

CUERPO (DEL) DOCENTE Y ALUMNO: ENLACES Y URGENCIAS

Eugenia Gemolotto- Ianina Moretti Basso

El cuerpo es un buen lugar desde donde pensarnos en relación con el otro; ¿desde dónde más? Precisamente, en el ámbito educativo, el cuerpo se expone con una cierta especificidad. Se trata siempre de cuerpos: sin ponderar a los docentes por sobre los alumnos. Lo cual muestra que hay, a este respecto, una indiferenciación; una no jerarquización entre las posiciones de ellos.

Sin embargo, todos sabemos que, históricamente, docentes y alumnos no se han relacionado desde el cuerpo a este nivel, es decir, desde una no jerarquización en la relación, sino que lo han hecho sobre el supuesto de superioridad que docentes ejercen sobre los alumnos respecto al conocimiento. La justificación de esta superioridad ha estado fundada en el constructo de que los docentes tienen y deben ejercer autoridad sobre los alumnos por ser los expertos en el tema y por ser mayores. Así, se legitima su lugar de superior construyendo y definiendo aquello que no lo sea, es decir, el alumno. Se suponía, además, que la experiencia era un camino, por el que todos pasábamos progresivamente, de manera que los docentes sabrían enseñar dado que ya habían pasado por el momento anterior de aprender; sólo les tocaba seguir la rueda sucesivamente.

Sin pormenorizar sobre el supuesto ilustrado de la mayoría de edad, y el de tiempo lineal que articula esta concepción sarmientina y decimonónica de enseñanza, podemos afirmar que la escuela pone a funcionar una serie de marcos normativos, leyes, costumbres de la sociedad, para que cuando los más chicos salgan de ahí, estén lo suficientemente bien formados para-la-vida-adulta. Es decir, la escuela se ha encargado de normalizar. Vale aclarar que este “bien formados” está relacionado con una idea de hombre al que se aspira y que a su vez es producido en función de estos mismos ideales. Este hombre de corte moderno se supone libre y autónomo siempre que cumpla con los requisitos de ser

civilizado, blanco, productivo para el sistema y si todo sale bien, heterosexual. Piénsese por un momento qué ha sucedido con todos los opuestos de dichos requisitos.

Desde Michel Foucault en adelante, sabemos que este proceso de normalización se ha avenido óptimamente con el modelo capitalista. En Argentina, Domingo Faustino Sarmiento resolvió perpetuar estos procesos, y no han acabado en él. Por un lado, a causa de la crisis de las instituciones, incluida la institución escolar, la cláusula matriz por la que ésta ha cobrado sentido en Occidente ha comenzado a discutirse y se ha comenzado a indagar hasta qué punto el fin de la escuela justificaba los medios; a la vez se ha puesto en disputa la justificación del fin. No obstante, tenemos la sospecha de que la relación entre docentes y alumnos sigue basándose en una supuesta jerarquización, no tanto ya en relación al conocimiento que uno impartiría al otro, sino más acentuadamente en relación a nuestra existencia en tanto cuerpos, lo cual también implica una relación de poder/saber. El cuerpo ha sido silenciado de muchas maneras, produciendo de este modo cuerpos dóciles y productivos, como advirtiera Foucault. Este filósofo subrayó que la proliferación exacerbada de discursos en torno al cuerpo y al sexo en los últimos siglos responde de manera intrincada a la relación que se entabla entre el cuerpo y el capital:

“toda esta atención charlatana con la que hacemos ruido en torno de la sexualidad desde hace dos o tres siglos, ¿no está dirigida a una preocupación elemental: asegurar la población, reproducir la fuerza de trabajo, mantener la forma de las relaciones sociales, en síntesis: montar una sexualidad económicamente útil y políticamente conservadora?” (FOUCAULT, 2003:48).

Este silenciamiento productivo nos impele a hablar del modo en que, efectivamente, esta estrategia capitalista ha sido montada en lo que atañe a la sexualidad. En el presente ensayo pretendemos poner de manifiesto que no es algo que ha quedado en el pasado, sino que en la actualidad aparece con reconfiguraciones novedosas. A partir de la cuestión de la sexualidad, la dicotomía docente-alumno tiende a ratificarse. Cómo y de qué manera ocurre, es lo que intentaremos esclarecer aquí, y nos serviremos del análisis de la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral junto a elementos teóricos que tomaremos de los filósofos Michel Foucault y Judith Butler.

