de lo homo y lo cis de lo trans a partir de la apariencia de los genitales. En esa separación también se adjudica una serie de características propias de los hombres y propias de las mujeres, y en esa diferenciación los hombres constantemente gozamos de privilegios que a las mujeres no se les otorgan.

Celia Amorós,⁹ por su parte, señala que los hombres participamos activamente en el mantenimiento del patriarcado –aunque nos afecte negativamente– debido a que el sistema de género es metaestable y requiere de pactos seriados para su consolidación. Es decir, los hombres creamos acuerdos constantes y performativos entre nosotros que apuntalan el patriarcado como si

7 West y Zimmerman, “Doing Gender”.

8 Butler, *Cuerpos que importan...* || Adrienne Cecile Rich, “Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence”, en *Journal of Women’s History*, vol. 15, núm. 3 (Baltimore: Johns Hopkins University Press, otoño de 1980), 11-48, <https://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/Maus/viernes/AdrienneRichCompulsoryHeterosexuality.pdf> || Joan W. Scott, “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en *El género / La construcción cultural de la diferencia sexual*, Eugenio y Marta Pórtela (trad.), en Marta Lamas (comp.), (México: Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa, 4ª reimp. 2013 de la 1ª ed. 1996), 265-302, <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf> || Monique Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, trad. Javier Sáez y Paco Vidarte (Madrid: Egales, 2006), <https://kolektivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Wittig-Monique-El-Pensamiento-Heterosexual.pdf>

9 Celia Amorós, “Notas para una teoría nominalista del patriarcado”, en *Asparkia / Investigació Feminista*, núm. 1 (Castellón de la Plana [España]: Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escribano-Universitat Jaume I, 1992), 41-58, <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/412/331>

éste fuera una fuerza natural. La eficacia de esos acuerdos radica en sostener una serie de privilegios para nosotros a expensas de las mujeres y de los cuerpos feminizados, construyendo lógicas que les afectan perjudicialmente.

Instituciones educativas, currículo y afecto

Las instituciones educativas, como espacios privilegiados de la modernidad que son, constituyen un establecimiento social para la organización de la vida política y la construcción de ciudadanía, y de ahí que sean fundamentales al elaborar y difundir ciertos conocimientos y ciertos saberes reunidos y organizados en el currículo escolar. Se sabe que en México el programa de estudios sobre sexualidad es biologicista y centrado en la reproducción,¹⁰ condición que invisibiliza los demás procesos corporales y afectivos. Al ser espacios que orientan los cuerpos hacia lógicas binarias, favorecen la construcción de una ciudadanía y de una política cisheteropatriarcal que resulta para todo ser humano –se reconozca o no– en vivencia limitada y dolorosa de su sexualidad, de su género y de su cuerpo. En consecuencia, la experiencia escolar puede estar llena de sufrimiento.¹¹ Varios investigadores encuentran que cuando las instituciones educativas sostienen currículos de esas características, ejercen vigilancia y control sobre la vivencia individual de la sexualidad, provocando emociones y sentimientos que van segregando a aquellos cuerpos que no se

10 Adriana Leona Rosales Mendoza y Fernando Salinas Quiroz, “Educación integral de sexualidad y género en la secundaria en México”, en *Revista Universitaria*, núm. 21 (México: Universidad Pedagógica Nacional, mayo-agosto de 2017), 1-19, <http://blue.northcentralus.cloudapp.azure.com/educa/educapdf/rev21/rosales-007.pdf> || Adriana Leona Rosales Mendoza y Fernando Salinas Quiroz, “Educación sexual y género en primarias mexicanas: ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado?”, en *Revista Electrónica Educaré*, vol. 21, núm. 2 (Heredia [Costa Rica]: Centro de Investigación y Docencia en Educación-Universidad Nacional Costa Rica, mayo-agosto de 2017), 1-21, <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7724/16581>

11 Alanis Bello Ramírez, “Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad”, en *Debate Feminista*, año 28, vol. 55 (México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México, abril-septiembre de 2018), 104-128, https://debatfefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2105/1897 || Deborah Britzman, “Curiosidad, sexualidad, *curriculum*”, trad. Gabi Herczeg, en bell hooks, Valeria Flores y Deborah Britzman, *Pedagogías transgresoras* (Córdoba: Bocavulvaria Ediciones, 2016), 66-98, <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf> || Valeria Flores, “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño”, en hooks, Flores y Britzman, *Pedagogías transgresoras*, 13-30.

alinean con las normas del sistema sexo/género, de lo cual derivan malestares múltiples, absentismo y bajo rendimiento académico.¹²

Debemos considerar, entonces, que es con esa lógica con la que las escuelas institucionalizan sus discursos, conocimientos y saberes, limitando la expansión de las nociones en torno al cuerpo, al género y al sexo. Alfredo Nateras, de manera atinada, reflexiona acerca de que

[1]a disputa por el cuerpo tiene que ver con el control que se está dando y la violencia que se ejerce. [...] la violencia tiene que ver con relaciones asimétricas de poder. Y quienes tienen esa relación de poder son las figuras, en su mayoría adultas, traducidas en los profesores. Es decir, la disputa se ve en los espacios de la clase, en términos de que el diseño de alguna estética probablemente no concuerda con el imaginario de la estética del diseño del profesor o de la autoridad. [...] entonces, en la disputa del cuerpo regularmente el cuerpo no le pertenece a quien lo habita.¹³

Nateras se refiere a las prácticas que emplean profesores y autoridades escolares para regular a sus estudiantes: prohibir que se tatúen, que se practiquen perforaciones, que usen cierta ropa. Una forma de limitar la expresión corporal y, por tanto, los procesos de subjetivación es recordarles a las mujeres su “obligación” de no usar blusas o vestidos “demasiado escotados” ni faldas “demasiado cortas”, así como recordarles a los hombres que el esmalte de uñas, el pelo largo, los aretes, entre otros elementos de vestuario, son propios de los cuerpos con vulva.

