

*¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto.*¹

Deborah P. Britzman²

Traducción: Juan A. Gómez | Leandro Calandra³

Resumen

Deborah Britzman examina los aportes de la teoría queer para la educación, para repensar la pedagogía y el conocimiento, en particular lo que llama “técnicas para hacer sentido y señalar lo que descarta o no puede tolerar saber”. Se centra en tres “insistencias” metodológicas de la teoría queer: lo que entiende como “estudio de los límites”, “estudio de la ignorancia”, y “estudio de las prácticas de lectura”. En la primera sección, Britzman se pregunta por pedagogías de inclusión que alcancen a extrañar los límites de lo que se piensa en torno a la diferencia sexual en la educación. La segunda “insistencia” metodológica estudia el registro discursivo de prácticas culturales que reiteran una conceptualización de la identidad binaria entre ser y el otro, que soslayan relaciones diferenciales fundantes de los mismos reclamos identitarios.

Summary

Deborah Britzman examines the contributions of Queer Theory to education, to rethink pedagogy and knowledge, particularly what she calls “techniques to make sense of and remark upon what it dismisses or cannot bear to know”. She focuses on three methodological “insistences” of queer theory; what she understands as the “study of limits”, the “study of ignorance” and “the study of reading practices.” In the first section Britzman wonders about pedagogies of inclusion which can disrupt the limits of what is thought about sexual difference in education. The second methodological “insistence” studies the discursive register of cultural practices which reiterate a conceptualization of the binary identity between the self and the other, which avoid distinguishing founding relationships of the same identity claims.

La tercera sección es un momento metacrítico, porque discute prácticas de lectura repasando una lectura de Lacan de Shoshana Felman -*Jacques Lacan and the Adventure of Insight*- del que toma el modelo analítico en tres prácticas sobre las que se centra en este artículo. Por un lado, las lecturas de la alteridad que comienzan con el reconocimiento de la diferencia como las bases de la identidad; luego, aquellas que entablan diálogos entre el yo que lee, o el yo y lo que lee; finalmente, aquellas prácticas en las que se teoriza lo que se lee, es decir en las que una lectura provoca una teoría de la lectura.

Palabras clave: Queer - Diferencia - Identidad - Normalidad - Currículo.

The third section is a metacritical moment, since Britzman discusses reading practices by re-examining Shoshana Felman's reading of Lacan -*Jacques Lacan and the Adventure of Insight*- from which she borrows the analytical model in three practices, on which this article is based. First, the readings of alterity that begin with the recognition of difference as the basis for identity; then, those readings which establish dialogues between the self that reads, or between the self and what the self reads; finally, those practices in which the reading is theorized, those in which the reading causes a theory of reading.

Key words: Queer - Difference - Identity - Normalcy - Curriculum.

| |
|------------------------------|
| Fecha de recepción: 11/05/16 |
| Primera Evaluación: 29/06/16 |
| Segunda Evaluación: 11/8/16 |
| Fecha de aceptación: 11/8/16 |

La pregunta algo corriente “¿Sobre qué estás trabajando?” es la que se formulan lxs académicxs unxs a otrxs, y rutinariamente incluye la discusión de un problema, un programa de curso, y el esbozo de una teoría. Pero es cuando menciono la teoría que muchas de estas conversaciones se tornan incómodas. Cuando pronuncio “Teoría Queer” más de una vez es como si la audiencia no pudiera dar crédito a lo que oye, es como si hubiera hablado yo en otra lengua. Una dificultad que merodea estas conversaciones es que para muchos de mis colegas, a las cuestiones del pensamiento lésbico-gay no les otorgan...bueno, ningún pensamiento. Pero eso es, después de todo, parte de mi problemática; en otras palabras, dar cuenta de las relaciones entre un pensamiento y lo que no alcanza a pensar.

¿Por qué es impensable trabajar con escrituras gay y lésbicas cuando uno piensa acerca de experiencias como la amistad, la comunidad, una metodología de la investigación, las teorías curriculares y educativas? ¿Pueden ser relevantes las teorías lésbico-gay pero no únicamente para aquellos que se identifican como gay o lesbianas sino también para quienes no lo son? ¿Qué tipo de diferencia haría para todxs en una clase si se desprendiera la escritura gay y lesbiana de las confirmaciones de la homofobia, de las ocurrencias tardías de inclusión, o del evento especial? ¿Qué es necesario de la academia lésbico-gay y de las demandas para que los derechos civiles excedan su actual identidad menor

segregada? Más interesantemente, ¿qué tal si se entendieran las teorías gay y lesbianas como posibilidades de repensar los mismos fundamentos del conocimiento y la pedagogía en la educación? Conceptualmente hablando, ¿qué se requiere para rechazar el silenciado y tercamente silente currículo educativo heterosexual?

A primera vista, estas cuestiones parecen estar situadas solamente en los diminutos dominios de las clases y de los estudios educacionales. Los riesgos, sin embargo, aumentan cuando la ausencia de una teorización gay y lesbiana en la educación es puesta en tensión con cruciales cambios culturales e históricos que hacen a la constitución de los cuerpos de conocimiento y del conocimiento de los cuerpos. En el transcurso de este ensayo, trabajaré estas cuestiones, pero a modo de introducción, quiero referirme brevemente a dos distintas aunque usualmente colapsadas experiencias políticas que desafían la certitud y, en verdad, la propia posibilidad de la educación. Una de ellas es la pandemia global conocida como SIDA, lo que Paula Treichler ha conocido como “una epidemia de significación” en su análisis sobre cómo es que los discursos, en vez de contener la pandemia como algo comprensible, funcionan como el contagio.⁴ Pero igualmente significativo es que, mientras la pandemia conocida como SIDA refiere antes que su capacidad para determinar bordes estables la transposición de cuerpos, geografías, e identidades, el problema es, como insiste Paul Morrison, que “la

lógica cultural que estructura la epidemia tiende a lo opuesto”.⁵ Es precisamente esta fuerza centripeta, una insistencia cultural en poner de nuevo en su lugar los límites a toda costa, lo que la educación se ve obligada a exceder. La pandemia conocida como SIDA vuelve radicalmente insuficientes las categorías que la educación ha ofrecido históricamente.

Las otras experiencias políticas que quiero aplicar a la educación son las demandas gay y lesbianas por los derechos civiles, por la redefinición de la familia, por economías públicas de afección y representación, y por el derecho a una cotidianidad no organizada por la violencia, la exclusión, la medicalización, la criminalización y el borramiento. Más específicamente, las demandas lésbico gay por los derechos civiles cuestionan la estabilidad y los basamentos fundamentalistas de categorías como la masculinidad, la feminidad, la sexualidad, la ciudadanía, la nación, la cultura, el alfabetismo, el consentimiento, la legalidad, y demás; categorías que son centrales a los modos en que la educación organiza el conocimiento de los cuerpos y los cuerpos del conocimiento. Este movimiento también podría constituirse en una “epidemia de significación”, si lo que se entiende en el fraseo es que estas demandas fuerzan redefiniciones de lo que cuenta como la sociabilidad de cualquiera, así como ellas también ya dan forma a las maneras en que las comunidades eligen ser comunidades que se enlazan entre sí —entendidas o no— lo que Emmanuel Levinas llama la “dignidad de la inteligibilidad”.⁶