Dualismo, esencialismo y capitalismo

En la misma línea que separa el binomio adulto-infante, en su correlato en el marco educativo, a saber, docente-alumno, la cultura occidental se caracteriza por haber ponderado a la mente por sobre el cuerpo basándose en un dualismo artificial jerarquizante. En el último capítulo del primer volumen de *Historia de la sexualidad*, Michel Foucault plantea que lo que se sigue de la irrupción del poder en el ámbito de la vida (bio-poder), es la importancia adquirida por el juego de la norma a expensas del sistema jurídico de la ley. Esto permite que el poder se concentre en los cuerpos vivientes a nivel individuo y a nivel población, desarrollándose sobre la vida misma, en su total materialidad corpórea. Así, el poder sobre la vida se organizará a partir de la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida, por lo que el dispositivo de sexualidad cobra una nueva relevancia. La filósofa Judith Butler continúa trabajando sobre esta perspectiva, y en ese sentido afirma que nuestros cuerpos se encuentran ya siempre normalizados; la norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la normalización. En este marco se puede decir que también el género es una norma que está ya siempre tenuemente incorporada en cualquier actor social. La expresión “ya siempre” refiere al hecho de que no hay una norma independiente o anterior al cuerpo que la encarna, ni un cuerpo previo o virgen a la normalización. Además, la norma impone una red de legibilidad sobre lo social, definiendo los parámetros sobre lo que aparecerá como inteligible y lo que no en la esfera social. Debemos por tanto, estar atentos a que “estar fuera de la norma” es una paradoja: siempre se está apelando a una norma, no se puede escapar de ella pues siempre se la tiene como referencia aunque se la esté rechazando. Butler insiste en esto, explicando que las normas que rigen los reglamentos exceden los casos que las encarnan: aún quienes no las encarnan, apelan a ellas. Pero además, no podemos simplemente pensar el reglamento normativo en abstracto, porque éste no es independiente de los casos empíricos, como si éstos ejemplificaran sólo una operación de poder independiente de los mismos. Tal como decíamos anteriormente, no hay norma independiente y anterior a los casos empíricos. Es en la forma específica de sujeción a través de y en donde el sujeto de género emerge al ser

producido por la misma. Estar sujeto a un reglamento es también estar subjetivado por él, es decir, devenir como sujeto precisamente a través de la reglamentación.

Esta relación entre el reglamento del género y los procesos de subjetivación justifica una atención especial a este tipo de normatividad; en palabras de Butler,

“Si el género es una norma, no es lo mismo que un modelo al que los individuos buscan aproximarse. Por el contrario, es una forma de poder social que produce el campo inteligible de los sujetos y un aparato mediante el cual se instituye el binarismo del género.” (BUTLER, 2006:77)

El binarismo de género es el que establece la diferencia entre hombre y mujer, y que a través de este artificio pondera el primero por sobre la segunda. Pero más interesante aún es que con esta jerarquización se establece una coherencia, tan artificial como el binarismo, entre sexo género y deseo. Esto es: el género puntualmente puede designar una unidad de experiencia, de sexo, de género, de deseo, sólo cuando sea posible interpretar que el sexo de alguna forma necesita el género –cuando el género es una designación psíquica o cultural del yo- y el deseo –cuando el deseo es heterosexual estable y de oposición. Esta heterosexualidad instituida exige y crea la univocidad de cada uno de los términos de género que determina el límite de las posibilidades de los géneros dentro de un sistema binario y de oposición. Además de suponer una unidad ficticia entre “sexo-género y deseo”, la unidad artificial señalada *hace de cuenta* que el deseo refleja o expresa al género y viceversa. Se presupone, agrega Butler, que la unidad metafísica de sexo-género-deseo se conoce realmente y que se manifiesta en un deseo diferenciador por un género opuesto, es decir, de una forma de heterosexualidad en la que hay oposición. Esto prueba cómo la arquitectura de sexo-género-deseo queda atrapada, dirá la autora, en la ilusión de “ser y sustancia” animada por la idea de que la formulación gramatical de sujeto y predicado refleja una realidad ontológica de sustancia y atributo. Estos constructos conforman los medios filosóficos por los cuales se crean de manera efectiva la simplicidad, el orden y la identidad. Pero en ningún caso muestran y representan el orden real de las cosas.

