

## LA (CIS)HETEROSEXUALIDAD COMO PEDAGOGÍA AFECTIVA. APUNTES PARA PENSAR EL GÉNERO EN/A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

## THE (CIS)HETEROSEXUALITY AS AFFECTIVE PEDAGOGY. NOTES FOR THINKING ABOUT GENDER IN/THROUGH EDUCATION.

Carli Prado<sup>1</sup>

### RESUMEN

Este texto busca movilizar el pensamiento crítico en torno a qué estamos haciendo, especialmente quienes somos educadores, con nuestras formaciones “en” género en relación a las acciones que cotidianamente configuran una vivencia sexo-génerica tanto propia como ajena. Y esto teniendo en cuenta que la jerarquía institucional supone una diferencia de grado muy importante a la hora de (re)producir discursos en torno a la “diversidad” sexual y sexo-genérica. Para ello, a través de un método indiciario, se recorrerán algunos ejes teóricos en torno a la (cis)heterosexualidad como régimen político y las pedagogías afectivas que de ella resultan, así como también a los silencios que se instituyen incluso dentro de los espacios relativos a educación sexual integral (ESI).

**Palavras-chave:** Heteronormatividad; Género; Educación.

### ABSTRACT

This text seeks to encourage critical thinking about what we are doing, especially those of us who are educators, with our training “about” gender in relation to the actions that daily configure a sex-gender experience, both our own and that of others. And this is taking into account that the institutional hierarchy represents a very important difference of degree when it comes to (re)producing discourses around sexual and sex-gender “diversity.” In order to do this, through an evidentiary paradigm, some theoretical axes will be explored around (cis)heterosexuality as a political regime and the affective pedagogies that result from it, as well as the silences that are instituted even within spaces to think about comprehensive sexual education (ESI).

**Keywords:** Heteronormativity; Gender; Education..

### INTRODUCCIÓN

La presente investigación forma parte de mi tesis doctoral en curso, en la cual me propongo explorar cómo funcionan las categorías de sexo-género en distintos ámbitos. En este caso en particular, se trata de indagar cómo lo hacen en contextos educativos, fundamentalmente en la escuela y en la universidad, en relación a la construcción de cis-hetero-normas. Sin embargo, a diferencia de las líneas de trabajo más difundidas al respecto,

<sup>1</sup>Prof. Lic. en Filosofía (FFyL, UNCuyo). [carliprd@gmail.com](mailto:carliprd@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7438-0147>

no se trata de pensar la “excepción” de la disidencia sexual, sino la construcción misma de esa “excepcionalidad”.

## METODOLOGÍA

Este trabajo funciona a través de un método indiciario (GINZBURG, 2003), el cual contempla algunos aportes feministas críticos (RUBIN, 1986; HARAWAY, 2004; FAUSTO-STERLING, 2006) así como también activismos sexo-disidentes locales (FLORES, 2017; entre otros) especialmente relacionado a las genealogías lesbianas (WITTIG, 2006).

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

### EL PAISAJE HETEROSEXUAL DE/EN LA EDUCACIÓN

Quisiera empezar citando un potente planteo de val flores<sup>2</sup>, según el cual:

La educación es un discurso productor de ignorancia alrededor de la sexualidad en general y del lesbianismo en particular; es decir, que mediante distintas estrategias simbólicas y materiales configura la producción de silencio alrededor de las identidades sexuales diferentes. Las injurias, burlas, chistes y el secreto a voces, en el ámbito educativo, regulan la estabilidad de la identidad considerada normal, es decir, la heterosexual. (FLORES, 2005a, p. 44)

En efecto, “en las escuelas se enseña y se aprende a ser varón, a ser mujer, a ser heterosexual y no ser homosexual” (FLORES, 2005a, p. 58) teniendo como eje un paradigma del sexo (de la práctica sexual) inexorablemente reproductivista, procreativista, en el cual - por supuesto- no hay lugar para las sexualidades “improductivas”. Y es crucial aquí cómo ese texto retoma a Wittig, especialmente en relación a la asociación (difícilmente eludible en aquel paradigma) entre “mujer” y “capacidad de dar a luz”. O, dicho en otros términos, a la

---

<sup>2</sup> Según la descripción de su blog personal <https://escritoshereticos.blogspot.com/>: (buenos aires, 1973) escritora maestra tortillera masculina feminista heterodoxa queer prosexo postfugitiva sudaka antiespecista. las minúsculas en mi nombre es una estrategia poética y una táctica visual de minorización del nombre propio, de problematización de las convenciones gramaticales, de dislocación de la jerarquía de las letras. es un gesto político que apunta al desplazamiento de la identidad y el lugar central del yo en el texto. se inscribe en una genealogía de feministas que han adoptado esta estrategia para enfrentar la supremacía del ego y sus ramificaciones simbólicas y materiales, entre ellas se destaca la teórica y educadora negra bell hooks

biologización-sexogenerización de los cuerpos y la relación que esto guarda con el sostenimiento de ciertos sistemas de parentesco heterosexual (y, con ello, cisheterosexual<sup>3</sup>).

Hablar, de esta forma, de “paisaje heterosexual de/en la educación” supone poder desarmar algunas lógicas que hemos aprendido desde muy pequeños. Lógicas corporales que nos han dicho, entre otras cosas, quiénes somos y que se sustentan en lo que Foucault llamó *scientia sexualis*, esa extraña fascinación por decir “la verdad del sexo”. Tal es así que:

Hace ya varios cientos de años, [el sexo] fue colocado en el centro de una formidable petición de saber. Petición doble, pues estamos constreñidos a saber qué pasa con él, mientras se sospecha que él sabe qué es lo que pasa con nosotros. (FOUCAULT, 1985, p. 96)

Sin duda, este tipo de problematizaciones nos lleva una y otra vez a una cuestión epistemológica acerca de cómo pensamos los cuerpos sexuados, de cómo *nos* pensamos cuerpos sexuados en esta maraña histórica cuya “naturaleza” es siempre tecnológica (PRECIADO, 2011) y cuya articulación es, constantemente, un juego de poder. Por lo cual, retomando el dispositivo escolar, creo que lo que val a desbrozado en ese terreno es fundamental para repensar los espacios educativos y cómo las prácticas pedagógicas no sólo están atravesadas por lógicas binarias cisheterosexistas sino también son producidas por y productoras de formas de materializar el sexo y el género.