Trabajar dentro de los términos de las teorías gay y lesbianas, entonces, permite considerar dos tipos de apuestas pedagógicas. Una tiene que ver con pensar éticamente lo que los discursos de la diferencia, la elección y la visibilidad significan en las aulas, en la pedagogía, y en cómo puede ser pensada la educación. La otra tiene que ver con estudiar las estructuras de disidencia dentro de la educación, o las negativas —curriculares, sociales, o pedagógicas— a incorporar esa percepción traumática que produce al sujeto de la diferencia como una disrupción, como el afuera de la normalidad. Dados estos riesgos —una suerte de discurso universalizante que exploraré luego en este trabajo— ¿qué es lo que la educación necesita aprender de la pandemia conocida como el SIDA y de las demandas políticas de aquellos que viven en o más allá de los límites sexuales? En estos contextos, me pregunto, emulando a Gayatri Spivak, “¿Qué es aprender y des-aprender?”⁷

En este ensayo, y en esta algo extendida introducción, quiero apuntar algunas cuestiones que se habilitan cuando la Teoría Queer es puesta en tensión con la educación en general y la pedagogía en particular. Las preguntas que formulo acerca de la posibilidad de articular pedagogías que interroguen la geografía conceptual de la normalización —lo que la autora y directora Tina Landau describe en su pieza 1969 como “el vasto mapa de la normalidad”— requieren algo más amplio que apenas el reconocimiento de personas gay y lesbianas en los estudios de educación. Como mínimo,

lo que se pretende es un proyecto ético que comience a involucrar a la diferencia como fundamento político y comunitario.

Concibo la Teoría Queer como provocadora de términos de un compromiso que trabaja para recuperar y exceder los estereotipos que contienen y deforman las subjetividades gay y lesbianas. Pero en un gesto redoblado, la Teoría Queer significa sujetos impropios y teorías impropias, incluso cuando cuestiona los mismos fundamentos de la identidad y de la teoría.⁸ La Teoría Queer ocupa un espacio dificultoso entre el significante y el significado, donde algo extraño le ocurre al significado —a la historia y a los cuerpos— y algo extraño le pasa al significante —al lenguaje y a la representación—. Que uno oiga la Teoría Queer como figurativa o literal, como una provisión o como una condición, puede depender de lo que pueda ser imaginado cuando “queer” se entrecruza con la “teoría” y cuando la “teoría” se encuentra con lo “queer”. El término es desafiante pero puede ser oído como acusatorio. Pero ni lo “queer”, ni la “teoría”, en Teoría Queer dependen de la identidad del teórico o de quien la trabaja. Por el contrario, lo queer en Teoría Queer anticipa la precariedad del significado: los límites dentro de sus convenciones y reglas, y las maneras en que esas distintas convenciones y reglas incitan performances subversivas, citaciones, e inconvenientes. El nombre, como D. A. Miller sugiere, es “no un nombre, sino la continua elisión de uno... (que perturba) un sistema de connotaciones”.⁹

Pero ahora, en estas primeras conversaciones, algunos de mis colegas preguntan por qué debería ser reivindicado un término tan desdefioso (como ellos lo oyen, o para los oídos imaginados). Algunos consideran que es un término demasiado irritado — demasiado oposicional— para lo que imaginan como el Público General. Esta gente asume que los docentes nunca podrían pronunciar esa palabra en la escuela. Se preguntan si podría emplearse otro término, uno más fácilmente intercambiable, uno que no opere de boomerang entre el enunciado y el enunciador. Otros lo ven como a una centricidad, un intento por revertir el binario hétero/homo para otorgar valor al segundo término. Para tantos otros, no es cortés llamar a algo “queer”. Aquellos que parecen incómodos piensan en el término queer como un sustantivo o una identidad. Pero queer y teoría en Teoría Queer significan *acciones*, no actores. Puede ser pensado como un verbo, o una relación citacional que significa más que su significante.

Mi punto al ensayar estas conversaciones y las varias ansiedades sociales que se producen no intenta postular un caso de lo que Warner llama “Miedo a un planeta queer”.¹⁰ De hecho, la Teoría Queer es un intento por salirse de las explicaciones psicológicas como la homofobia, que individualizan el pánico y la locura heterosexual hacia las personas gay y lesbianas a expensas de examinar cómo se normaliza como natural la heterosexualidad. El sujeto de la Teoría Queer es más impertinente y más lábil.

La Teoría Queer ofrece métodos de críticas que remarcan las repeticiones de la normalidad como estructura y como pedagogía. Definiendo a la normalidad como una aproximación de límites y dominación, o como un renunciamento, el rechazo a la diferencia misma, la Teoría Queer insiste en postular la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento. En su positividad, la Teoría Queer ofrece métodos para imaginar la diferencia en sus propios términos: como eros, como deseo, como las bases para una politicidad. Es una articulación particular que nos devuelve a prácticas de cuerpos y a cuerpos de prácticas.

La Teoría Queer ofrece a la educación técnicas para crear sentido y remarcar aquello que descarta o no puede siquiera soportar conocer. Esta teoría insiste, al usar un método psicoanalítico, que la relación entre el conocimiento y la ignorancia no es oposicional ni binaria. Por el contrario, se implican mutuamente, estructurando e imponiendo formas particulares de conocimiento y formas de ignorancia. De esta forma, la ignorancia es analizada como un efecto del conocimiento, en verdad, como su límite, y no como un estado originario o de inocencia.¹¹ Quizás la insistencia más sugerente es el estudio de lo que los discursos hegemónicos de la normalidad no puede soportar conocer. La Teoría Queer puede pensar la resistencia no como un afuera del sujeto de conocimiento o del conocimiento de los sujetos, sino como constitutiva del conocimiento y de sus sujetos.

Las protestas por la utilidad y provisionalidad de acercar el término queer a la teoría es parte de una conversación en la propia teoría. Pero quizás resulte más útil pensar en Teorías Queer compitiendo entre sí, que se rearmen en campos académicos como la sociología, la crítica literaria y cultural, y la reconceptualización de la memoria.¹² Otra transformación de lo queer tiene lugar en el activismo político callejero (con grupos como QueerNation, ACT-UP, Queer Kids, The Lesbian Avengers, y otros). Al comentar acerca del uso de queer para connotar un estilo en política, Warner postula que lo queer “está completamente embebido de la cultura Anglo-Americana y no puede traducirse con facilidad... Como un término políticamente inestable... lo ‘queer’ coincide con la era Bush-Thatcher-Mulroney”.¹³ Por el modo en que son utilizadas en el activismo urbano y en la producción cultural, las políticas queer buscan perturbar y provocar placer.

En un contexto académico, “Críticamente Queer”, el ensayo de Judith Butler, examina cómo es que el término queer ha sido utilizado para movilizar el odio y la legislación represiva contra los gays y las lesbianas. Los discursos, desde luego, tienen una historia y la del término “queer” posibilita e impide a la vez una cotidianeidad. El cuestionamiento de Butler del término requiere ser explorado como una respuesta a las diversas disconformidades expresadas por algunos colegas en la educación:

“¿Cómo es posible que los efectos aparentemente injuriosos del discurso lleguen a convertirse en recursos dolorosos a partir de los cuales se realiza una práctica resignificante? ...¿[C]ómo se explica que aquellos que fueron expulsados, los abyectos, lleguen a plantear su reivindicación a través y en contra de los discursos que intentaron repudiarlos?”¹⁴ Pero junto a esta pregunta, quiero mantener la esperanza de que al resignificar el significante queer, al intentar retener sentidos que se rehúsan a ser asidos porque el término significa primordialmente una relación y no una mera positividad—esto es, un problema con órdenes conceptuales que lesionan los cuerpos— uno debería trabajar con la provisión de lo queer sin recurrir al debate ontológico. Se debería sospechar que los propios límites de la inteligibilidad que permiten algunos reclamos ontológicos son más naturales que otros.