La ley y la trampa

“Son ferozmente crueles.

Son ferozmente estúpidos.

Pero son inocentes.”

Oliverio Girondo

En las aulas argentinas hay una tendencia muy poco cuestionada a reforzar, por parte de las autoridades, la heteronormatividad tal como la acabamos de definir. Aunque parezca que la sexualidad de los niños ha sido puesta, por parte de las escuelas, en el cajón de aquello de lo que no se habla, en realidad se ha puesto en el centro organizativo de la institución misma:

“se dice con frecuencia que la edad clásica lo sometió [al sexo de los niños] a un ocultamiento (...) Es verdad que desapareció una antigua “libertad” de lenguaje entre niños y adultos, o alumnos y maestros (...) mas no por ello se trata de un puro y simple llamado al silencio. Se trata más bien de un nuevo régimen de los discursos. No se dice menos: al contrario. Se dice de otro modo. (FOUCAULT, 2003:37)

El filósofo analiza con agudeza el modo en que se construyen los dispositivos arquitectónicos escolares, la redacción de los reglamentos de disciplina y en general la organización interior de estas instituciones, sobre lo cual concluye:

“el sexo está siempre presente. (...) el espacio de la clase, la forma de las mesas, el arreglo de los patios del recreo, (...) la distribución de los dormitorios (...) todo ello remite, del modo más prolijo, a la sexualidad de los niños.” (FOUCAULT, 2003:37)

De este modo, cada niño se ve impelido a vivir su género y habitar su cuerpo de acuerdo a una supuesta coherencia binaria ya demarcada de antemano entre sexo, género y deseo. Sugiere Butler, además, que

“la producción de la coherencia binaria es contingente, tiene un coste, y aquellas permutaciones del género que no cuadran con el binarismo forman parte del género tanto como su ejemplo más normativo” (BUTLER, 2006:70)

Para nosotras, además, el hecho de hablar de “costos” justamente nos invita a pensar en cuáles sean esos y de qué manera se pueden minimizar.

Actualmente, podemos pensar más que nunca en todo lo que venimos hablando ya que las instituciones educativas se encuentran de cara a la cuestión largamente silenciada de la sexualidad infantil. En el año 2006, se sancionó la Ley 26150 que establece el derecho a recibir educación sexual, y crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI). La misma obliga a las instituciones escolares a integrar el tema de la sexualidad en la currícula de todos los niveles educativos. Incluye temáticas indispensables como las referidas a métodos anticonceptivos, cuidados preventivos para Enfermedades de Transmisión Sexual, integración de todo el arco de la diversidad sexual, no discriminación por discapacidad, raza o religión, etc. Sin embargo, en las instituciones concretas en general no parece haberse considerado con la rigurosidad que amerita, a pesar de que ya está vigente la ley y se ha repartido material específico para docentes y hasta familias. Aquí damos por descontado que existe un interés caudaloso y buena predisposición para desarrollar este programa dada su innegable utilidad. Pero no nos satisface adjudicarle este retardo o dificultad en su utilización sólo a especificidades de cada institución, como son posibles entornos conservadores, falta de articulación o razones burocráticas, cuestiones extra institucionales, factores de marginalidad, entre otros. Si bien estos elementos tienen incidencia y no deberían desatenderse, hay un *plus* que aquí se está omitiendo.

La cuestión de la sexualidad infantil es compleja de abordar porque si, como sostuvimos, docentes y alumnos tienen en común su corporalidad, hablar de sexualidad infantil es hablar de *la sexualidad*. Aunque este sea un tema hartamente comentado en la actualidad, no debemos olvidar lo que afirmó Foucault cuando describió al sexo como un dispositivo cuya clave operacional consiste en creer que por hablar del “tema”, nos estamos despojando de las negociaciones que siempre implica. En palabras del autor, “ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra 'liberación'” (2003:194).