En este sentido, la heteronormatividad es una conceptualización acuñada desde estas teorías [feministas y de la disidencia sexual] para dar cuenta de cómo la heterosexualidad se instituye como la sexualidad privilegiada porque pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, se la percibe como un estado natural y se la proyecta como un logro ideal o moral. De este modo, la norma heterosexual opera por la presunción, activa de mil formas, de que el deseo sexual es o debería ser heterosexual. (FLORES, 2016, p. 18)

---

<sup>3</sup> En efecto, que “las lesbianas no sean mujeres” permea también las dimensiones corporales, es decir: cómo pensamos que es un cuerpo lesbiano; con qué órganos componemos las imágenes de esa máquina o, mejor aún, en relación con qué fuerzas es posible producir un “cuerpo sin órganos” (DELEUZE y GUATTARI, 2004) en alianza con la proposición wittigiana de que las lesbianas no tienen vagina o que, en ese sentido, “es necesario dejar de exaltar las vulvas” (WITTIG, 2019, p. 108). Lo cual podríamos pensar que significa menos guardar silencio, ocultar, despreciar-las que revisar qué partes del cuerpo (en una partición no-neutral, sino política, social, económica) han quedado ligadas a qué identidades/“orientaciones”/prácticas/patologías/posibilidades.

Lo cual supone también pensar -o, al menos, sospechar- que “cuando hablamos de maridos, esposas, hijos, hijas, asignaciones familiares, salidas de fin de semana en familia, de fotos de viajes en pareja, de ropa ‘femenina’ y ‘masculina’, por ejemplo, estamos produciendo conocimiento heterosexualizado.” (FLORES, 2016, p. 20) Aun así, esa no es una sospecha común en los contextos educativos (sea que los habitemos como estudiantes o como trabajadorxs), ni siquiera habiendo allí personas que se identifiquen dentro (o en los alrededores) de la comunidad lgtttbiq+. Es decir, que ese efecto de naturalidad del “paisaje heterosexual” no solamente lo construyen “lxs heterosexuales” (en un sentido que remite estrictamente a una práctica sexual específica), sino que se sostiene de forma conjunta. De allí su condición de régimen político. Con esto, sin embargo, no estoy estipulando un acto de relación estanca del tipo hetero vs. gay, sumado a que no siempre es posible (ni deseable) “salir del clóset” (SEDGWICK, 2000). Lo que se plantea es que, efectivamente, el silencio ocupa un rol clave en la conformación de los espacios de trabajo bajo estas lógicas heteronormativas. En este sentido:

Como saberes *del* cuerpo y de *entre* cuerpos, la heteronormatividad promueve compulsivamente ciertos afectos en relación a los modos de interpretar y vivir nuestra corporalidad, afectos que dañan las posibilidades de expandir y recrear nuestro repertorio de comportamientos, sensibilidades y deseos. (FLORES, 2016, p. 23)

#### LA HETERONORMATIVIDAD COMO PEDAGOGÍA AFECTIVA

Para seguir indagando la cuestión de la heteronormatividad como pedagogía afectiva me gustaría retomar una nota al pie del trabajo de Val Flores (2016), donde se apunta que:

...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 parte de sentimientos como repugnancia, asco, vergüenza y odio, entre otros. (FLORES, 2016, p. 28)

Según lo cual, se vuelve necesario re-pensar los afectos de la pedagogía, los cuales no sólo funcionan *dentro* de la escuela sino que permean/configuran toda nuestra vida

afectiva, inaugurando -a su vez- N cantidad de “nuevos adentros”, como hemos ya señalado en función de una epistemología del clóset:

Si el género promueve un encadenamiento de significaciones que insiste en su estabilidad y permanencia: existen dos sexos (determinados por los genitales pene/vagina), dos cuerpos (varón/mujer), dos géneros (femenino/masculino) y un deseo, con una dirección obligatoria y compulsiva hacia el sexo opuesto (heterosexual), ¿qué tiene que ver esto con los modos de conocer? Eve Sedgwick, teórica queer, habla del closet (esa forma escondida y secreta de vivir la sexualidad no hegemónica) entendiéndolo como “una epistemología”, o sea, como un “modo de organizar el conocimiento/ignorancia”. Esta epistemología ha marcado nuestras concepciones de sexualidad mediante un conjunto de oposiciones binarias con las que operamos, especialmente en las escuelas, como estos pares: homosexual/heterosexual; femenino/masculino; privado/público; secreto/revelación; ignorancia/conocimiento; etc. (FLORES, 2007)

En esta línea, Deborah Britzman señala que:

Si bien desde la investigación educativa se está comenzando a comprender que la escolarización no sólo produce formas de conocimiento y relaciones de desigualdad específicas atravesadas por la raza y el género sino que, en lo inmediato, debe producir y organizar las identidades raciales, culturales y de género de lxs studentxs, aún no se ha teorizado en profundidad acerca de las complejidades de estos aspectos tomados en conjunto, y considerados como relaciones sociales. Parte del problema radica en que la categoría “identidad” no ha sido investida con sus caleidoscópicas cualidades: cuando de identidad se trata, hay más de lo que se ve, y las personas no viven su identidad como jerarquías, como estereotipos, o en cuotas. (BRITZMAN, 2016, p. 36)

De modo que la insistencia de este trabajo por pensar la identidad sexo-genérica como tierra trasfronteriza toma aquí la forma de una relación entre heteronorma y afecto/s y “requiere que atendamos a las representaciones sexuales y de género valoradas y desautorizadas que circula, formal e informalmente, en las escuelas.” (BRITZMAN, 2016, p. 38) Aunque, por qué no, también en las universidades. Sobre todo en tanto estas son consideradas como sitios donde “eso” (la sexualidad, pero también la identidad) ya está (o ya debería estar) definido.