La educación formal considera el cuerpo como un producto de la organización biológica, que se basa en sólo una de sus funciones genitales: la de la reproducción. Pensar el cuerpo sexuado de esa forma ha llevado a una serie de divisiones socioculturales y políticas que se viven como escisión entre la

12 Jen Gilbert, *Sexuality in School / The Limits of Education* (Mineápolis: University of Minnesota Press, 2014). || C.J. Pascoe, *Dude, You're a Fag / Masculinity and Sexuality in High School* (Oakland: University of California Press, 2ª ed., 2011).

13 Alfredo Nateras, “Qué significa ser joven en México, reflexiones sobre las identidades juveniles y las subjetividades”, en *Violencia de Género, Juventud y Escuelas en México / Situación Actual y Propuestas para su Prevención*, Elena Tapia Fonllem, Irma Saucedo González y Luciana Ramos Lira (coords.), (México: Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género-H. Congreso de la Unión-Cámara de Diputados LXII Legislatura, 2015), 25, <https://docplayer.es/9766268-De-genero-juventud-y-escuelas-en-mexico-situacion-actual-y-propuestas-para-su-prevencion.html>

vida privada y la vida pública; ha llevado a la socialización diferenciada entre niños y niñas, lo cual implica la exclusión de cuerpos que se contraponen a los estereotipos y a las normativas tradicionales en torno al ser hombre y al ser mujer –niños, niñas; niños maricas, afeminados; niñas marimachas, machorras–. Así, el currículo no sólo entiende el cuerpo sexuado exclusivamente en sus potencialidades reproductivas, sino que, además, se convierte en el sedimento del desarrollo identitario estableciendo fuerzas que sólo reconocen lo masculino y lo femenino a partir de la apariencia de los genitales. Eso se revela en los contenidos curriculares tanto explícitos como implícitos, tanto evidentes como ocultos, y en la propia estructura arquitectónica de una escuela: baños para niñas y baños para niños, filas para niñas y filas para niños; en el patio de recreo, los niños juegan fútbol y las niñas a saltar la cuerda. Son muchos los ejemplos comunes en las escuelas de nuestro país.

Las pedagogías críticas, desde los feminismos y las posturas cuir,¹⁴ han evidenciado la manera en que las escuelas, en su intrincada complejidad, contribuyen a los modos de subjetivación descritos: todos los cuerpos son integrados a una categoría sexual (hombre o mujer), a un género (masculino o femenino), a una orientación sexual (la heterosexual) y a una vivencia corporal cisgénero. Esas críticas señalan que “toda educación es sexual”, lo cual significa que cualquier acción educativa tiene impacto sobre el cuerpo: lo moldean y lo regulan, específicamente en lo que concierne a los genitales, su forma, su uso, las relaciones interpersonales y los afectos ligados a ello. Las pedagogías feministas, trans y cuir señalan claramente que el currículo –tanto explícito como implícito, tanto evidente como oculto– sostiene y es sostenido por estructuras heteronormadas que gobiernan sobre los cuerpos, cerrando las posibilidades a una sola: la de construir una vida únicamente heterosexual. Las prácticas típicas de las escuelas mexicanas son parte de un complejo entramado de patrones y prácticas que materializan las reglas de

14 Bello Ramírez, “Hacia una trans-pedagogía...” || Britzman, “Curiosidad, sexualidad, *curriculum*”. || Flores, “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad...” || Jen Gilbert, Jessica Fields, Laura Mamo *et al.*, “Intimate Possibilities: The Beyond Bullying Project and Stories of LGBTQ Sexuality and Gender in US Schools”, en *Harvard Educational Review*, vol. 88, núm. 2 (Cambridge: Harvard College-Harvard Education Press, verano de 2018), 163-183, https://www.researchgate.net/publication/325864590_Intimate_Possibilities_The_Beyond_Bullying_Project_and_Stories_of_LGBTQ_Sexuality_and_Gender_in_US_Schools || bell hooks, “Eros, erotismo y proceso pedagógico”, en hooks, Flores y Britzman, *Pedagogías transgresoras*, Gabi Herczeg (trad.), 1-12. || Graciela Morgade (coord.), *Toda educación es sexual / Hacia una educación sexuada justa* (Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2011), https://www.bba.unlp.edu.ar/old/bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/esi_18_morgade_toda_educacion_es_sexual.pdf

género y de sexo para alinear esos cuerpos de acuerdo con ciertos estándares. Y las formas de inculcación tienen implicaciones afectivas: regular el cuerpo también es regular los afectos, los sentimientos, las emociones.

Esas formas de regulación de los cuerpos son formas de violencia de género. Como bien observa Amorós,¹⁵ los sistemas de regulación corporal son metaestables, “gelatinosos”, y por ello requieren como sostén las actuaciones seriadadas y continuadas de las personas en privilegio (hombres, masculinos, heterosexuales) para estabilizarlo, sobre todo cada vez que se atenta contra ellos. Las instituciones sociales, como la escuela, la familia, los medios de comunicación y las instancias de procuración de salud y de justicia, son espacios organizados que facilitan la postergación de los marcos regulatorios a los que me refiero, y así constantemente llevan a cabo prácticas de inculcación. De acuerdo con Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron,¹⁶ las escuelas son espacios idóneos para el ejercicio de acciones pedagógicas autoritarias que inculcan una serie de conocimientos y saberes para habituar a los cuerpos a ciertas normas que facilitan la vida en sociedad según los términos que han dictado. Son instituciones violentas por su naturaleza social. Lo que se inculca es lo que está presente en el currículo. La inculcación, continúan explicando Bourdieu y Passeron, se vuelve una forma de violencia simbólica que estructura a las personas y sus relaciones. Las violencias de género, en todas sus expresiones, modalidades y tipos, son tentáculos de los marcos regulatorios de los cuerpos, pues buscan tenazmente estabilizar tanto al patriarcado como a lo hetero y lo cisnormal,¹⁷ y es así como se manifiestan en el ámbito escolar.¹⁸