En este ensayo, entonces, trato de imaginar técnicas específicas de la Teoría Queer y lo que podrían ofrecer para repensar tanto la pedagogía como el conocimiento. Para ello voy a seguir la insistencia de la Teoría Queer en tres métodos: el estudio de los límites, el estudio de la ignorancia, y el estudio de las prácticas de lectura. Cada método requiere de una performance impertinente: un interés en pensar contra el pensamiento de las propias fundaciones conceptuales; un interés en estudiar los esqueletos del aprendizaje y de la enseñanza que acechan nuestras respuestas, ansiedades, e imperativos categóricos; y un interés persistente

en interrogar si es que las relaciones pedagógicas pueden permitir más espacio para maniobrar en el pensamiento lo impensado de la educación. Así, estoy tratando de imaginar la Teoría Queer en el sentido en que Sue Golding habla de una técnica: “una ‘ruta’, un mapeo, una geografía imposible – imposible no porque no exista, sino porque existe pero no lo hace exactamente a la misma vez”.¹⁵ Asimismo, siguiendo el consejo de Lee Edelman, este ensayo rehúye asegurar la Teoría Queer a un contenido fijo, a un grupo de lineamientos que podría ser aplicado para automatizar una lógica queer, y a un cuerpo de conocimiento singular y estable que supone una identidad menor y medicalizada. Por el contrario, mi discusión de la Teoría Queer es un intento por articular un pensamiento de un método antes que el pronunciamiento de un contenido, por traer a los espacios pedagógicos consideración de lo que Edelman llama “relaciones diferenciales inestables”.¹⁶

Sobre el estudio de límites

El estudio de los límites es, en un sentido, un problema acerca de ese punto en el que el pensamiento se detiene, un problema de pensabilidad. Comienza con la pregunta, “¿qué hace que algo sea pensable?” antes que con una explicación de cómo es que alguien piensa. La estrategia intenta alcanzar aquellos criterios desatendidos que operan para desestimar como irrelevante o valorizar como relevante un tipo particular de pensamiento, campo de

estudio, o insistencia en lo real. Intenta ir más allá de los debates esencialistas/constructivistas que han sido necesarios para repensar cuestiones de diferencia social, riesgos de identidad, y política, pero que tienden a perpetuarse en historias de origen, argumentos de causalidad, y explicaciones de condiciones. Abordar el límite del pensamiento –dónde se detiene, lo que no puede soportar conocer, lo que debe cancelar para pensar como lo hace– permite considerar las condiciones culturales, como escribe Butler, que hacen que los cuerpos importen, no como mera positividad, sino como relaciones socio-históricas, formas de citación que significan más que lo que los individuos y las comunidades necesitan o quieren.¹⁷

Como método, las cuestiones de pensabilidad que debaten las bases del pensamiento siguen a partir de lo que Michel Foucault examinaba como “estructuras de inteligibilidad”, o regímenes de verdad que regulan –en una historia dada– lo pensable, lo reconocible, los límites, y las transgresiones codificadas discursivamente a través de estructuras legales, médicas, y educativas.¹⁸ Pero estos límites, para ser reconocidos como tales, requieren de la presencia de lo descartado, de lo indigno, de lo irrelevante. En el discurso educativo, por ejemplo, se requiere del individuo que carece de autoestima para poder instaurar esa categoría en el cuerpo. En los discursos científicos, el homosexual como identidad es requerida para que el heterosexual como identidad pueda entrar en el sustrato histórico.

Pero la propia dinámica, no obstante, se vuelve contra sí. El estudio de Angus McLaren acerca del Movimiento Eugenésico en Canadá, por ejemplo, detalla el cambio histórico desde la preocupación gubernamental por la definición y la contención de la desviación a partir de la institucionalización y la reglamentación de la inmigración hasta la elaboración de la normalidad en la educación obligatoria a través de medidas progresivas como la introducción de las escuelas de enfermería, los movimientos de higiene social, la educación sexual, y otras pedagogías dirigidas al mejoramiento racial blanco.¹⁹ En su volumen introductorio sobre la sexualidad Michel Foucault notaba un cambio similar.²⁰

Puesto que la exclusión demarca los límites de la inclusión y de esa forma constituye tanto lo incluido como lo excluido, podríamos volver a la discusión de Eve Sedgwick acerca de dos formas de discurso –minorizante y universalizante– como un método de inferencia. Mientras que los discursos minorizantes cierran –al pequeño espacio de sujetos menores– la cuestión acerca de si una experiencia particular es relevante o no, los discursos universalizantes comienzan con una visión de la identidad como una categoría de relaciones sociales, o, para retornar a la formulación de Edelman, como “relaciones diferenciales inestables”. Un discurso universalizante intenta tanto estudiar esas relaciones y sus negativas a reconocer lo relacional como proveer de técnicas que podrían postular como problema las respuestas diferenciales a

una condición, experiencia, o técnica. Eve Sedgwick ofrece la siguiente pregunta que trabaja interpelando al destinatario de cualquier posicionalidad: “¿En la vida de quiénes es la definición homo/heterosexual una cuestión de continua centralidad y dificultad?”²¹ Con esta pregunta, volvemos a la cotidianeidad como un espacio conceptual y material, un espacio donde, como discuten Gary Wickham y Bill Haver:

La violencia contra los queers está instalada... en esa misma “relación vivida” ideológica llamada “cotidianeidad”, tanto como en la objetivización, tematización y valoración de la cotidianeidad (como en los “valores familiares”, por ejemplo).²²

Como estudio de los límites, la Teoría Queer propone examinar diferentes respuestas a las condiciones de las identidades en términos que ubican la producción de la normalidad como un problema y en términos que confunden la inteligibilidad que produce lo normal como el sujeto apropiado. Son –estos imperativos– molestos e insolentes, explícitamente transgresores, perversos y políticos: transgresores en su atención a las regulaciones, represiones y efectos de las condiciones categóricas binarias tales como lo público y lo privado, el adentro y el afuera, lo normal y lo queer, y lo ordinario y lo disruptivo. Son perversos al rehuirle a lo propio y al reivindicar la desviación como un sitio de interés; y son políticos porque como método, la teoría queer intenta conceptualizar estrategias que confunden –a través del mismo rechazo de los sujetos a normalizarse apropiadamente– la lógica de las leyes

institucionales y las prácticas sociales que sostienen esas leyes como normales y naturales.

Con estos imperativos, la Teoría Queer constituye la normalidad como un orden que se rehúsa a imaginar la misma posibilidad del Otro, precisamente, porque la producción de la otredad como el afuera es central para su propio auto-reconocimiento. Esta orientación a la normalidad como la producción perniciosa de tales binarios como mismo/otro y dentro/fuera pueden ser significativa para la conceptualización de la educación si parte de esa conceptualización se interesa en el estudio de lo que los estudiantes y los docentes no pueden tolerar conocer.²³ Dentro de los contextos educativos, el enfoque en la normalidad como producción exorbitante permite considerar simultáneamente “las relaciones diferenciales inestables” entre aquellos que transgreden lo normal y aquellos cuyos trabajos consisten en ser reconocidos como normales. A la vez, la diferencia puede ser constituida, siguiendo a Jonathan Rutherford, “como un motivo para ese desarraigo de la certeza. Representa una experiencia de cambio, transformaciones, e hibridez, de moda porque actúa como un foco para esos miedos, ansiedades, confusiones, y disputas complementarias que acompañan al cambio”.²⁴