En este sentido, el texto citado de Britzman reconoce al menos tres mitos que consolidan dicha “heteronormatividad”: por un lado, el mito de que proporcionar información sobre/desde las prácticas socialmente reconocidas como prácticas homosexuales trabajan para “reclutar” a lxs jóvenes inocentes (casi una conversión, una

evangelización -con énfasis en lo paradójico de la palabra-); por otro, el mito de que -si pensamos en la escuela- son muy jóvenes para identificarse como *gays* (y podríamos pensar un mito similar con lo trans). Y, por último, el mito que supone que “las distintas identidades sexuales están separadas y son privadas” (BRITZMAN, 2016, p. 47) lo cual, como uno de sus efectos:

hace que resulte imposible imaginar a la sexualidad como si tuviera alguna relación con lo estético, con los discursos, la política, el capital cultural, los derechos civiles, o el poder cultural. La privatización de la sexualidad es quizás de lo más insidiosa en su utilización como justificación del “closet”, como si tal espacio imaginario pudiese ser una elección inofensiva e interesante. (BRITZMAN, 2016, p. 47)

Este último me interesa particularmente para pensar la aparición diferencial de la heteronormatividad en la universidad, no sólo en lo que respecta a mi propio paso por ella sino en lo que me implica actualmente como investigador y como docente universitario. Dirección en la cual me interesa preguntar-nos: ¿cómo aparece la sexualidad en el espacio universitario? ¿(por qué) se supone que este (cuál) es un momento de la vida en el que la sexualidad “ya está resuelta”? ¿Qué pasa cuando la heterosexualidad se tematiza como un problema, pero no se problematiza? ¿por qué los congresos (algunos, quizás los más críticos) tienen mesas sobre temas como “diversidad sexual”, “homosexualidad”, “teoría trans”, “teorías queer/cuir/kuir”, pero no transversalizan el problema de la heterosexualidad como régimen político en sus otros espacios? ¿Qué conocimiento producimos y/o enseñamos al *suponer* que todes les estudiantes son cisheterosexuales? ¿y al suponer que lo son también les docentes?

Lo que sucede al poner a jugar estas preguntas en la práctica docente es muy curioso, pues nos revela, nos posiciona como efectores de una heteronormatividad latente. Y con esto no quiero sugerir la implementación de una policía pedagógica que nos castigue por ser tan cisheteronormales enfrente del aula, sino poner en relación cómo la (sola) mención de “lo heterosexual” no desbarata la producción subjetiva de dicho dispositivo. Es una invitación, por ende, a situar estrategias de acción contra el aparato heteronormativo, teniendo en

cuenta que no se trata necesaria ni exclusivamente de una forma particular de coger. Más bien es una forma de ordenar los cuerpos en cierto régimen de poder (saber, placer).

### EL SILENCIO COMO DISPOSITIVO DE PRODUCCIÓN SUBJETIVA

Volviendo a val flores, podríamos decir que:

El silencio es una mordaza a deshacer, un programa en el sentido de una serie de saberes inscriptos en el cuerpo que indican cómo actuar, cómo pensar, cómo sentir. En el silencio no hay otra verdad que la verdad del aislamiento. El programa consiste en no ver ni escuchar al otro, en desestimar su representación, en transformar su palabra en una no-palabra. Por ello, si perseguimos “un proyecto político común de conocimiento e intervención en el mundo”, como plantea Teresa de Lauretis, que involucra una disputa por los sentidos en el terreno de lo público, el silencio pasa a ser un programa a deconstruir, un desafío de encontrar los modos de decir a pesar de la convocatoria a callar. (FLORES, 2005a, p. 72)

A partir de esta cita, podemos advertir cómo aparece una figura del otro, pero en un sentido bastante distinto al Otro propio de lo Mismo<sup>4</sup>. Aquí no ver ni escuchar al otro supone no ver ni escuchar a la heteronormatividad que dicta las “normas que tenemos naturalizadas acerca de los modelos legítimos para vivir los cuerpos...” (FLORES, 2016, p. 17) y desestimar su representación, transformar su palabra en no-palabra. Esto me recuerda, además, a Audre Lorde (a quien val también menciona en repetidas ocasiones como parte de su propio acervo), especialmente por el texto “La transformación del silencio en lenguaje y acción”. El cual termina de la siguiente forma:

El hecho es que estamos aquí y que pronunciamos estas palabras en un intento de romper el silencio y de reducir nuestras diferencias, pues no son las diferencias las que nos inmovilizan sino el silencio. Y hay multitud de silencios que deben romperse. (LORDE s/f [1984] p. 19)

---

<sup>4</sup> Al trabajar con estas mayúsculas estoy invocando el Prefacio de *Las palabras y las cosas*, preguntándome con Foucault “¿A partir de qué *a priori* histórico ha sido posible definir el gran tablero de las identidades claras y distintas que se establece sobre el fondo revuelto, indefinido, sin rostro y como indiferente, de las diferencias?” (1968 9) pero interviniendo, como hace val, los lugares del otro, sobre todo si pensamos que: “La historia de la locura sería la historia de lo Otro -de lo que, para una cultura, es a la vez interior y extraño y debe, por ello, excluirse (para conjurar un peligro interior), pero encerrándolo (para reducir su alteridad); la historia del orden de las cosas sería la historia de lo Mismo -de aquello que, para una cultura, es a la vez disperso y aparente y debe, por ello, distinguirse mediante señales y recogerse en las identidades.” (1968 9) Y tenemos presente la (no tan lejana) patologización de la *identidad homosexual*.