15 Amorós, “Notas para una teoría nominalista del patriarcado”.

16 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción / Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, trad. E.L. (México: Distribuciones Fontamara, 2ª ed., 1996), <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

17 Cathy J. Cohen entiende la heteronorma como una serie de prácticas localizadas que son institucionalmente centradas para legitimar y privilegiar la heterosexualidad. Se trata de una forma específica de construir ciudadanía, por lo cual constriñe la posibilidad de relaciones que el sujeto puede entablar con el Estado. La cisnorma, lo cisnormal, asimismo los entiende como forma de establecer un orden corporal específico en el que los genitales “conciuerdan” con el sexo asignado (hombre o mujer) y con la noción de género de la persona (masculino o femenino). Cathy J. Cohen, “Punks, Bulldaggers, and Welfare Queens / The Radical Potential of Queer Politics?”, en *GLQ / A Journal of Lesbian and Gay Studies*, vol. 3, núm. 4 (Durham: Duke University Press, mayo de 1997), 437-465, <https://985queer.queergeektheory.org/wp-content/uploads/2013/04/Cohen-Punks-Bulldaggers-and-Welfare-Queens.pdf>

18 Angélica Arémy Evangelista García y Sarai Miranda Álvarez, “Violencia de género experimentada en el ámbito escolar. Un análisis descriptivo de la Encuesta Nacional sobre las Dinámicas de los Hogares, Endireh, para las adolescentes de 15 a 19 años en el estado de Chiapas, México”, en *Entre Diversidades / Re-*

A su vez, las instituciones educativas proveen de un campo fértil para el mantenimiento de las lógicas binarias. La construcción del currículo se basa en lineamientos establecidos por instancias internacionales; luego, llega a las oficinas federales de los países, donde es “adaptado” sin mayor cuestionamiento para integrar los contenidos de los libros de texto, que serán obligatorios para todo el estudiantado de cada territorio nacional. Es así como el currículo aporta a los marcos regulatorios del cuerpo. Santiago Herrera¹⁹ analizó, por ejemplo, las ilustraciones del libro de texto para la materia de historia de sexto de primaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP); encontró que el contenido gráfico no estaba elaborado con perspectiva de género, pues en la mayor parte de sucesos las mujeres no estaban incluidas, por olvido u omisión, como agentes activos de la historia de la humanidad, o bien, en algunos sucesos aparecían escasamente y apenas mostradas, pero en papeles estereotipados.

Por su parte, Filipa de Castro y sus colaboradoras²⁰ encontraron que la educación sexual impartida a les estudiantes de preparatoria en México se basa en elementos propuestos por la International Planned Parenthood Federation (IPPF; Federación Internacional de Planificación Familiar), basados en hipótesis higienistas.²¹ Los contenidos curriculares en torno a la sexualidad la entienden, en el mejor de los casos, como un campo humano que requiere intervención médica constante, pues quienes la practican (sobre todo jóvenes) están en riesgo permanente.²² En específico, el grupo de investigación de De Castro determinó que la mayor parte de les estudiantes conocen la información básica para prevenir infecciones de transmisión sexual (ITS), sobre los efectos negativos del consumo de alcohol y de drogas (estupefacientes) en la

vista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 11 (Chiapas: Instituto de Estudios Indígenas-Universidad Autónoma de Chiapas, julio-diciembre de 2018), 167-197, <http://entrediversidades.unach.mx/index.php/entrediversidades/article/view/114/231>

- 19 Santiago Herrera, “La perspectiva de género en las imágenes que ilustran el libro de texto gratuito de historia de sexto de primaria ciclo de la SEP 2014-2015”, tesis de licenciatura inédita (México: Universidad Pedagógica Nacional, 2017).
- 20 Filipa de Castro, Rosalba Rojas Martínez, Aremis Villalobos Hernández *et al.*, “Sexual and Reproductive Health Outcomes are Positively Associated with Comprehensive Sexual Education Exposure in Mexican High-school Students”, en *PLoS One*, vol. 13, núm. 3 (San Francisco-Cambridge: Public Library of Science, marzo de 2018), <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0193780&type=printable>
- 21 Michel Foucault, *Historia de la sexualidad 1 / La voluntad de saber*, Ulises Guinázú (trad.), (México-Madrid: Siglo XXI Editores, 25ª ed. esp., 1998).
- 22 Mauricio List Reyes, *La sexualidad como riesgo / Apuntes para el estudio de los derechos sexuales en el contexto del neoconservadurismo* (Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2014).

práctica de una sexualidad activa, sobre cómo prevenir un embarazo y sobre violencia física. Las investigadoras observan que las mujeres suelen ser expuestas con mayor frecuencia que los hombres a los dos últimos tópicos. No obstante, el tema de menor exposición en ese rubro es sobre la ciudadanía sexual y los derechos, que incluye cómo sobrepasar barreras para conseguir dispositivos anticonceptivos y cómo hablar con la pareja para usarlos. Les estudiantes hombres, en cambio, suelen ser expuestos con mayor frecuencia a temas sobre formas de acoso escolar por raza, por color de piel, por discapacidad y por homofobia. Esa información permite evidenciar que los alcances del currículo son limitados. En esos términos, para Ana Amuchástegui Herrera y Marta Rivas Zivy²³ la apropiación de derechos sexuales no radica únicamente en poder conseguir anticonceptivos y decidir su uso con la pareja sexual, sino también en un proceso subjetivo que implica vivirse como un ser de placer,²⁴ pero el elemento *placer* es el que menos se encuentra como parte de la educación sexual en México.