En la Teoría Queer, entonces, la discusión en torno a la identidad se ha movido más allá de las viejas fórmulas de la aceptación de la experiencia como reveladora y transparente y como presupuesto para que los roles modelo fueran los objetos transicionales tendientes

a la autoestima. Se está reubicando algo mucho menos reconfortante: la identidad es examinada como un efecto discursivo de lo social y como constituida a través de identificaciones. Douglas Crimp, en su ensayo acerca de los movimientos activistas a partir de la pandemia de SIDA y la cuestión de conformar una comunidad política, hace este cambio concreto:

La identificación es, desde luego, una identificación con otro, lo que significa que la identidad nunca es idéntica a sí misma. Esta alienación desde el sujeto que construye...no significa simplemente que cualquier proclamación de la identidad será solo parcial, o que será excedida por otros aspectos de la identidad, sino que la identidad es siempre una relación, nunca simplemente una positividad... Quizás podemos comenzar a repensar las políticas de identidad como políticas de identidades relacionales formadas a través de identificaciones políticas que constantemente rehacen esas identidades.²⁵

Esta conceptualización de la identidad como posibilitada por medio de identificaciones habilita un modo de pensar a través de los límites de las reformas curriculares, si es pensado el currículo como posibilitando algún terreno para la identidad por la vía de las identificaciones. Es una orientación que requiere que el currículo sea pensado como un problema ético, si sus bases son entendidas como ofrecimientos a los estudiantes y docentes para llenarlos de identificaciones y excederlos a partir de nuevas modalidades de socialidad.

De esta forma el problema del currículo pasa a ser uno de identificaciones que proliferan antes que ser canceladas.

Pero al pensar más allá de los límites del currículo, se requiere más que simplemente una petición para sumar voces marginalizadas a un sitio ya superpoblado. La inclusión, o la creencia que un discurso puede hacerle lugar a aquellos a los que debe excluir, puede producir únicamente, como afirma Butler, “ese gesto teórico de *pathos* en el cual las exclusiones se afirman sencillamente como tristes necesidades de la significación”.²⁶ El caso de la manera en que han sido tratados los estudios gay y lésbicos en una educación sentimental que intenta ser anti-homofóbica sirve como mi ejemplo de dónde es que los argumentos por la inclusión producen la misma exclusión que buscan subsanar. Parte de la tensión es que en los discursos de la inclusión tienden a tener lugar solamente dos estrategias pedagógicas: las provisiones de información y las técnicas para el cambio actitudinal.²⁷ Estas dos estrategias son emblemáticas de las limitaciones producidas cuando los sujetos gay y lésbicos son reducidos al problema de remediar la homofobia, una conceptualización que retrasa dentro de un discurso psicológico humanista de miedo individual a la homosexualidad como contagio abyecto, y que cancela una examinación de cómo el mismo término homofobia destaca como un discurso a la heterosexualidad como lo normal.

La mirada normal sobre las técnicas del cambio actitudinal por la vía de provisiones de información es que unx debería intentar recobrar auténticas imágenes de gay y lesbianas e introducirlas dentro del currículo con la esperanza de que las representaciones –en la forma de prolijos modelos a seguir– pueden servir como un doble remedio: por un lado para la hostilidad contra la diferencia social para aquellos que no pueden imaginar la diferencia, y, por el otro, para la falta de autoestima en aquellos que son imaginados sin subjetividad. Pero esta fórmula no puede abordar los mismos problemas –“las relaciones diferenciales inestables” y las diversas formas de la ignorancia– que se desatan cuando los estudiantes y los docentes confrontan representaciones gay y lésbicas.²⁸ Muchxs en educación que trabajan con representaciones gay y lésbicas han argüido que las técnicas normales de cambio actitudinal por la vía de provisiones de información no pueden abordar el problema de la identificación: cómo es que las inversiones afectivas en la identidad como un medio a través del cual el ser y el otro pueden ser asegurados en realidad trabajan para descartar las perspectivas gay y lésbicas. Asimismo, estas representaciones culturales no pueden ser reducidas para corregir la información sobre los gays y las lesbianas. Los trabajos imaginativos tienen una función muy diferente y ríspida, y tratar la ficción –o, en realidad, cualquier representación– como si fuese un espejo realista es cancelar el trabajo del inconsciente.

El pensamiento pedagógico debe comenzar a reconocer que recibir conocimiento es un problema para el estudiante y para el docente, particularmente cuando el conocimiento que uno ya posee o es poseído opera como una atribución para la ignorancia o cuando el conocimiento encontrado no puede ser incorporado porque perturba cómo es que el ser puede imaginarse a sí mismo y a otros. Estas dinámicas, algo familiar en contextos donde el multiculturalismo se constituye como un interés especial, no son resistencias al conocimiento. En todo caso, es el conocimiento que se hace una forma de resistencia.

El problema es que este deseo liberal de recuperación y autenticidad, cuando cobra la forma de inclusión en el currículo (quizás como una adenda, ciertamente con la forma de un evento especial) intenta dos maniobras contradictorias. Por un lado, la estrategia construye un público general inocentemente ignorante. Aquí quiero señalar cómo es que lo normal como el orden normativo se produce a sí mismo como mismidad sin marcas y como sinónimo de lo habitual, incluso cuando debe producir la otredad como una condición para su propio reconocimiento. Para aquellos que no pueden imaginar qué diferencia hace la diferencia en el campo del currículo, la esperanza es que la verdad de la minoría pueda persuadir a los normativos para permitir la diversidad de los otros y, al posibilitar la presencia del otro, quizás transforme –en el nivel de estos sentimientos bien transferibles– sus actitudes racistas,

sexistas y heterocéntricas. ¿Pero cómo es que exactamente puede llegar a ocurrir la identificación con otro si solamente se requiere que uno tolere y así se confirme a uno mismo como generoso? En otras palabras, ¿qué ha cambiado en realidad dentro de los imperativos éticos de la identidad de uno mismo? Por otro lado, este extrañamente apartado relato de la diferencia requiere la presencia de aquellos ya considerados subalternos. Aquí, la recuperación a la que se refiere es la recuperación de lo que la norma supone que les falta a los tipos diferentes, es decir, la autoestima de lo mismo. La instalación de la necesidad de autoestima trabaja para individuar al sufriente de aquello que lo mismo puede solamente imaginar como la tiranía de lo histórico y de lo social. De esta manera, la identificación es todavía imposible, porque, ¿con qué se identifica uno aquí si las bases de la identificación –la historia, la cultura, la sociabilidad– son de por sí consideradas irrelevantes?

Estas expectativas liberales, estas dispares narrativas de afirmación que son vividas, aunque diferentemente, consisten en la producción de la mismidad y, extrañamente, en el trazado de sus límites. El problema es que los efectos vividos de la inclusión son una versión más obstinada de la mismidad y una versión más cortés de la otredad. David Theo Goldberg lo expresa así: “El compromiso con la tolerancia no hace más que recurrir a la ‘inclinación natural’ de la modernidad por la intolerancia, la aceptación de la otredad presupone a la vez que necesita la ‘deslegitimación del otro’”.²⁹

Las pedagogías de la inclusión, entonces, no facilitan la proliferación de la identificación necesaria para repensar y rearmar la identidad como algo más que un límite de actitud. En un peculiar giro de los acontecimientos, los currículos que se proponen más inclusivos pueden de hecho trabajar para producir nuevas formas de exclusividad si las únicas posiciones de subjetividad son lo normal tolerante y el subalterno tolerado.