El silencio, entonces, pensado como dispositivo de producción subjetiva, se puede manifestar en su función reguladora del decir. Por ejemplo, podríamos pensar a través de *El deseo custodiado*, que:

Para muchas de nosotras, ser “descubiertas” como lesbianas puede significar, entre otras muchas cosas, ser despedidas del empleo<sup>5</sup>, perder la tenencia de las hijas o hijos que tengamos, que nuestros padres o madres nos deshereden o nos retiren su afecto. Justamente por todo esto, nuestra práctica sexual deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión pública. Y al sistema le importa –y mucho– lo que cada quien haga en su dormitorio. (FLORES, 2004, p. 1)

Pero no todo silencio es necesariamente *clóset*, desestimando nuevamente una hipótesis represiva del poder (FOUCAULT, 1985). Hay silencios, secretos a voces, que confirman un estado de situación, de modo tal que “si las lesbianas llevamos las marcas de la diferencia, las y los heterosexuales llevan las particulares marcas de la indiferencia, de ‘lo neutro’, aquello invisibilizado por normativo, hegemónico y sobre-representado.” (FLORES, 2004, p. 1) En este sentido, podemos decir que el ejercicio aquí se trataría menos de que “las lesbianas” (los, les lesbianes) salgan a hablar de su “vida privada” como de cuestionar los modos en que la cisheterosexualidad sigue funcionando como régimen político. Régimen difuminado, en los tiempos que corren, por estrategias como el *pinkwashing* o el *tokenismo*. Es decir: técnicas de marketing que incluyen personajes, narrativas, experiencias, banderas, colores a sus productos, estabilizando una estética identitaria que permite aumentar su cartera de clientes sin terminar de poner en riesgo sus previos imaginarios normativos.

Pero, retornando al recorrido: ¿qué tiene que ver la escuela/la universidad con esto? Tiene que ver en la medida en que estas son instituciones que producen (y reproducen) heteronormatividad.

---

<sup>5</sup> En relación con esto, además de los múltiples testimonios autobiográficos que ha publicado val, quiero mencionar su investigación de 2021 publicada junto con Laura Gutiérrez y titulada: Claudina Marek. A la sombra de una herida. El castigo a la maestra amazónica, reparando en cuáles son los silencios que todavía son forzados a ser sostenidos.

Toda referencia explícita a las identidades sexuales diferentes a la hetero, en la escuela aparecen a través, ya sea del chiste o la burla, o a través de la punición y sanción de conductas consideradas ‘inadecuadas’ o ‘indecentes’. Trolas, putos, tortilleras, maricones, travestis, manito quebrada, marimachas, machonas, somos la fauna exótica de este paisaje heterosexual. Este uso despectivo del lenguaje advierte el peligro de expresar libremente la identidad sexual, destruye la autoestima y hace vivir con miedo a ser rechazadas/os. (FLORES, 2004)

Y, casi como una continuación, aunque con efectos disciplinares distintos, la universidad pareciera ser un lugar al que se llega con eso resuelto, bajo una extensión consolidada de aquel manto de privatización de la sexualidad no cisheterosexual que despliega la escuela. En efecto, creo que se podría reemplazar dicha palabra por “universidad” en estas preguntas que val incita y mantener un potencial indagativo:

¿Qué secretos sociales –y sexuales- mantiene la escuela? ¿Cuáles produce de forma específica? ¿Qué silencios fluyen a través de nuestras prácticas educativas? ¿A qué órdenes económicos, sociales, culturales y sexuales benefician esos silencios? ¿Qué ignorancias promueve la escuela y qué relación tienen con los procesos de exclusión? ¿Cuáles son los sujetos cuyos deseos se ven vulnerados por estas ignorancias? ¿Qué relaciones de poder quedan subsumidas en la ignorancia? ¿A través de qué conocimientos provoca des-conocimientos? ¿Qué identidades se hipervisibilizan y cuáles quedan al margen del régimen de visibilidad? ¿Qué tenemos que ver las educadoras y educadores con todo esto? (FLORES, 2010a, p. 15)

No deja de interesarme, entonces, cómo ha sido nuestro propio paso por esos lugares, por esas fronteras. Ni cuál es la relación de este con los feminismos...

#### ESCRITURAS, FEMINISTAMENTE, EN MASCULINO

“¿Feminista o feministamente...?” Algo así preguntó Marie Bardet en una clase del programa de actualización<sup>6</sup> que cursé durante 2022, hundiéndonos en un gesto que horadó el adjetivo calificativo para volverlo adverbio de modo. ¿Feminista o feministamente? podría, entonces, resonar como un mantra para nuestros modos de hacer teórica, los cuales reconocen la importancia de un legado, pero disienten de la homogeneización en la que se los hace caer.

<sup>6</sup> Me refiero a la primera edición del Programa de Actualización en Cuerpo, comunicación, estética y política (PAC-CEyP) de la UBA Sociales, coordinado por Mariela Singer.