En algunos casos investigados en Gran Bretaña por Louisa Allen²⁵ y en Estados Unidos por C.J. Pascoe²⁶ y por Jen Gilbert y sus colaboradoras,²⁷ así como en los investigados en México por un grupo de colegas y yo,²⁸ se muestra que desde las escuelas es ejercida la regulación de la sexualidad cuando por su cultura aparece como estrategia discursiva que identifica y construye al sujeto estudiante como ser no sexual. Apegados a las hipótesis higienistas, que pintan la sexualidad como un riesgo, quienes dirigen las escuelas elaboran estrategias que les permiten omitir por completo el placer de su estudiantado. Eso se traduce en una limitación para la agencia y la ciudadanía sexual de los jóvenes y erosiona la efectividad del currículo, pues al eliminar o anular esa facultad

23 Ana Amuchástegui Herrera y Marta Rivas Zivy, “Los procesos de apropiación subjetiva de los derechos sexuales: notas para la discusión”, en *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 19, núm. 57 (México: El Colegio de México, septiembre-diciembre de 2004), 543-597, <https://www.redalyc.org/pdf/312/31205703.pdf>

24 *Id.*

25 Louisa Allen, “Denying the Sexual Subject: Schools’ Regulation of Student Sexuality”, en *British Educational Research Journal*, vol. 33, núm. 2 (Londres: British Educational Research Association-Wiley, 2007), 221-234.

26 Pascoe, *Dude, You’re a Fag...*

27 Gilbert, *Sexuality in School...*

28 Ignacio Lozano Verduzco, Fernando Salinas Quiroz, Adriana Leona Rosales Mendoza et al., *Diagnóstico sobre Apropiación de Derechos Sexuales, Acoso y Hostigamiento Sexual en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco* (México: Universidad Pedagógica Nacional, 2021), <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/548-diagnostico-sobre-apropiacion-de-derechos-sexuales-acoso-y-hostigamiento-sexual>

humana fundamental que es el placer se niega la dimensión integral del ser humano y queda trunco y deficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien son alentadores unos cuantos de los hallazgos de las investigaciones que he referido, no señalan en su conjunto un currículo que refleje una actitud comprensiva en quienes lo conciben y lo diseñan, su entendimiento y aceptación sobre la experiencia y la vivencia de la sexualidad en todos y cada uno de sus elementos: el cuerpo, el placer, los afectos. Insisten en conceptualizar el cuerpo como un territorio en riesgo constante para insertar formas de prevención que resultan sumamente específicas de ciertas eventualidades, pero alejadas de la experiencia viva de las juventudes que reciben ese conocimiento y ese saber.²⁹ Recordemos que los conocimientos, los saberes y su movimiento dentro de toda institución escolar forma parte de procesos de subjetivación; entonces, condicionan la formación de sujetos que terminan desconociendo su propia capacidad de placer, y que, si les es dado experimentar en carne propia el placer erótico y sexual, sienten culpa y vergüenza. Además, el currículo no reconoce las diferentes lógicas de desigualdad entre hombres y mujeres y las lógicas de poder que conducen a la subjetivación de los hombres y devienen formas de violencia contra las mujeres y los cuerpos feminizados. Para Rita Segato,³⁰ esas configuraciones refieren a lo que llama *pedagogía de la crueldad*: “todos los actos y las prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas”. Lejos de proveer de aprendizajes significativos para la vida, el currículo provee de datos e informaciones incompletos, sesgados y aislados, sin conexión entre sí, desvinculados de los contextos del estudiantado pero que reproducen lógicas de poder sobre el cuerpo que resultan en desigualdades entre hombres y mujeres, entre lo hetero y lo homo, entre lo cis y lo trans.

29 List Reyes, *La sexualidad como riesgo...*

30 Rita Segato, “Pedagogías de la crueldad / El mandato de la masculinidad” (fragmentos), en *Revista de la Universidad de México*, Nueva Época, no. 854: Feminismos (México: Universidad Nacional Autónoma de México, noviembre de 2019), 27-31, <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/050fdfa1-d125-4b4b-afb8-b15279b6f615>

Políticas educativas, políticas de género y la construcción del currículo desde el cuerpo y el afecto

En sus análisis, numerosos investigadores han demostrado que las normativas suscritas mediante convenios internacionales para actualizar los marcos legales de cada país en materia de educación no han sido aplicadas en la práctica cotidiana por las instituciones de educación, ni públicas ni privadas. Así, hoy en día en México no es todavía una realidad el cambio a pesar de que es uno de los países participantes y firmantes de varios convenios en los que se ha comprometido a adoptar acuerdos, tales como los de la Convención de Belém do Pará para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, de 1994; los de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, de 1995; los de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, en París, de 1998; y los de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, en París, de 2009.³¹ Esos y otros acuerdos obligan a las instituciones federales y estatales de los países firmantes, desde las secretarías hasta las escuelas, a adoptar la perspectiva de género en sus planes de estudio, de manera que coadyuven en el esfuerzo internacional por garantizar la igualdad entre hombres y mujeres y por eliminar todas las formas de violencia de género, específicamente aquellas dirigidas contra las mujeres, así como el esfuerzo por propiciar y crear condiciones sociales y políticas que eliminen barreras que limiten a las mujeres y por contribuir al desarrollo social a través de investigaciones en materia de género. Incluso el incumplimiento en México es ilegal, ya que en la Constitución mexicana está incluida la prohibición de la discriminación en cualquiera de sus formas, establecida explícitamente al final del Artículo 1º:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de

31 Véanse, por ejemplo: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia y Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, París, 5-9 de octubre de 1998, ED.98/CONF.202/3 (París: UNESCO, 1998), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa || Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo (comunicado), París, 5-8 de julio de 2009, ED.2009/CONF.402/2 (París: UNESCO, 2010), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.³²

Es importante anotar al respecto que en los recientes años se han realizado varias gestiones para que dicho párrafo sea reformado en el sentido de que especifique sobre la discriminación por orientación y preferencia sexual y por identidad de género.³³

Además, existe la Declaración Ministerial para Prevenir con Educación,³⁴ emitida por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, que obliga legal y jurídicamente al Estado mexicano a impartir educación sexual integral en todos y cada uno de los niveles educativos, tanto en instituciones públicas como privadas.