Sobre el estudio de la ignorancia

El estudio de los límites de las estrategias educativas no alcanza, sin embargo, los giros y vueltas de los intentos pedagógicos o las experiencias de los desvíos del discurso. Tales desvíos –llamémoslos el día a día vivido– son espacios queer que Samuel Delany, en su estudio de la retórica de la calle y del hétero acerca de la temática del SIDA, imagina como “el margen entre demandas de verdad y demandas de textualidad [un espacio donde] todas las estructuras discursivas se forman”.³⁰ ¿Cómo son vividos los discursos pedagógicos dentro de ese espacio? ¿Y qué ocurre con los giros queer donde el discurso ya no tiene sentido? Al pensar en estas preguntas, ofrezco dos relatos de ignorancia. El primero es extraído del trabajo de Cindy Patton, que analiza cómo es que las provisiones de información del gobierno de los EEUU construyen y a la vez eliminan sujetos. La crisis específica en la educación que aborda Patton es la de la organización de la educación acerca

del SIDA cuando no hay una relación directa entre adquirir los hechos sobre la transmisión viral y desarrollar prácticas sexuales más seguras. Patton cuestiona algunos presupuestos centrales de la educación: que el buen conocimiento lleva a la buena conducta y que recibir información no acarrea problemas para el aprendiz.³¹

Patton examina de qué deliberada manera las campañas gubernamentales inclusivas de información en realidad producen las bases para la exclusión, la discriminación, el control social, y el pánico moral. Los hechos en realidad se dirigen a dos audiencias: el público en general que podría contraer el virus y las poblaciones de riesgo que lo diseminan. Ella argumenta que el público en general se posiciona como si tuviera el derecho a saber, mientras que las comunidades que se imaginan con riesgo de transmitir el virus tienen la obligación de saber cómo no pasar el virus y confesar su relación con su status de HIV. Precisamente porque esos reclamos discursivos están atados a diversos contextos de autoconocimiento, o identidad, todo lo que puede ser producido son identidades que son o bien inocentes o culpables. El público en general se conceptualiza entonces como si fueran inocentes espectadores que, con los hechos a mano, podrían protegerse. La creencia es que este discurso informativo en sí mismo es anti-discriminatorio: si la seguridad puede ser constituida como la capacidad de estar afuera de la epidemia porque uno posee información, entonces no hay nada que temer.

Con nada que temer, el público en general no tiene motivos para discriminar y se posiciona con seguridad dentro de los límites de la racionalidad. Este gesto auto-protector cancela cualquier posibilidad de pensar la identidad como una relación ética.

Tales dinámicas de sujeción se tornan más elaboradas en campañas recientes de sexo seguro con el mensaje “Nadie está a salvo”. Mientras produce inclusión engañosamente, en el nivel de los efectos sociales se están produciendo discursivamente nuevas formas de exclusión. En palabras de Patton:

Lejos de quebrar la dicotomía dura entre “grupos de riesgo” y el “público en general”, la retórica del “nadie está a salvo” produjo un control de los bordes identitarios y de los bordes comunitarios: “nadie está a salvo” porque no es posible decir quién es queer.³²

La campaña para sexo seguro “Nadie está a salvo” supone que lo queer es el virus social y que es la heterosexualidad la que está en riesgo. Lo que puede ocurrirle a cualquiera es que cualquiera puede ser queer. Dos tipos de control social son provocados de esta forma. El normal debe sospechar tanto de sí como del otro. Y en un giro queer, unx debería considerar que lejos de ser un estado originario, lo normal, también, requiere de una vigilancia y de una pedagogía. Pero mientras, como sugiere Patton, la campaña trabaja para movilizar un control de los bordes identitarios, algo ansioso también es producido. En parte, esta campaña desató lo impensable: no hay lugar donde se pueda estar a salvo, no

hay comparaciones estables, y la lucha con el miedo de ser confundido, de no saber, o de ser reconocido. A veces, algo queer ocurre cuando las categorías de Nosotros y Ellos se mezclan para alcanzar una articulación.

Una segunda historia de ignorancia, la otra cara del “nadie está a salvo”, es descrita por Sedgwick mientras transcurre en un seminario de posgrado compuesto por un grupo de hombres y mujeres que leen literatura gay y lesbiana. Sedgwick da cuenta de su propia incomodidad en el curso. Originalmente, ella y las mujeres del seminario atribuían esa incomodidad “a cierta oblicuidad en las relaciones de clase entre las mujeres y los hombres. Pero hacia el final del seminario resultaba claro que estábamos presos de una disonancia más íntima”.³³ Y esto tenía que ver con las diferencias entre y dentro del grupo de mujeres.

Al discutir literatura gay y lésbica, los lectores –desde cualquier posición– confrontaban su propio auto-conocimiento. A la vez, estaban siendo sometidos al control de alguien más, incluso mientras luchaban por permanecer sujetos a su propia identidad. Esta descripción retorna a la inquietante formulación de Foucault acerca del sujeto: sujeto al control de otros y atado al conocimiento de sí.³⁴ En los términos de Sedgwick:

A través de un proceso que comenzó, pero solo comenzó, con la percepción de algunas diferencias entre nuestra más explícita, y a menudo algo inacabada, autodefinición sexual, parecía que cada mujer en la clase poseía (o podían, quizás, sentir que nos había poseído) una

habilidad para hacer dudar radicalmente a una o más de una de las mujeres de la autoridad de su propia autodefinición como mujer; como feminista; como el sujeto posicional de una sexualidad particular.³⁵

El problema no era que nadie estaba a salvo porque, en este caso, uno podía decir quién era queer. Por el contrario, decir quién es queer en el contexto de las políticas de identidad parecía erigir nuevas formas de autoridad y nuevas jerarquías de conocimiento e identidad que pusieron en cuestión viejas formas de autoridad, es decir, categorías como “mujer”, “feminista”, y “sexo”. A su vez, formas recientemente invertidas de Nosotros y Ellos emergieron a partir de la lectura de textos gay y lésbicos, y en consecuencia los límites del adentro y del afuera se mantuvieron. Evidentemente, muchos estudiantes pueden haber leído literatura gay y lésbica como un modo indirecto de aprender algo sobre el otro o quizás para afirmar la otredad del otro. E incluso cuando una discusión surgió acerca de los propios textos, las prácticas de lectura inadvertidas de estos individuos en realidad hicieron cancelar las identificaciones porque leían para confirmar o catalogar identidades. Nadie estaba a salvo no porque cualquiera pudo haber sido llamado queer, sino porque a cualquiera podía ocurrirle algo queer.

Lo que demuestra la lectura de Patton de los discursos de la información del gobierno acerca del SIDA es cómo el sujeto normal que se presume conocedor y el sujeto desviado

obligado a confesar pasaron a ser producidos discursivamente. Ambas posiciones requieren una vigilancia de los bordes aunque ese control trabaje diferencialmente y demande diferentes grados de sujeción. Pero estas redes de poder –discursivamente vividas a nivel del cuerpo y disciplinadas por prácticas educativas normativas– dependen de una insistencia en identidades estables y, por ello, predecibles, que así pueden ser contenidas. Esto es, por supuesto, la autoría de la normalización. Además tenemos la descripción de Sedgwick de su seminario, donde las diferencias internas, digamos, en la categoría de mujer sacuden la promesa imposible de la mismidad, la promesa de una comunidad cuyas propias bases dependen de los sujetos que suponen, pero no pueden saber, lo mismo. En el seminario de Sedgwick, la jerarquía de la identidad es perturbada, aunque el privilegio epistemológico como las bases del conocimiento dependan aún de la formación de los cuerpos en identidades estables cuyo conocimiento se piensa que surge de la identidad. En ambos ejemplos, entonces, la categórica interpelación de la identidad detiene la posibilidad misma de hacer más con la identidad, es decir, forjar –a través de lo social– prácticas políticas que, como sugiere Giorgio Agamben, permiten “la idea de una comunalidad inesencial, una solidaridad que en ningún punto involucra una esencia”.³⁶ Es esta concesión la que permite acomodar posibilidades éticas.