De allí que *¿feminista o feministamente?* pase a funcionar aquí como un modo de leer mi propio archivo somático *en relación* con ciertas tramas de sentido que estaban sucediéndose a mi alrededor. De las cuales, por supuesto, ni yo ni nadie está completamente exento, aún cuando el paradigma de la neutralidad epistémica así lo insinúe. Lo curioso es, en todo caso, encontrar en otros relatos la posibilidad de leer las propias encrucijadas. Y lo digo pensando en el último relato compilado en *Chonguitas*, el de Lucas Platero, el cual comienza diciendo:

Antes de que tuviera capacidad para decidir sobre mi aspecto, mi ropa, mi pelo, mis actividades extraescolares, mis afectos, creo que era evidente que encarnaba cierta actitud activa o inquieta, que se podría calificar o etiquetar como masculina según la construcción tradicional de los géneros, algo que ha resistido hasta el momento actual, y que siento que es parte inherente de mi personalidad. No es que piense que la masculinidad sea algo esencial, o que sea superior a la feminidad, como si existiera fuera o independientemente a las personas. Sólo digo que a pesar de la ropa que me imponían, del colegio de monjas para niñas al que fui unos años, del psicólogo del colegio al que me llevaron cuando empecé a faltar con 8 años, de la presión social para fuera menos ‘fea’ y me apegara más y mejor a las normas sociales dictadas para las niñas, algo ha permanecido. Hay cierta continuidad con la actitud que veo en mis fotos de infancia y que encuentro en mis recuerdos y el momento actual, en esa noción construida sobre lo que se ha entendido como masculinidad. (TRON y FLORES, 2017, p. 178)

En este punto, me parece importante recordar el concepto de objetividad, pues no se trata para mí de hacer valer “la experiencia de cada quien” de forma individualizada (y relativizada) sino de trazar mapas de fuerza que tengan en cuenta el carácter relacional (no estrictamente relativo) de las identidades en su carácter colectivo. Y esto teniendo en cuenta que *¿feminista o feministamente?* busca signar aquí la pulsión de una escritura de sí, pero también contra sí (FLORES, 2010b). Si yo en la escritura podía ser ese ‘varón’ que se me negaba en los recreos de la primaria o en las clases de educación física, no tanto (creo) para saciar las ganas de *ser* un varón como para hacer caer de mi lomo a la princesa de trenzas cosidas, sufrida Floricienta, que se me proponía, ¿cómo articular esta micro-escritura feministamente en masculino con la biologización del movimiento feminista a gran escala? ¿y con la victimización perpetua y sin recelo de “lo femenino”? Estoy aquí haciendo referencia a los feminismos transexcluyentes como punta del iceberg, pero también a

muchas otras teorías-prácticas feministas que, a pesar de enunciarse en contra del dimorfismo sexual, sostienen sus bases a partir de esa diferencia binaria (y no sólo a partir, sino *en pos* de).

Con esto, por supuesto, no estoy proponiendo que escribamos todes en masculino. Ni tampoco que tengamos que hacer-nos trans. Pero, si de lo que se trata es de poner sobre la mesa cómo funciona la heteronormatividad escolar en nuestros cuerpos, cabe revolver nuestros pasados para volver a mirarlos a contraluz de este presente multidimensional. Pues la heteronorma no funciona sólo sobre los cuerpos “desviados”, sino que produce la matriz misma a través de la cual es posible re-conocer ese desvío. Y eso posibilita, más que una pregunta por cómo acomodar esos cuerpos anexándolos al orden (digamos: incluyéndolos afuera), un cuestionamiento acerca de cómo estas diferencias se invisibilizan (para algunas) al mismo tiempo que se hacen patentes (para otras) y de qué formas podemos trabajar contra esa pedagogía heteronormativa. También en este sentido creo que trabaja val con/desde *la lesbiana*:

Lesbiana. Un nombre que es desbordado por esos cuerpos, deseos y voces que pugnan por desnaturalizar las convenciones del decir y los protocolos del actuar feminista. Lesbiana. Un olvido que rememora el desprecio por un deseo diferente y la compulsión al silencio que instituye un régimen sexo-político como la heterosexualidad. Lesbiana, un saber de la abyección que confronta al saber feminista que, así como desarmó la naturaleza de las asimetrías de poder entre hombres y mujeres, se empeña en naturalizar la diferencia sexual como justificación de “un” cuerpo para el accionar y la unidad políticas: las mujeres. Un saber feminista que produce un opacamiento, una ignorancia, un desconocimiento, acerca de las vidas cuyos trazados disienten de los marcados por la heteronormatividad. (FLORES, 2010c)

### ESI: ESA SEXUALIDAD INGOBERNABLE<sup>7</sup>

Podemos afirmar entonces, según lo desarrollado hasta aquí, que la sexualidad no es un contenido exclusivo de la Educación Sexual Integral (de ahora en más ESI), sino que es un contenido transversal que colabora en la producción de cuerpos y de subjetividades “normales”. En efecto:

las sexualidades en la escuela se hablan y se hacen en todo momento y espacio, y es un asunto público y político porque a cada momento estamos transmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades, de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros, de las habilitaciones y proscripciones de la moral que nos guía, de los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad. (FLORES, 2015, p. 3)

No obstante, es interesante también prestar atención a cómo ese campo específico de saberes que es la ESI actúa como catalizador de lo que entendemos tanto por educación como por sexualidad:

Cuando se habla de ESI se suele imaginar un programa que designa un modelo a aplicar supuestamente dotado de una homogeneidad de formas y contenidos. No obstante, la "educación sexual" es un término que en la escuela designa un conjunto variable de prácticas y perspectivas que no responden a un diseño uniforme e incluso llegan a ser antagónicas y contradictorias entre sí. (FLORES, 2015, p. 3)

Y más adelante en este texto, val nos propone cuatro modos no excluyentes de comprender la ESI: como política pública, como estrategia de interrogación sobre el conocimiento heteronormativo, como umbral de la imaginación pedagógica y como oportunidad para repensar nuestra práctica y trabajo docente.

El primer modo la rescata como recurso legal contra los fundamentalismos religiosos (a partir de la ley nacional-argentina 26150 y el programa nacional de ESI) pero la tensiona, pues ningún conocimiento es neutral ni imparcial, aunque en tanto programa estatal tienda a perseguir esa forma de legitimidad normalizante.