Aremis Villalobos y Diana Patricia Viviescas³⁵ han informado de su investigación que quince de las treinta y dos secretarías estatales dependientes de la SEP (una por cada entidad federativa del país) cuentan con una unidad que se encarga de los asuntos de género, incluso con planes de acción, pero que sólo en trece de ellas su unidad se ha mantenido activa. Esas unidades activas se enfrentan a varios problemas operativos; por ejemplo, sólo en un caso el presupuesto es suficiente para llevar a cabo sus funciones y poco más de la mitad apenas logran un avance de cerca del 75% de su plan de acción. Si analizamos el informe de Villalobos y Viviescas junto con el informe del grupo de investigación de Clara

32 Párrafo reformado según los documentos DOF 04-12-2006 y DOF 10-06-2011, sobre el artículo reformado según documento DOF 14-08-2001. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, vigente. Última reforma publicada en el documento DOF 28-05-2021, <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

33 En abril de 2019 participé en una mesa de diálogo en la Cámara de Diputados sobre la reforma a dicho artículo, y allí expuse la necesidad y la relevancia de realizar cuanto antes la reforma. Hasta ahora, la Cámara se ha abstenido de continuar con el cambio sugerido.

34 Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Primera Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e ITS en América Latina y el Caribe, Declaración Ministerial para Prevenir con Educación (Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2010), <http://mileschile.cl/cms/wp-content/uploads/2019/01/Primera-reuni%C3%B3n-ministros-de-salud-para-detener-VIH-e-ITS-en-LAC-2008.pdf>

35 Aremis Villalobos y Diana Patricia Viviescas, "Resultados cuantitativos por dependencia evaluada", en *Monitoreo de la Política Nacional para la Igualdad en los Tres Poderes y Órdenes de Gobierno*, Cuadernos de Trabajo 33, Cristina Herrera y Clara Juárez (coords.), (México: Instituto Nacional de las Mujeres, octubre de 2012), 127-145, http://web.inmujeres.gob.mx/transparencia/archivos/estudios_opiniones/cuadernos/ct33.pdf.

Juárez,³⁶ podemos apreciar que los elementos más fuertes del plan de acción de las unidades de género son la difusión y la capacitación del personal magisterial. Por otra parte, si analizamos la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes, a cargo del Instituto Nacional de las Mujeres,³⁷ podemos observar que no se considera al estudiantado como eje central de sus actividades y que el profesorado aparece como responsable único de dichas actividades, pero recibe para ello sólo capacitaciones aisladas. Todo eso, en su conjunto, evidencia que la política educativa y de género actual no permite analizar y reflexionar en los contenidos de planes y programas puesto que las acciones se centran en capacitar al magisterio y no en modificar el currículo ni en procurar la formación holística e integral del estudiantado.

Es necesario reconocer que las políticas en materia de género son resultado de una larga lucha de las mujeres en México. El movimiento de mujeres en todas sus vertientes, tal como el movimiento feminista, ha pugnado por denunciar las desigualdades, las injusticias y las violencias que afectan a las mujeres y a los cuerpos feminizados de cualquier edad desde el sistema sexo/género y la matriz regulatoria del cuerpo. Al conjunto de esas políticas y sus efectos en las instituciones y la ciudadanía se le conoce como *transversalización de la perspectiva de género*, pues se trata de una serie de esfuerzos para que esa perspectiva –que reconoce las desigualdades entre los sexos inherentes a la vida cotidiana– sea aplicada en cada una de las esferas de la vida pública, sin excepción, y enfatizan que es fundamental que se empiece en las instituciones de educación formal.

Los esfuerzos del movimiento de las mujeres son, pues, de orden social, y se han materializado en el marco legal nacional e internacional para crear políticas de igualdad de género, pero también han contribuido a la elaboración de políticas en materia de sexualidad que incluyen la posibilidad de impartir materias y asignaturas de educación sexual como parte de los programas de estudio, si bien continúan las limitaciones sobre las cuales he venido reflexionando en este ensayo. Rebeca Caballero Álvarez³⁸ indica de manera muy clara

36 Clara Juárez, Cristina Herrera, Pablo Sandoval *et al.*, “Resultados cualitativos por dependencia y entidad federativa”, en *Monitoreo de la Política Nacional para la Igualdad...*, Herrera y Juárez (coords.), 147-183.

37 Instituto Nacional de las Mujeres, “Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes” (México: Gobierno de México, 2021), <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>

38 Rebeca Caballero Álvarez, “El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLI, núm. 3-4

que las instituciones de educación superior en México son, en gran medida, responsables de la imposibilidad de inculcar profundamente la perspectiva de género. Enfatiza que la posibilidad de crear un currículo con perspectiva de género requiere de la transformación de subjetividades y posiciones subjetivas derivadas de los discursos, los conocimientos y los saberes de sexo y de género. Apela a la necesidad de construir un currículo con base en las políticas públicas y las leyes actuales en materias de género, pero también y sobre todo que el proceso de construcción del currículo constituya un ejercicio sensible y poroso ante las realidades que los movimientos sociales denuncian, ante aquellas formas estructurales de inequidad, de injusticia y de violencia. Esas realidades apuntan al imperativo de entender que existe una honda separación entre las políticas educativas y la vida cotidiana. Y puesto que se ha entendido que las instituciones educativas son fundamentales tanto en la creación, la implementación y la dirección de políticas educativas como en la construcción de discursos, conocimientos y saberes que inauguren nuevos posicionamientos subjetivos, así como bienes simbólicos que contribuyan a nuevas formas de interpelar al cuerpo, se requiere de una articulación permanente y cuidada con fuerzas instituyentes desde las cuales cuestionar el orden establecido sobre el género y la sexualidad.