Bien al contrario, estamos frente a la piedra de toque de las batallas de la normalización. Las normas que rigen la sexualidad son difícilmente discernibles. Todxs estamos involucradxs.

La escuela en pos de la destrucción

Ahora bien, qué sucede entonces que allende la sanción de la ley, no parece haber acuerdo sobre el qué enseñar, sobre quién sea más competente para hacerlo; si el/la profesor/a de educación física, el/la de biología, el/la de psicología, por dónde debería empezarse o bien, hasta dónde “ilustrar”, o proveer de información a los alumnos. Incluso ha habido frenos tanto a nivel de las provincias como de ciertos directivos, que no han repartido el material del PNEI.

¿Acaso este desconcierto no muestra que no sabemos tanto, o tal vez, que no queremos saber tanto? ¿Cuáles son los límites ante los cuales de hecho nos encontramos para no poder asir la cuestión de un modo más articulado? Creemos que en este sentido, como adelantamos al principio, el par docente-alumno y su jerarquización artificial se ratifica, o bien, tendería a hacerlo. Es el tema de la sexualidad el que muestra por sobre todos los temas que el “conocimiento” no está en posesión de los adultos por el sólo hecho de serlo. En principio, nadie tiene el saber absoluto sobre la sexualidad. Los docentes no mantienen superioridad sobre los alumnos porque también como adultos tenemos desconocimiento en el tema, y como adultos también vivimos en un proceso de negociación permanente con las normas y sus tabúes y no siempre se es consciente de ello. Por eso, creemos que es difícil organizarse frente al material a dar. Las preguntas de los alumnos pueden dejar mudos a los docentes, las consecuencias de relacionarse con los alumnos a partir de ese tema (por siglos puesto en el cajón del secreto que todos escondemos), son o pueden ser de hecho inesperadas. Y por eso se les escapa de las manos el problema, y no basta sólo con elaborar “metodologías” más amenas, efectivas o solventes para enseñarlo mejor.

Sin embargo, pareciera que no se intentan nuevas vías que permitan abordar la cuestión de la sexualidad infantil a fondo. La institución escolar, como bien dijimos, no ha hecho sino pensarse como la encargada de transmitir el legado cultural tal cual ha sido dado a sus alumnos, para que los alumnos *entren* en la sociedad, como si la escuela estuviera por fuera de la misma. En relación a las normas de género de la que hemos estado hablando,

hay una suerte de retardo por parte de la escuela en tomar las riendas y dejar de pensarse desde una concepción decimonónica de las mismas. La escuela sigue dejando intacta la mayor cantidad de preconceptos que tenemos como sociedad, y seguimos formando alumnos con la concepción de “humano” que la heteronormatividad establece. Deberíamos buscar el modo de enfrentarnos ante la responsabilidad que implica cumplir la ley sin caer en la trampa de ratificar ciertos marcos normativos que han operado siempre, sin reproducir discursivamente lo que durante años nos ha ido constituyendo en nuestra propia materialidad corpórea. Esta tarea requiere mucha atención, y mucho trabajo, pero debemos hacerlo porque nos interpela una urgencia. La urgencia de permeabilizar fronteras basada en la de-producción de una noción de lo humano que hoy es demasiado excluyente y violenta.

Si decimos, con Butler, que todos somos vulnerables a la violencia en tanto cuerpos, también debemos reconocer las diferentes maneras de esa vulnerabilidad en cada uno de nosotros. La noción de “lo humano” es lo que se juega en esa diferencia. La escuela, en su afán de persistir en la idea de formar-para-la-vida a los “hombres” está infringiendo violencia sobre las personas a las que educa. En la medida de que tenemos cuerpos, estamos expuestos de por sí y desde que nacemos a la violencia de los otros. Nuestra subsistencia, entonces, depende de que otro nos alimente, arroje, y proteja de enfermedades. Además de esto, dependemos de los demás en la medida de que entramos en una sociedad dada que ya tiene, previamente a nosotros, sus reglas, sus valores, sus preferencias, sus miserias, sus logros. Pero estas normas que rigen la sociabilidad no son fijas ni inmutables, y a veces obramos como si lo fueran, y lo que es peor, enseñamos a los que ingresan a la sociedad que las mismas son inexcusables.