---

<sup>7</sup> Expresión tomada del título de un texto de val flores (2015)

Ya sea desde posturas hegemónicas o minoritarias, la educación sexual en el marco escolar puede comprender desde la enseñanza de la abstinencia hasta la correcta colocación del preservativo, desde el funcionamiento del aparato reproductor a la prevención del abuso sexual, desde la secuencia ilustrada del embarazo y el parto hasta la información sobre cómo hacerse un aborto seguro con pastillas, desde la problematización de los estereotipos de género a la reafirmación de la diferencia sexual prescrita por la anatomía genital, desde la promoción de la heterosexualidad como sexualidad única, legítima y normal a la presentación de modelos identitarios de una “diversidad” higienizada y pacificada, sólo por nombrar algunas temáticas que se hacen presente en las escuelas. De esta manera, la ESI es territorio permanente de discusión pedagógica. (FLORES, 2015, p. 4)

En esa línea, el segundo modo nos ayuda a poner énfasis en la conexión normativa entre sexualidad y reproducción a la par que realiza una crítica de la noción de “diversidad” a la que acostumbran ciertas narrativas en torno a las sexualidades, en tanto: “La ‘diversidad’ funciona como paraguas que contiene lo ‘otro’ de la heterosexualidad, cualquier tipo de diferencia, con un alto grado de ambigüedad e indefinición que podría ser cualquiera y ninguna al mismo tiempo.” (FLORES, 2015, p. 5-6)

A su vez de que:

Muchas veces, los relatos de la diversidad reducen nuestras vidas a patéticas historias de victimización y estipulan el sufrimiento como una condición inherente a ciertas identidades, especialmente aquellas sometidas contingentemente a mayor vulnerabilidad, lo que empobrece las experiencias del imaginar, del desear, del nombrar, del celebrar, del coger. Entonces, no se trataría de enseñar qué es una lesbiana, una travesti, un/a trans, un gay, sino de desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar; un trabajo que va articulado con la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social y erótica. (FLORES, 2015, p. 6)

Por otro lado, respecto de la ESI como umbral de la imaginación pedagógica, val nos comparte una serie de preguntas que, aunque muy extensa, quiero citar en su totalidad porque suponen una fuerza inusitada:

¿Qué versiones de la educación sexual son posibles y construibles en nuestras escuelas y aulas, en nuestras prácticas docentes, en nuestra propia imaginación pedagógica y sexual? ¿Qué preguntas incómodas, atrevidas, arriesgadas marcan el horizonte de nuestra enseñanza? Por ejemplo, qué lugar encuentran en nuestros imaginarios estas preguntas: ¿pensamos a niños y niñas como sujetos de placer? ¿entendemos la infancia como estado político o como estado biológico? ¿nuestra escucha está preparada para relatos de deseo y de goce de lxs niñxs o sólo para

cuando son víctimas? ¿es viable hacer un taller de dildos y/o juguetes sexuales para adolescentes con el fin de explorar su autoerotismo? ¿se enseña a que las mujeres sean penetradoras de varones? ¿podemos plantear un taller para aprender a leer críticamente la pornografía mainstream? ¿creemos que el bdsm puede ser una técnica de educación popular del cuerpo? ¿reflexionamos sobre las políticas visuales de la escuela, en cómo las imágenes que portan sus carteleras, afiches, láminas, construyen representaciones y afectos? ¿nos interrogamos sobre los órdenes estéticos como modos de disponer los cuerpos que construyen (in)visibilidades? ¿se habla en la escuela de la lengua como un órgano sexual? ¿convocaríamos a las trabajadoras sexuales sindicalizadas para dar una charla sobre el 1 de mayo? ¿estableceríamos un taller de drag queen/king para re-educar nuestros cuerpos e indagar la plasticidad de nuestros géneros? ¿se podría establecer un día en la escuela para jugar a cambiarnos el género de los nombres? ¿se les enseña a los varones a abrir su ano como una forma de desprogramar su masculinidad hegemónica? ¿abandonarán los varones su derecho de matar a las mujeres por el sólo hecho de usar el femenino y el masculino al hablar? ¿qué otras economías de los dolores implican los aprendizajes y desaprendizajes de nuestras programaciones de género? ¿se les enseña a las niñas hetero, machonas y a los niños maricas técnicas de autodefensa? ¿cuando decimos ‘masculinidad’ pensamos en cuerpos con concha también? ¿cuando tenemos que trabajar sobre sexualidades, estimamos cambiar el manual de anatomía por una experiencia artística? ¿nos ejercitamos en una sensibilidad no moral que deje de emitir juicios constantes acerca de conductas, vestimentas, deseos e identidades, señalando lo que está bien y lo que está mal? ¿podemos ensayar otros paradigmas de la felicidad que no estén atados a la conformación de una familia y al matrimonio? ¿nos parece importante invertir esa lógica que gobierna la escuela que convierte a una lesbiana, gay, travesti, trans en “el problema”, en vez de reflexionar sobre las condiciones institucionales que lo construyen como tal? ¿podemos repensar los actos escolares como escenificaciones de las leyes normativas de los géneros y las sexualidades? (FLORES, 2015, p. 6-7)

Así como también, en relación al cuarto modo, nos invita a preguntar-nos “cuál es la historia sexual y la memoria de género del cuerpo docente” (FLORES, 2015, p. 8) de cara a “convertirnos en protagonistas de nuestro propio currículum corporal.” (FLORES, 2015, p. 8) Indagación que supone, también, seguir articulando el pasaje estudiante-docente cuyo punto de pasaje (en mi caso, pero también en muchos otros) es la universidad como dispositivo pedagógico sobre las sexualidades.