Estas dos instancias señalan direcciones divergentes provocadas por el mismo problema, es decir, los efectos sociales de la identidad cuando los reclamos identitarios adquieren un aura de verosimilitud y así son tomados como si pudieran existir fuera de la misma historia, y de las relaciones diferenciales que provocan esos mismos reclamos, y de los sentimientos de los asistentes en primer término. Pero si un proyecto pedagógico ha de ir más allá de la repetición de la identidad, en la cual las únicas dos posiciones subjetivas admitidas cuando la identidad es desplegada son las de yo versus otro, entonces la propia pedagogía –la producción de conocimiento, ignorancia, y de sujetos que presumen de saber– debe repensar sus métodos para leer ese espacio queer donde esa discursividad tiene lugar, es decir, estrategias que puedan reconocer los “márgenes entre los reclamos por la verdad y los reclamos por la textualidad”.³⁷

Sobre el estudio de las prácticas de lectura

La exploración de Shoshana Felman de las prácticas pedagógicas de la relectura que hace Lacan de Freud ofrece una manera de repensar las prácticas de lectura más allá del impulso por reducir la identidad a una repetición de la mismidad. Los intereses de Felman en las técnicas para pensar los límites, en pensar más allá de los medios propios, son como los de la teoría queer. Ella nota tres prácticas analíticas: prácticas de lectura

de la alteridad; prácticas en las que el yo dialoga consigo mientras lee; y prácticas para teorizar cómo uno lee. A la vez que explicaré someramente estas técnicas, serán elaboradas al releer algunas de las cuestiones producidas antes en mi lectura de Patton y Sedgwick.

La lectura de la alteridad comienza con un reconocimiento de la diferencia como las bases para la identidad. Uno comienza, no por construir semejanzas con el texto o con otro, pero, como escribe Felman, “la lectura pasa necesariamente a través del Otro, y en el Otro, no lee la identidad (otra o la misma), sino la diferencia y la auto-diferencia”.³⁸ Para que las interpretaciones excedan el impulso por normalizar el significado y certificar el yo, la lectura tiene que comenzar con un reconocimiento de la diferencia como identidad y no reducir la interpretación a una confirmación de la identidad”. La pregunta que un lector podría formular es: ¿Qué estoy pasando a ser a través de los reclamos interpretativos que hago a otros y a mí mismo? La exploración se vuelve un análisis del significante, no del significado, y de esta forma es también un análisis acerca de dónde se desmantela el sentido para el lector. La lectura, entonces, como una performance interpretativa puede ser un medio para desasir el autoconocimiento de sí mismo si el yo puede ser examinado como una escisión entre el reconocimiento y su falta, y si uno puede exponer ese espacio queer entre lo que se toma como real y la reflexión a posteriori del reconocimiento.

Una segunda práctica de lectura es provocada en el diálogo. Aquí, Felman toma prestado el reconocimiento de Freud del diálogo como una “condición estructurante de posibilidad”.³⁹ Leer es hacer automáticamente una relación dialógica entre el ser y el texto. El lector, entonces, se ve obligado a preguntar, “¿A qué estoy respondiendo?” El texto y el ser ensayan respuestas diferenciales, quizás en forma de pregunta, quizás un razonamiento, quizás un rechazo. Al reconocer esta relación —la lectura como provocadora de un diálogo— las prácticas de lectura comienzan con la suposición de la diferencia, división y negociación. Cuando se privilegian las prácticas de lectura sobre las intenciones del autor y del lector, cobra relevancia pensar a través de las estructuras de la textualidad antes que de los atributos de la biografía. Esto posibilita una perturbación del intérprete y de la jerarquía interpretada. Desplazar al sujeto, entonces, es insistir en la dialógica de la implicación, no en el problema de la aplicación.

Finalmente, como práctica, la lectura provoca una teoría de la lectura, no únicamente un replanteo del significado. Importa cómo se lee. En palabras de Felman: “Hay un retraso constitutivo de la teoría por sobre la práctica, la teoría siempre tratando de alcanzar lo que la práctica, o la lectura, ya estaba haciendo”.⁴⁰ Esa tardanza, donde el reconocimiento de cómo uno lee tironea la inversión en la inmediatez de acumular significados u obtenerlos con claridad, podría permitirle al lector teorizar los límites de sus prácticas, o lo que no pueden soportar saber.

Si el interés radica en cómo se alcanza la sujeción de un cuerpo cualquiera y en la relación entre las prácticas de lectura y el confinamiento, entonces los límites de la educación del SIDA descritos por Patton y las jerarquías de identidad que le preocupaban a Sedgwick podrían ser excedidos. Podría haber una decisión de parte de aquellos posicionados por fuera de la pandemia de SIDA de objetar las bases manifestadas de inocencia y racionalidad – y así rechazar identificarse como miembros del público en general. Así, nadie está a salvo de estas campañas gubernamentales. En cuanto al seminario de Sedgwick, donde las bases de la identidad están todavía limitadas al dominio y la certeza, podría haber una decisión de rechazar esas mismas bases. Leer consistiría en teorizar la lectura como un riesgo del ser, como confrontación con la propia teoría de la lectura, y como teorización de la diferencia sin reunir las bases de la sujeción. De esta forma, el mismo pensar, en esos espacios áulicos, podría correr los riesgos de negarse a asegurar la reflexión y de exponer el peligro de la curiosa insistencia en postular reclamos fundacionales a todo costo.⁴¹ Así es que nadie está a salvo porque la misma construcción de seguridad pone en riesgo la diferencia en tanto incertidumbre, en tanto indeterminación, en tanto incompatibilidad. El problema, entonces, pasa a ser el de acordar relaciones éticas y no imponer jerarquías identitarias.

Estas prácticas de lectura apuntan al hecho de que no hay lecturas inocentes, normales, o fortuitas y que las representaciones que sirven de inspiración para mantener una narrativa o un ser como normal, como desviado, como pensable, son efectos sociales de cómo son vividos y rechazados los discursos de la normalización. Dadas estas Teorías Queer, las identidades y el autoconocimiento que las hace inteligibles e ininteligibles sugieren más acerca de los efectos sociales de lo político que sobre sujetos esenciales.⁴² Las prácticas de lectura bien podrían leer todas las categorías como inestables; toda experiencia como construida; toda realidad como imaginada; todo conocimiento como provocador de incertidumbres, falta de reconocimiento, ignorancia y silencios. El punto es que parte de lo que está en juego es la capacidad del aparato educativo y sus pedagogías para exceder sus propias lecturas, para dejar de leer recto.

En mi trabajo en la pedagogía, lo que quiero denominar mi pedagogía queer, estoy intentando exceder oposiciones binarias como el tolerante y lo tolerado y lo oprimido y lo opresor aunque aferrándome a un análisis de la diferencia social que puede dar cuenta de cómo las dinámicas estructurales de subordinación y sujeción trabajan al nivel de lo histórico, de lo conceptual, de lo social y de lo psíquico. A la vez, mi interés está en perturbar los sedimentos de lo que uno imagina cuando imagina la normalidad, lo que uno imagina cuando imagina la diferencia.