Así, no se harán realidad las demandas de los movimientos sociales mientras en los documentos oficiales que regulan las prácticas y los procesos de las escuelas –políticas públicas, reglamentos y leyes– no sea considerado como esencial lo que en años recientes se ha reunido en el término *afecto*, es decir, el complejo de afectos, emociones y sentimientos que sustentan la vida de los cuerpos que forman parte de las instituciones.³⁹ El *giro afectivo*⁴⁰ ha venido a reformular las nociones de identidad, subjetividad y poder al proponer nuevos materialismos que implican ensamblajes entre los contenidos vivenciales en el nivel normativo-simbólico y los contenidos vivenciales de la experiencia

(México: Centro de Estudios Educativos, 2011), 45-64, <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351003.pdf>

39 Sara Ahmed, *La política cultural de las emociones*, trad. Cecilia Olivares Mansuy (México: Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México, 2015), https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015_LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf

40 Alí Lara y Giazú Enciso Domínguez, “El giro afectivo”, en *Athenea Digital*, vol. 13, núm. 3 (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, noviembre de 2013), 101-119, <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-lara-enciso/1060-pdf-es> | Margaret Wetherell, *Affect and Emotion / A New Social Science Understanding* (Londres-Chennai [India]: Sage Publications, 2012).

subjetiva de cada persona. John Dewey⁴¹ sostenía que la experiencia –entendida como conjunto de vivencias asimiladas que se tienen tanto en un momento determinado como en la sucesión de momentos en el tiempo– es resultado de una interacción en donde se unen lo racional y lo afectivo, y que es preciso reconocerla como inseparable de la vida cotidiana, incluida la que se da en las instituciones educativas. Pues bien, eso es lo que permitirá la construcción y la organización de significados valiosos para todos, sin excluir a nadie. Siguiendo las consideraciones de Dewey sobre la experiencia, Alba Pons Rabasa⁴² propone la noción de *ensamblajes afectivos*: una categoría que permite observar los procesos implicados en las negociaciones subjetivas entre, por un lado, lo institucionalizado, lo normativo y lo simbólico de la vida social, y, por otro lado, la *experiencia encarnada*. Son las experiencias, entonces, las que actúan como vehículo para la comprensión del cuerpo y de cómo toma forma a partir de diferentes lógicas de poder, discursos, conocimientos y saberes. Esos procesos serán útiles para salirse del pensamiento binario y para entender la manera en que los cuerpos son afectados por lo político en la intersección de las geometrías de poder.⁴³

La definición del giro afectivo resulta de enorme utilidad para analizar la lógica de los vínculos entre lo político y lo corporal, pues, como señalan Gregory J. Seigworth y Melissa Gregg,⁴⁴ la noción de afecto permite pensar en el cuerpo no como naturaleza con una esencia eterna sino como un sujeto que aprende a ser afectado por una multiplicidad de elementos. Algunos de los elementos que afectan al cuerpo son los discursos de alcance político, por lo que el afecto implica a ese sujeto en el cruce de la vida política y una pedagogía afectiva. El pensamiento de Foucault⁴⁵ respecto a la sexualidad humana es útil para entender esa encrucijada: que la sexualidad es un invento moderno que,

41 John Dewey, “Excerpts from: *Experience and Nature*, 1925, ²1929”, en *Scienze Postmoderne*, página dirigida por Claudio Fasola y Marco Inghilleri (Florenca: Associazione Italiana di Psicologia e Sociologia Interattivo Costruttivista, s/f), <http://www.scienzepostmoderne.org/OpereComplete/Dewey,John..Experience%20and%20Nature%20%281925,%201929%29.pdf>

42 Alba Pons Rabasa, “Desafíos epistemológicos en la investigación feminista: hacia una teoría encarnada del afecto”, en *Debate Feminista*, año 29, vol. 57 (México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México, abril-septiembre de 2019), 134-155, https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2121/1914

43 *Id.*

44 Gregory J. Seigworth y Melissa Gregg, “An Inventory of Shimmers”, en *The Affect Theory Reader*, Melissa Gregg y Gregory J. Seigworth (eds.), (Durham-Londres: Duke University Press, 2010).

45 Foucault, *Historia de la sexualidad...*

en forma de red de poder, da lugar a los cuerpos en el entramado social. En cuanto producto de la vida política, lo que aprendemos sobre el cuerpo y la afectividad está imbricado en la vida pública y no sólo en el espacio privado, íntimo, así que es la ocupación del espacio público donde radica la posibilidad de ejercer la propia ciudadanía.

Inculcación, cognición y violencia curricular

Para entender la manera en que los discursos materializados en planes y programas de estudios afectan la vida de las personas, quiero retomar la propuesta que desarrollaron Bourdieu y Passeron⁴⁶ sobre los procesos por los cuales se inculcan saberes. Los sociólogos discutieron –Passeron, quien sigue vivo, continúa haciéndolo– desde varias perspectivas e implicaciones sobre la *violencia simbólica*, noción que propusieron para explicar la acción pedagógica a cargo de una autoridad y que permite inculcar ciertos valores y ciertos saberes sin que las personas inculcadas vivan el proceso como violencia, aunque en realidad sí lo sea. Es decir, la violencia simbólica es aquella de la que no nos damos cuenta. Eso conlleva un proceso de normalización de la violencia que, de acuerdo con Ignacio Martín Baró,⁴⁷ construye una espiral en donde tanto la tolerancia a ésta como la violencia misma aumentan y envuelven, y, con ello, los significados atribuidos a la violencia se transforman y la refuerzan. Bourdieu y Passeron explicaron las acciones pedagógicas como acciones violentas, pues son el único medio de los modernos sistemas educativos por el cual se transmiten, a fuerza, conocimientos y hábitos de un campo de conocimiento.