#### EMBARAZARSE EN TESTOSTERONA: COSAS QUE NO SE HABLAN EN LA ESCUELA (NI EN LA UNIVERSIDAD)

Deteniéndome, entonces, en la referencia al propio “currículo corporal”, hay algunas cuestiones problemáticas que me interesa mencionar aquí: por un lado, advertir que la

experimentación de ese currículum “desviado” (en función del régimen cisheterosexual) nos ubica, al menos en estas latitudes, en un extenso y desamparado panorama de desconocimiento. Desconocimiento o ignorancia, por ejemplo, de cómo prevenir las ITS entre personas con vulva; de cuáles pueden ser los efectos adversos de la testosterona farmacológica<sup>8</sup> en tratamientos prolongados; de cómo hablar de embarazo en personas que no son mujeres y/o que no menstrúan<sup>9</sup>. Situaciones que, por otro lado, guardan relación con cómo se arrastra la heteronormatividad a través del sistema educativo, permeando nuestra educación formal sobre los cuerpos y sus relaciones (tanto en los niveles primario y secundario, como terciario y universitario), pero también permeando cómo pensamos, vivimos, representamos, agenciamos, escribimos sobre nuestras propias prácticas sexuales y sexo-genéricas.

Quiero decir: hoy ya no es raro encontrar, en las líneas de trabajo más o menos críticas, una referencia negativa a la heteronorma. No obstante, muchos de estos planteos no se sitúan a sí mismos dentro de esa disputa por/contra lo hetero-normal. Y con esto no estoy sugiriendo un régimen de transparencia ni que cada persona *confiese*<sup>10</sup> su “orientación sexual” como un conflicto de interés, sino que estoy tratando de pensar en qué medida eso que aparece enunciado como un problema no termina de trastocar el modo en que opera.

Si en la escuela “el ojo docente se entrenó para ver y detectar que todo esté en orden, desde la vestimenta y comportamiento de alumnas/os y docentes, las formas de hablar, los modos de andar, hasta el gesto más pequeño e insignificante.” (2005b), pareciera que en la universidad la lengua docente se entrenó para privatizar la dimensión sexual (y su relación

---

<sup>8</sup> Y distingo “farmacológica” porque hay mucho desconocimiento sobre otros tipos de hormonización, como la fitoterapéutica o con plantas. En Argentina, por ejemplo, comenzó a circular un fanzine que pone en evidencia las posibilidades de (auto)organización del saber por fuera de las lógicas médicas-farmacológicas. Aunque, por supuesto, con efectos diferentes a los que produce tanto el gel como los inyectables de testosterona de laboratorio.

<sup>9</sup> La amenorrea suele ser uno de los efectos que produce la hormonación con testosterona, siendo que dicha práctica no es anticonceptiva *per se*.

<sup>10</sup> Considero que no hay que desestimar el peso del dispositivo confesional, no sólo en su relación con la epistemología del clóset (SEDGWICK, 2000) sino también en su adscripción política (FOUCAULT, 1985).

con las identificaciones de sexo-género) como si todo lo que hubiera habido para decir al respecto estuviera ya saldado y sólo quedar replegar lo sexual al ámbito personal de cada quien. Por supuesto, esto no está disociado de las preguntas con las que val nos seduce, tales como:

¿Estabiliza, la educación sexual en la escuela, la centralidad del pene como órgano privilegiado de la sexualidad? ¿Es la lógica reproductiva la que incita a la educación sobre sexualidad? ¿Es pensable que la maestra, así como toma la tiza para escribir los saberes, tome el dildo para re-escribir el género? ¿Por qué nunca enseñamos la lengua, escenario de placeres fluidos, como órgano sexual? ¿Por qué no se habla, o sólo se mencionan pudorosamente, las prácticas sexuales no reproductivas, como el sexo oral u anal? ¿Qué efectos tienen estas omisiones y silencios para el imaginario sexual y las fantasías subjetivas de nuestras alumnas y alumnos, especialmente, para las mujeres? ¿Cómo desestabilizar la educación sexual escolar en tanto tecnología de producción de cuerpos heterocentros? Cuando se estimula la educación sexual desde la perspectiva de la prevención, ya sea de enfermedades y/o del embarazo adolescente, ¿cuántas veces se convierten, de esta manera y al mismo tiempo, en formas de prevención del lesbianismo y la homosexualidad masculina? ¿el placer de las mujeres puede quedar fuera o ser independiente de la economía sexual masculina? y ¿centrarlo en el coito heterosexual no es denegar a las mujeres la posibilidad de una subjetividad independiente y de agente deseante? (FLORES, 2007, p. 1)

Preguntas, a su vez, asociadas en su misma enunciación al *Manifiesto contrasexual* de Preciado y que podrían rearticularse aquí del siguiente modo: ¿estabilizan, los estudios de género feministas, la centralidad de la mujer cis como sujeto privilegiado de conocimiento? ¿es la lógica reproductivista la que incita los estudios sobre las mujeres y *las disidencias*? ¿es pensable que el docente, así como toma el marcador de pizarra para hablar de la colonialidad del poder, tome el dildo para re-escribir la heterocolonialidad (ROJAS MIRANDA, 2021)? ¿por qué nunca enseñamos la lengua, escenario de placeres fluidos, como órgano sexual? ¿por qué no se habla, o sólo se mencionan pudorosamente, las prácticas sexuales no reproductivas, como el sexo oral u anal? ¿qué efectos tienen estas omisiones y silencios para el imaginario sexual y las fantasías subjetivas de nuestras alumnas, alumnos y alumnas, pero también para nosotres mismas y nuestra propia decolonización? ¿cómo desestabilizar la educación sexual universitaria en tanto tecnología de producción de cuerpos heterocentros?

Para ejemplificar desde dónde manan algunas de estas preguntas podría proponer como ejemplo que una de las críticas que recibí haciendo los seminarios del doctorado apuntaba a si lo que yo estaba tratando de hacer como tesis no quedaría sólo para un *ghetto*, si no sería (aunque evitaron decirlo explícitamente) una investigación menor; una problematización de algo que sólo inmiscuye a unxs pocxs. La considero válida como crítica, ahora bien ¿por qué pareciera que nadie se siente tocadx cuando se cuestiona a la heterosexualidad como régimen político? ¿a quiénes, con quiénes creen que estamos discutiendo, sino con nosotres mismas y nuestras pedagogías afectivas, sexuales, sensuales, eróticas aprendidas no sólo a lo largo de una vida, sino de una Historia heterocolonial?