Entramos al mundo sabiendo, por ejemplo, lo que es “ser nena”, y con el hecho de ser “nena” adquirimos también un gran bagaje cultural, entre los cuales se negocia permanentemente nuestro deseo. Dada la tríada sexo-género-deseo, ser nena implicaría tener vagina y desear a un cuerpo con pene, entre otros requerimientos morales y estéticos en el marco de una hetero-normatividad monogámica y reproductiva. Aquellos que más

lejos parecen estar de las normas de las que hablamos, son catalogados de “abyectos”, aunque son el exterior que justamente constituye, por oposición, a ese interior “normal”:

“Para que la heterosexualidad aparezca como obligatoria tiene que presentarse a sí misma como una práctica gobernada por una necesidad interna. El lenguaje y la ley que regulan el establecimiento de la heterosexualidad es el lenguaje de la defensa y la protección: la heterosexualidad asegura su propia identidad y apuntala sus límites ontológicos protegiéndose a sí misma de lo que percibe como las continuas intrusiones depredadoras de su otro contaminado: la homosexualidad. Lo homo en relación con lo hétero, de la misma forma que lo femenino con relación a lo masculino, opera como una exclusión interior indispensable, un (a) fuera que está dentro de la interioridad haciendo posible la articulación de esta última, una trasgresión de la frontera necesaria para construir la frontera como tal”. (Diana Fuss, 1995: 233-234)

Ser por ejemplo homosexual, ha sido asociado con ser anormal, enfermo, desviado, loco, raro, degenerado etc. Y ser transexual, transgénero, intersex, son géneros muy difíciles de encarnar, es muchas veces no tener nombre, pertenecer al campo de la abyección. Entonces aquí la violencia es mayor; todos vivimos siendo vulnerables a la violencia del otro, pero esta vulnerabilidad se exagera muchísimo bajo ciertas condiciones sociales y políticas. La cuestión de qué se considera real y verdadero es una cuestión tanto de saber como de poder. Las personas transexuales, transgénero, *drag*, *butch femme*, entran en la esfera política cuestionándonos lo que es real y lo que debe serlo, pero además, muestran cómo pueden ser cuestionadas las normas que rigen las nociones contemporáneas de realidad y cómo se constituyen estos nuevos modos de realidad. Ser considerado irreal es aún un estadio previo a la opresión, pues para ser oprimido se debe ser en primer lugar inteligible, y por ende la violencia de no ser siquiera reconocido inteligible es aún mayor. Darse cuenta de que se es ininteligible es darse cuenta de que todavía no se ha logrado el acceso a “lo humano”, es darse cuenta de que no te llega ningún reconocimiento porque las normas por las cuales se concede reconocimiento no están a tu favor.

En este sentido, el término “relacionalidad” sutura la ruptura en la relación con los demás, una ruptura que es constitutiva de la identidad misma. Ni la sexualidad, ni el género son una posesión, sino que ambos deben ser entendidos en esa relacionalidad con el otro.

Por todo esto, pensamos que en educación, deberíamos tratar de avocarnos a deproducir la noción de lo humano como dada y definitiva. Hay que revisar las normas del reconocimiento mismo puesto que sin ellas no podremos persistir como humanos, no se puede ser quien se es sin recurrir a la sociabilidad de normas que preceden a ese ser. Así, estoy “fuera de mi misma” desde el inicio, pero además, así debe ser para poder entrar en el reino de lo posible. Para tener derechos primero hay que ser reconocido como humano. Por tanto, luchar por conseguir “mis” derechos implica estar luchando primeramente por ser concebidos como humanos, para aquellos que aún viven en el terreno de lo abyecto.