Esa propuesta podemos enriquecerla con la de Segato,⁴⁸ quien después de su exhaustivo trabajo de campo en diferentes países de América Latina ha identificado y discernido las formas de violencia de género, en particular contra mujeres y cuerpos feminizados, en lo que llama *nuevas formas de guerra*. En las raíces de esas nuevas formas de guerra aparece la “sensación masculina” de superioridad moral, una figura abstracta que educa a los hombres en todas

46 Bourdieu y Passeron, *La reproducción...*

47 Ignacio Martín Baró, *Acción e ideología / Psicología social desde Centroamérica* (San Salvador: UCA Editores, 2ª ed., 1985), <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/descargas/documentos/1983aAccioneideologapsicologiasocialdesdeCentroamerica/Martin-Baro-Accion-e-ideologia-Cap1-Entre-el-individuo-y-la-sociedad.pdf>

48 Segato, “Pedagogías de la crueldad...”

las formas de violencia posibles para mantener un ordenamiento –supuestamente ético– donde lo masculino se mantiene por encima de lo femenino. La pedagogía de la crueldad, como la llama la antropóloga, implica diferentes formas de inculcación de valores y hábitos de y para los hombres a través de autoridades pedagógicas, generalmente otros hombres, tales como padres, hermanos, tíos, profesores. En esa inculcación, los hombres aprenden a pactar entre sí para contribuir a la subordinación de las mujeres y de los cuerpos feminizados.

Si bien mis colegas y yo podemos dar fe de que en las escuelas mexicanas la violencia simbólica es el pan de cada día, pues todas las prácticas en la vida escolar son guiadas o gobernadas por reglas que inculcan formas de ser y estar, también debemos considerar que los sujetos somos afectados constantemente por esos esquemas, que delinear nuestras posibilidades de existencia, nuestras experiencias, nuestras cogniciones y nuestras narrativas, pero que además, y esto es crucial saberlo, *podemos afectarlas*. Para comprender la manera en que se dispone la información inculcada, puede ser útil pensar en la *perspectiva cognitiva del aprendizaje*, desde la cual se sostiene que el aprendizaje sucede gracias al andamiaje o al acompañamiento de un sujeto más “experto” a un sujeto menos o no experto. En la medida en que cada sujeto experto pueda acompañar en el proceso, el sujeto menos o no experto “acomodará” cada nueva información en categorías aprendidas previamente. El andamiaje no es sólo una estructura con estancos y un proceso de recepción de información, sino que es una estructura, unos estancos y un proceso activos en donde se trata de que los sujetos tomen las riendas de la construcción de su propio conocimiento. Es decir, que les estudiantes lideren las actividades de inculcación de conocimientos y saberes, y, al hacerlo, produzcan a su vez otros conocimientos y otros saberes para “acomodarlos” en categorías susceptibles de ser *torcidas* e incluso rotas para elaborar otras.

La pedagogía de la crueldad descrita por Segato es un claro ejemplo de cómo funciona el *aprendizaje por descubrimiento*, un proceso propuesto por Jerome S. Bruner.⁴⁹ Si pensamos en los procesos de socialización masculina, en las actividades en las que se incluye a niños varones, debemos reconocer que aparecen procesos pedagógicos inactivos, icónicos y simbólicos que permiten al sujeto descubrir conocimientos y saberes –en su caso, las normas de

49 Jerome S. Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación*, Jesús Palacios (selec.), José Manuel Igoa González (trad.), (Madrid: Morata, 1988).

la masculinidad– que les permiten desarrollarse como se espera. Las normas de género se expresan en elementos simbólicos como el lenguaje; las imágenes que proyectan la televisión, el cine y los libros de texto; los juegos permitidos para niños, como el fútbol. En México, Amuchástegui Herrera y Rivas Zivy⁵⁰ describieron algunas actividades en las que se involucran hombres jóvenes, tales como la de tener su primera relación sexual con trabajadoras sexuales –lo cual se ha llegado a considerar como una “tradicional” manera de “hacerse hombre”, como ritual de iniciación masculina en la vida sexual activa–. En el conjunto de esos elementos, los hombres aprenden que el espacio público está disponible para su uso, que los cuerpos de las mujeres están ahí para su uso y placer, que las actividades homoeróticas son deleznable. En corto, la pedagogía de la crueldad se transmite de acuerdo con los valores y las normas de contextos locales a través de la interacción con una serie de objetos (animados e inanimados) cargados de significados. Esas interacciones inducen a los niños y a los varones jóvenes a repetirlos, a reproducirlos con todos sus significados, al punto de que las hacen propias, las asimilan, se habitúan a ellas y las sostienen en la vida institucional.

La práctica docente y las autoridades escolares frente a la igualdad de género y la disidencia sexual

Si entendemos que los cuerpos son múltiple y constantemente afectados por una serie de discursos y fuerzas políticas para dar lugar a ciertas subjetividades –subjetividades que cargan con la posibilidad de crear ensamblajes específicos entre su experiencia vivida y las normas y los símbolos en torno al género, al sexo, a la edad, a la raza, entre otros factores–, entonces son los discursos mismos los que habilitan sus posiciones subjetivas. Todo ensamblaje, todo afecto y toda experiencia estarán de una u otra manera apegados al discurso hegemónico que habilita su existencia.

Si observamos los escenarios educativos, tanto formales como informales y no formales, constataremos que todo educador se presenta no sólo como profesor, sino también como sujeto sexuado y sujeto de género a partir de los discursos disponibles en ese campo: participan en y de pactos seriados, de actos de habla, de performatividades específicas que dan lugar a un cuerpo-

50 Amuchástegui Herrera y Rivas Zivy, “Los procesos de apropiación subjetiva...”

hombre y un cuerpo-mujer con todas las lógicas de poder y desigualdad que ello implica, así como de actos pedagógicos que conducen a formas de inculcación de conocimientos y saberes institucionalizados. En mi experiencia como coordinador de proyectos de intervención en sexualidad y género en escuelas públicas y privadas, así como en el trabajo de campo que he realizado con familias de jóvenes LGBT en Ciudad de México, se ha hecho evidente que la escuela, en cuanto institución, ejerce regulación constante sobre los contenidos a los que el estudiantado es expuesto. Es decir, la escuela, desde su privilegio moderno, actúa como mediador y filtro de conocimientos y saberes que circulan en diferentes contextos, incluidos los virtuales. Eso se traduce en considerar al estudiante como un sujeto incapaz de acceder a cierto conocimiento, un sujeto en riesgo, pero sobre todo un sujeto incompleto, carente de agencia y de capacidad de decisión. Son las autoridades escolares, en alianza con el profesorado, las que apuntalan y operan ese sistema. Sospecho que en esa postura se juegan las posiciones subjetivas en torno al hombre y a la mujer, pero también el de “educador”: su posición proviene de una cierta filosofía pedagógica que considera la enseñanza como mera presentación de información por una persona que supuestamente entiende cómo debe ser el mundo y, por ello, cargada de poder.