Me pregunto si las categorías identitarias serán de utilidad en este trabajo si la identidad depende de la producción de mismidad y otredad, una dinámica que ancla modos de sujeción. Y estoy pensando que quizá, dado el deseo que el conocimiento de la diferencia hiciera una diferencia en cómo se conducen los sujetos sociales y en cómo la socialidad podría ser imaginada y vivida para que cualquiera pudiera vivir allí, deben formularse nuevas preguntas: preguntas acerca de lo que la educación, el conocimiento y la identidad tienen que ver con las estructuras formadoras de pensabilidad y los límites del pensamiento; y preguntas acerca de lo que la educación tiene que ver con las posibilidades de proliferar las identificaciones y las críticas de aquello que excede la identidad, aunque aferrándose al entendimiento de la identidad como un estado de emergencia. Tales deseos son en parte producto de mis identificaciones con la Teoría Queer como método.

Estas identificaciones son las que tomo como los comienzos de una pedagogía queer, una que rechaza las prácticas normales y las prácticas de normalidad; una que comienza con el interés ético por las propias prácticas de lectura; una interesada en explorar lo que uno no puede soportar saber; una interesada en la imaginación de una socialidad desligada del orden conceptual dominante. En la pedagogía queer que intento, “lo inesencialmente común” se construye a partir de la posibilidad de que leer el mundo sea ya siempre acerca de arriesgar el ser, y acerca del intento por exceder las heridas del discurso para que todos los cuerpos importen.

Notas

¹ Versión original en inglés de la autora. BRITZMAN, D. (1995) Is there a Queer Pedagogy? Or, stop reading straight. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x

² Profesor Asociado de la Facultad de Educación, Universidad de York. Sus áreas importantes de estudio son la teoría curricular, la formación del profesorado, y los estudios culturales

³ Doctor en Lenguas Romances. Magister en Literatura Comparada. Magister en Estudios Hispánicos. Profesor de Inglés. Ayudante de Trabajos Prácticos, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas, Profesorado de Inglés. Universidad Nacional de Mar del Plata – Nivel Avanzado, Comunicación Integral y Literatura Inglesa. Miembro grupo de investigación 'Problemas de la literatura comparada' - Directora: Prof. Lisa R Bradford. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro del GIEEC, Director: Dr. Luis Porta. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina juargo98@gmail.com

Leandro Calandra es estudiante avanzado de la carrera de Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, UNMDP.

⁴ TREICHLER, P. (1988). AIDS, homophobia, and biomedical discourse: an epidemic of signification. En Crimp, D. (Ed.), *AIDS: cultural analysis, cultural activism*. (pp. 31-71). Boston: MIT Press.

⁵ MORRISON, P. (1993). End pleasure. *Gay and Lesbian Quarterly*, 1, 55.

⁶ LEVINAS, E. (1993). *Outside the subject*. Stanford: Stanford UP.

⁷ SPIVAK, G. (1992). Acting bits/identity talk. *Critical Inquiry*, 18(4), 770.

⁸ El doble gesto que intenta la Teoría Queer es el de su rechazo a una posición esencialista sobre la identidad y su cuestionamiento de sus propias condiciones teóricas de posibilidad. William Haver aborda esta contradicción: "precisamente porque [la Teoría Queer] no rechaza los predicados normativos queer histórica y culturalmente específicos, y en efecto porque 'queer' aquí es una afirmación paródica de nuestra sobre determinada inscripción como 'queers', es teórica". HAVER, W. (1993). Review of *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. *Educational Studies*, 24(3), 247.

⁹ MILLER, D. A. (1992). *Bringing out Roland Barthes*. Berkeley: U of California P. 24.

⁰ WARNER, M. (1993). *Fear of a queer planet: queer politics and social theory*. Minneapolis: U of Minnesota P.

¹¹ Ver: FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press; Sedgwick, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press; Sedgwick, E.K. (1993). *Tendencies*. Durham, NC: Duke University Press.

¹² Aun cuando la Teoría Queer comúnmente excede límites disciplinarios, y el presente listado dista de ser exhaustivo, en sociología ver: Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. Minneapolis: U of Minnesota P. En crítica cultural y literaria: BUTLER, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge; DE LAURETIS, T. (1991). Queer theory: Lesbian and gay sexualities, an introduction. *Differences*, 3(2), iii-xvii; DE LAURETIS, T. (1994). *The practice of love: Lesbian sexuality and perverse desire*. Bloomington: Indiana University Press; EDELMAN, L. (1994). *Homographesis: Essays in gay literary and cultural theory*. New York: Routledge; Fuss, D. (Ed.). (1991). *inside/out: Lesbian theories, gay theories*. New York: Routledge. En educación: BRITZMAN, D. (1993). Not a special section: Gay and lesbian studies in education. *Educational Studies*, 24(3), 225-231; BRITZMAN, D. (1993). The ordeal of knowledge: Rethinking the possibilities of multicultural education. *The Review of Education*, 15, 225-231; BRYSON, M.; & DE CASTELL, S. (1993). Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education*, 18(3), 285-305;

- MARTINDALE, K. (1997). *Un/popular culture: Theorizing lesbian readings after the sex wars*. Albany: State University of New York Press; Patton, C. (1990). *Inventing AIDS*. New York: Routledge; PINAR, W. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. New York: Peter Lang; WATNEY, S. (1991). School's out. En Fuss, D. (Ed.). *Inside/out: Lesbian theories, gay theories*. (pp. 387-404). New York: Routledge. En prácticas culturales como producción de video: GEVER, M., & GREYSON, J., & PARMER, P. (Eds.). (1993). *Queer looks: Perspectives on lesbian and gay film and video*. Toronto: Between the Lines; Bad Object Choices (Ed.). (1991). *How do I look: Queer film and video*. Seattle: Bay Press. En lecturas de cultura popular: DOTY, A. (1993). *Making things perfectly queer: Interpreting mass culture*. New York: Routledge; MERCK, M. (1993). *Perversions: Deviant readings*. London: Verso; STEIN, A. (Ed.) (1993). *Sisters, sexperts and queers: Beyond the lesbian nation*. New York: Penguin. Sobre la reconceptualización de la memoria: ANZALDUA, G. (1987). *Borderlands/ la frontera: The new mestiza*. San Francisco: aunte Lute; GARCÍA DUTTMAN, A. (1993). What will have been said about AIDS: Some remarks in disorder. *Public*, 7, 95-115; HEMPHILL, E. (1992). *Ceremonies: Prose and poetry*. New York: Pluma Books; WOJNAROWICZ, D. (1991). *Close to the knives: A memoir of disintegration*. New York: Vintage.
- ¹³ WARNER, M. (1993). Something queer about the nation state, *Alphabet City*, 3, 14.
- ¹⁴ BUTLER, J (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. (Bixio, A., Trad.). Buenos Aires: Paidós. 315. (Trabajo original publicado en 1993).
- ¹⁵ GOLDING, S. (1993). Sexual manners. *Public*, 8, 166.
- ¹⁶ EDELMAN, L. (1994). *Homographesis: Essays in gay literary and cultural theory*. New York: Routledge. 3.
- ¹⁷ BUTLER, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- ¹⁸ FOUCAULT, M. (1977). A preface to transgression. *Language, counter memory and practice: Selected essays and interviews by Michel Foucault*. BOUCHARD, D. (Ed.). (pp. 29-52). Ithaca, New York: Cornell University.
- ¹⁹ MCLAREN, A. (1990). *Our own master race: Eugenics in Canada. 1885-1945*. Toronto: McClelland and Stewart.
- ²⁰ FOUCAULT, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction, volume 1*. New York: Vintage Books.
- ²¹ SEDGWICK, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press. 40
- ²² WICKHAM, G., & HAVER, W. (1992, 7 de noviembre). *Come out, come out, wherever you are: A guide for the homoerotically disadvantaged*. Ensayo expuesto en conferencia sobre Comparative Fascism, Cornell University, Ithaca, New York. 5.
- ²³ Ver FELMAN, S., & LAUB, D. (1992). *Testimony: Crises of witnessing in literature, psychoanalysis and history*. New York: Routledge
- ²⁴ RUTHERFORD, J. (1990). A place called home: Identity and the cultural politics of difference. En *Identity: community, culture, difference*. (p. 10). London: Lawrence and Wishart Limited.
- ²⁵ CRIMP, D. (1992). Hey Douglas. *Social Text*, 33, 12.
- ²⁶ BUTLER, J (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. (Bixio, A., Trad.). Buenos Aires: Paidós. 91. (Trabajo original publicado en 1993).
- ²⁷ Ver: PATTON, C. (1990). *Inventing AIDS*. New York: Routledge.
- ²⁸ Para atisbar cómo las representaciones gay y lesbianas repiensen la pedagogía ver, por ejemplo, las siguientes discusiones acerca de prácticas pedagógicas en: BOWEN, P. (1993). AIDS 101. En MURPHY, T., & PORTIER, S. (Eds.). *Writing AIDS: Gay literature, language and analysis*. (pp. 140-160). New York: Columbia University Press; BRYSON, M.; & DE CASTELL, S. (1993). Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education*, 18(3);