La escuela, desde su lugar, debe luchar por la transformación social del significado mismo de “humano”, luchar contra el deseo de mantener el orden del género binario como natural o necesario, contra el deseo de convertir ese orden en una estructura ya sea natural, cultural o ambas, porque dicha estructura ya estableció de antemano lo que cuenta como humano y lo que no. El esfuerzo para imponer los límites de lo que se considerará como real o no, requiere eliminar lo que sea contingente, frágil, abierto a transformaciones fundamentales en el orden genérico de las cosas. Por eso debemos aprender a vivir y abrazar la destrucción de lo dado, en el sentido de que nos atrevamos a romper con las consabidas naturalizaciones que constituyen la violencia normativa, cada vez que lo requiramos como dirá Butler. La rearticulación permanente de lo humano responde a un mundo menos violento, aunque no sepamos de antemano cuál será la forma precisa que tomemos en esa lucha. Debemos estar abiertos a sus permutaciones en el nombre de la no violencia, sin por eso creer que debemos aceptar cualquier noción de lo humano que aparezca. Se trata simplemente de reconocer que la posición de uno no es suficiente para elaborar la gama de lo humano, que se debe entrar en el trabajo colectivo en el cual el propio *status* de sujeto debe estar expuesto a lo que no conoce. Creemos que la escuela tiene una tarea enorme pero es su responsabilidad estar a la altura, si no quiere contribuir a la violencia que urge minimizar.

A título de cierre

Estamos expuestos, es cierto, tanto adultos como niños, tanto docentes como alumnos ante la cuestión del sexo. Y por esto mismo, estamos obligados a exponernos en nuestra ignorancia. Nos cuesta someternos a examen a nosotros mismos y a nuestras más íntimas creencias sobre lo que nos gusta, nos hace gozar, nos hubiese gustado, nos hubiese hecho gozar. No siempre queremos -o podemos- hacer el ejercicio de someter a prueba todas nuestras certezas sobre “la vida buena”, la “normalidad”, y tantas cosas con las que hemos crecido. De golpe nos encontramos con que quizás muchas de nuestras afirmaciones sobre sexualidad con que educamos a nuestros niños, y nos educaron nuestros padres, deben ser tomadas al menos como provisionarias. Y decimos más, en muchos casos ni siquiera somos capaces de asumir que no nos es dada la gracia de desplazarnos de nuestro conservadurismo, para poder escuchar un escenario distinto que introduce el tema de la sexualidad como nunca antes en la historia del país se introdujo, y por distintas razones, no estamos dispuestos a pensarnos equivocados, engañados, o al menos sesgados con respecto a nuestra visión sobre estas cuestiones. No nos deja cómodos reconocer que nuestros más íntimos hábitos pueden resultar cuestionados por las preguntas, interpelaciones, o miradas de los alumnos a quienes tenemos que decir algo sobre ello, desde el lugar que nuestra formación nos hizo creer que teníamos: “el de quien sabe”.

Como parte de la labor educativa, creemos vital y urgente el pensamiento sobre el cuidado del otro en su vulnerabilidad. La necesidad de generar un espacio más habitable para todos los cuerpos, docentes y alumnos, implica fomentar la no discriminación en las formas de vivir el género, la aceptación del propio cuerpo, el acompañar el desarrollo sexual en sus distintas etapas, la atención sobre problemáticas recurrentes como embarazos no deseados, acoso infantil, prevención de ETS. No tenemos fórmulas *a priori* para hacerlo, pero sabemos que quizás el trabajo crítico deba no sólo ser el modo en que creemos enseñar a leer a los alumnos, sino que sea el modo de empezar a aprender a leer junto a ellos. Leer los textos que escriben los alumnos, los que escribimos nosotros los adultos, los que escribieron los autores con los que trabajamos; leer críticamente todo como parte de ese

otro gran texto, el cultural y por tanto mutable, que nos ha sido dado y con el cual negociamos nuestro deseo. Para empezar, de ser necesario, a escribirlo todo de nuevo.

Bibliografía

Butler, J. (2004): *Deshacer el género*, Barcelona, ed. Paidós.

_____ (2007): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, ed. Paidós.

Foucault, M. (2003): *Historia de la sexualidad. 1- La voluntad del saber*, Buenos Aires, ed. Siglo XXI.

Fuss, D. (1995): "Inside/out." New Brunswick, New Jersey. Cathy Caroth & Deborah Esch (eds.)