Me parece que la intersección entre el discurso de género en torno a la sexualidad y el adulto centrado en torno a la ciudadanía actúa como un dispositivo de poder que construye, de manera vigilante y usando al profesorado como instrumento de regulación, el currículo del cual el estudiantado *debe* beneficiarse. Pero si ese currículo es construido desde la autoridad escolar, desde los espacios de poder ocupados por cuerpos-adultos generizados, quedan lejanas las realidades estudiantiles en cuanto que el profesorado y la autoridad ejecutan y reproducen lo instituido. Cuando el profesorado se sostiene subjetivamente en discursos que reconocen un ser binario de género, discursos reforzados al impartir los contenidos del currículo, su práctica docente es siempre generizada, regulatoria y vigilante de las corporalidades y los deseos de su estudiantado. Lucía Parga⁵¹ encuentra que la práctica docente de profesores de todos los niveles educativos en México reproduce sostenidamente los estereotipos de género resultado de las lógicas binarias.

51 Lucía Parga, “Violencia de género y escuela secundaria: configuraciones discursivas del profesorado”, en *Violencia de Género, Juventud y Escuelas en México...*, Tapia Fonllem, Saucedo González y Ramos Lira (coord.), 97-108.

Reflexiones finales: giros para torcer la práctica pedagógica

Hasta este momento de mi ensayo he reflexionado –aunque no exhaustivamente, pero sí como acercamiento sustancial– sobre una serie de condiciones sociales, culturales y políticas –mostradas con evidencias en “datos duros” para darles fundamento– que enmarcan las formas en que construimos el cuerpo, el género y el sexo, así como acerca de las lógicas en las cuales las escuelas participan de la construcción de conocimientos y saberes a través del currículo. He tratado de comprender cómo los conocimientos y saberes que circulan en y desde las escuelas perpetúan formas binarias de vivir el género y el sexo. No podemos obviar que esos conocimientos y esos saberes también son parte de las instituciones que forman profesores. Es decir, los profesores se forman dentro de marcos binarios regulatorios del cuerpo, induciéndolos a que ellos, a su vez, inculquen esos marcos durante su trabajo pedagógico.

Eso no significa que la reproducción de conocimientos y saberes sea siempre exacta y precisa. Como bien sostiene Butler,⁵² la repetición de las lógicas y de las normas de género transforma esas lógicas y normas. Tampoco significa que esas transformaciones sean suficientes para reconocer la diversidad de cuerpos y afectos. Los movimientos sociales de las mujeres y de minorías sexuales y de género han hecho manifiesta la importancia de una transformación marcada de esas lógicas sexuales-genéricas para, desde ahí, desprender nuevas propuestas de pedagogías cuir/trans. Con esas pedagogías se busca crear y sostener otras formas de subjetividad sexual, aquellas que permitan vislumbrar –para crear, inventar– horizontes de inteligibilidad no necesariamente encuadrados en esquemas binarios de género, sexo y erotismo, sino a través de la apertura plena de las fuerzas curriculares. Con esas nuevas pedagogías, entonces, *torcer las prácticas educativas típicas*, guiadas por otros giros hacia las fuerzas institucionales e institucionalizadas.

Las pedagogías del torcimiento invitan a quienes habitamos las aulas a realizar prácticas que reproduzcan otros conocimientos y otros saberes, aquellos no alineados con la matriz del cuerpo y el sistema sexo/género. Un ejemplo para intentarlo y explorar sus posibilidades está en la experiencia que he relatado al inicio de mi ensayo. Nuestra práctica pedagógica consistió en abrir espacios –no sin sentir fuerzas de resistencia– para la duda y para el silencio,

52 Butler, *Cuerpos que importan...*

espacios desde los cuales situarnos como sujetos sexuados. Desde el reconocimiento de que como educadores portamos un cuerpo que adquiere inteligibilidad desde una matriz binaria, logramos hacer circular entre les estudiantes saberes que no estaban presentes en sus aulas, al menos no de manera explícita.

Abrir espacios para la duda es abrir espacios para el silencio, y abrir espacios para el silencio es abrir espacios para los afectos. *Torcer la educación* implica centrarnos en los afectos, en la vida afectiva de cada cuerpo. Entrar a un aula no implica clausurar la afectividad; al contrario, el aula es un espacio donde constantemente somos afectadas, y es ese afecto el que hay que explorar y hacer explotar. En otras palabras, en las escuelas, como producto de una serie de fuerzas instituyentes que son, se hacen presentes las políticas en torno al cuerpo, al género y al sexo –un nivel normativo de análisis–, pero poco vemos manifestada la esfera subjetiva que se teje con la esfera normativa.

Torcer la educación implica darle lugar a esa esfera subjetiva y analizar cómo se configura desde la esfera normativa. Como educadores, también debemos interrogar las normas y las políticas que nos hacen inteligibles, y qué mejor que hacerlas de manera colectiva, a través del debate, la discusión y la reflexión con el estudiantado. En mi propuesta es fundamental incluir los efectos de los movimientos sociales y la fuerza que imprimen en diferentes áreas de la sociedad. Así, torcer la educación no es sólo implementar prácticas educativas, sino es sobre todo sostener un currículo flexible que permita cuestionar el orden establecido y propicie abrir espacios para esos afectos que hasta hoy en día no son expresados en el aula.