### CONSIDERACIONES FINALES

Durante este trabajo he querido partir de la idea de “paisaje heterosexual” para pensar en los procesos escolares y, por extensión, universitarios, mediante los cuales la hetenormatividad se estructura como pedagogía afectiva dominante. Para ello, he tratado de ubicar al silencio como un dispositivo de producción subjetiva así como también de recuperar algunos archivos somáticos que reviertan (aunque sea micropolíticamente) dichos silencios. Esto guarda relación también con la pregunta acerca de los modos-de-hacer, para lo cual he disparado el interrogante acerca de si feminista o feministamente junto a la posibilidad de imaginar “esa sexualidad ingobernable” y propiciar conocimientos que no están disponibles en la escuela, ni en la universidad; ni como estudiantes, ni como docentes, ni como investigadores, pero que surgen de preguntar por cómo funciona la cisheteronorma sobre nuestros propios cuerpos.

En este sentido, no se trata de un trabajo que problematice solamente los contenidos asociados al género, sino que busca movilizar el pensamiento crítico en torno a qué estamos haciendo con nuestras formaciones en género en relación a las acciones que cotidianamente configuran una vivencia del sexo-género tanto propia como ajena. Ya que, especialmente para quienes trabajan en ámbitos educativos, la jerarquía institucional

supone una diferencia de grado muy importante a la hora de (re)producir discursos en torno a la “diversidad” sexual y sexo-genérica.

## REFERÊNCIAS

BRITZMAN, D. ¿Qué es esa cosa llamada amor? En **Pedagogías transgresoras**. Córdoba: bocavulvaria, 2016.

BUTLER, J. **El género en disputa**. España: Ediciones Paidós, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil mesetas**. España: Pretextos, 2004.

FAUSTO-STERLING, A. **Cuerpos sexuados**. Barcelona: Melusina, 2006.

FLORES, V. **El deseo custodiado: tortas y maricones en la escuela**. 2004. Disponible en: <https://escritoshereticos.blogspot.com/2009/04/el-deseo-custodiado-tortas-y-maricones.html>  
Accedido en: 23/10/2023

FLORES, V. **Notas lesbianas**. Rosario: Hipólita Ediciones, 2005a.

FLORES, V. **Efectos residuales del discurso de la “inversión” en las prácticas educativas**. 2005b. Disponible en: <https://escritoshereticos.blogspot.com/2009/04/efectos-residuales-del-discurso-de-la.html>  
Accedido en: 23/10/2023

FLORES, V. Educación sexual ¿ruptura o estabilidad del contrato heterosexual? En **Revista Baruyera Nº 1** (junio) 2007. Disponible en: <https://escritoshereticos.blogspot.com/2009/04/educacion-sexual-ruptura-o-estabilidad.html>  
Accedido en: 23/10/2023

FLORES, V. Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. **Trabajo Social UNAM, (18)**. 2010a. Disponible en: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>  
Accedido en: 23/10/2023

FLORES, V. Escribir contra sí misma: una micro-tecnología de subjetivación política. En **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano** [Yuderkys Espinosa Miñoso coord.] Buenos Aires: en la frontera, 2010b.

FLORES, V. **Políticas del nombrar(se). Las escapatorias del feminismo hegemónico**. 2010c. Disponible en: <https://escritoshereticos.blogspot.com/2010/04/politicas-del-nombrarse-las.html>  
Accedido en: 23/10/2023

FLORES, V. **ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía**. 2015. Disponible en: <https://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>  
Accedido en: 23/10/2023

FLORES, V. Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En **Pedagogías transgresoras**. Córdoba: bocavulvaria, 2016.

FLORES, V. **Interrupciones**. Córdoba: Asentamiento Fernseh, 2017.

FOUCAULT, M. Prefacio en **Las palabras y las cosas**. México: S XXI, 1968.

FOUCAULT, M. **Historia de la sexualidad**. Tomo I. México: S XXI, 1985.

GINZBURG, C. (2003) “Huellas. Raíces de un paradigma indiciario” en **Tentativas**. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (pp. 93-155)

HARAWAY, D. **Testigo\_Modesto@Segundo\_Milenio.HombreHembra** [Trad. de Pau Pitarch: The Haraway Reader, New York, Routledge: 223-250] 2004. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2227895.pdf> Accedido en: 23/10/2023

LORDE, A. **La hermana, la extranjera**. Buenos Aires: Sudakuir, [1984].

PÉREZ, M. Homonorma y Heteroqueer, o “No todo lo que brilla es oro, y viceversa” en **Las disidentes**. 2013. Disponible en: <https://lasdisidentes.com/2013/11/24/homonorma-y-heteroqueer-o-no-todo-lo-que-brilla-es-oro-y-viceversa1/> Accedido en: 23/10/2023

PRECIADO, P. **Manifiesto contrasexual**. España: Anagrama, 2011.

ROJAS MIRANDA, L. **Narrativas políticas trans y lesbianas aquí (España) y allí (Ecuador)**. (Tesis de Doctorado) Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 2021. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/65789/> Accedido en: 23/10/2023

RUBIN, G. El tráfico de mujeres. En **Revista Nueva Antropología**, noviembre, año/vol. VIII, número 030, 1986. Distrito Federal, México. pp 95-145

SEDGWICK, E. Epistemología del clóset. En **Grafías de Eros**. Buenos Aires: EDELP, 2000.

TRON, f. y FLORES, v. **Chonguitas**. Córdoba: La mondonga dark, 2017.

WITTIG, M. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Madrid: Egales, 2006.

WITTIG, M. **Guerrilleras**. Buenos Aires: hekht, 2019.