DAWID, A. (1992). The way we teach now: Three approaches to AIDS literature. En NELSON, E. (Ed.). *AIDS: The literary response*. (pp. 197-203). New York: Twayne Publishers; EYRE, L. (1993). Compulsory heterosexuality in a university classroom. *Canadian Journal of Education*, 18(3), 273-284; DIDI KHAYATT, M. (1992). *Lesbian teachers: An invisible presence*. Albany: State University of New York Press; MARTINDALE, K. (1997). *Un/popular culture: Theorizing lesbian readings after the sex wars*. Albany: State University of New York Press. (N. del T.: inédito a fecha de publicación del original).

²⁹ GOLDBERG, D.T. (1993). *Racist culture: Philosophy and the politics of meaning*. Oxford: Blackwell Publishers. 7.

³⁰ DELANY, S. (1991). Street talk/ straight talk. *Differences*, 5(2), 28.

³¹ PATTON, C. (1990). *Inventing AIDS*. New York: Routledge

³² PATTON, C. (1990). *Inventing AIDS*. New York: Routledge

³³ SEDGWICK, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press. 61.

³⁴ FOUCAULT, M. The subject of power. En Wallis, B. (Ed.). (1984). *Art after modernism: Rethinking representation*. (pp. 417-434). New York: New York Museum of Contemporary Art.

³⁵ SEDGWICK, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press. 61.

³⁶ AGAMBEN, G. (1993). *The coming community*. (Hardt, M., Trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Trabajo original publicado en 1990).

³⁷ DELANY, S. (1991). Street talk/ straight talk. *Differences*, 5(2), 28.

³⁸ FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press. 23.

³⁹ FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press. 23.

⁴⁰ FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press. 24.

⁴¹ Ver: HAVER, W. (1993). Thinking the thought of that which is strictly speaking unthinkable: On the thematization of alterity in Nishida-philosophy. *Human Studies*. 16, 177-192; HAVER, W. (1996). *The body of this death: Historicity and sociality in the time of AIDS*. Stanford, CA.: Stanford University Press. (N. del T.: inédito a fecha de publicación del original).

⁴² Ver: BRITZMAN, D.; SANTIAGO-VALLES, K.; JIMÉNEZ-MUÑOZ, G. & LAMASH, L. (1993). Slips that show and tell: Rethinking multiculturalism as a problem of representation. En MACCARTY, C., & CRICHLAW, W. (Eds.). *Race, identity and representation in education*. (pp.188-200). New York: Routledge.

⁴³ Distintas versiones de este trabajo fueron presentadas en The Critical Pedagogy Forum, Ontario Institute for the Study of Education en marzo, 1993; la conferencia Queer sites, Toronto, en mayo de 1993; The Bergamo Conference of Curriculum Theorizing en Dayton, octubre de 1993; y en el foro de investigaciones gay y lesbianxs, Universidad de British Columbia, Vancouver, en noviembre de 1993. La autora querría reconocer las invaluable lecturas de: Alice Pitt, Bill Haver, Roger Simon, Kathleen Martindale, Suzanne de Castelle, Julia Creet, Anna Davin, Magda Lewis, Barbara Williams, Barbara Struik, y las sugerencias de Nick Burbules y de los lectores anónimos para *Educational Theory*.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (1993). *The coming community*. (Hardt, M., Trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Trabajo original publicado en 1990).
- .BUTLER, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. (Bixio, A., Trad.). Buenos Aires: Paidós. 315. (Trabajo original publicado en 1993)
- CRIMP, D. (1992). Hey Douglas. *Social Text*, 33, 12.
- DELANY, S. (1991). Street talk/ straight talk. *Differences*, 5(2), 28.
- EDELMAN, L. (1994). *Homographesis: Essays in gay literary and cultural theory*. New York: Routledge. 3.
- FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- FOUCAULT, M. (1977). A preface to transgression. *Language, counter memory and practice: Selected essays and interviews by Michel Foucault*. Bouchard, D. (Ed.). (pp. 29-52). Ithaca, NY: Cornell University.
- FOUCAULT, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction, volume 1*. New York: Vintage Books.
- FOUCAULT, M. (1984). The subject of power. En Wallis, B. (Ed.). *Art after modernism: Rethinking representation*. (pp. 417-434). New York: New York Museum of Contemporary Art.
- GOLDBERG, D.T. (1993). *Racist culture: Philosophy and the politics of meaning*. Oxford: Blackwell Publishers. 7.
- GOLDING, S. (1993). Sexual manners. *Public*, 8, 166.
- HAYER, W. (1993). Review of *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. *Educational Studies*, 24(3), 247.
- LEVINAS, E. (1993). *Outside the subject*. Stanford: Stanford UP.
- MCLAREN, A. (1990). *Our own master race: Eugenics in Canada. 1885-1945*. Toronto: McClelland and Stewart.
- MILLER, D. A. (1992). *Bringing out Roland Barthes*. Berkeley: U of California P. 24.
- MORRISON, P. (1993). End pleasure. *Gay and Lesbian Quarterly*, 1, 55.
- PATTON, C. (1990). *Inventing AIDS*. New York: Routledge
- RUTHERFORD, J. (1990). A place called home: Identity and the cultural politics of difference. En *Identity: Community, culture, difference*. (p. 10). London: Lawrence and Wishart Limited.
- Sedgwick, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- SPIVAK, G. (1992). Acting bits/identity talk. *Critical Inquiry*, 18(4), 770.
- TREICHLER, P. (1988). AIDS, homophobia, and biomedical discourse; an epidemic of signification. En Crimp, D. (Ed.), *AIDS: Cultural analysis, cultural activism*. (pp. 31-71). Boston: MIT Press.
- WARNER, M. (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. Minneapolis: U of Minnesota P.
- WARNER, M. (1993). Something queer about the nation state. *Alphabet City*, 3, 14.
- WICKHAM, G., & HAYER, W. (1992, 7 de noviembre). Come out, come out, wherever you are: A guide for the homoerotically disadvantaged. Ensayo expuesto en conferencia sobre Comparative Fascism, Cornell University, Ithaca, New York. 5.