

LAS GRIETAS ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA IGNORANCIA: APUNTES PARA UNA PROBLEMATIZACIÓN DE LA “NORMALIDAD” EN LAS ESCUELAS

Alonso Graciela, Zurbriggen Ruth, Herczeg Gabriela, Lorenzi Belen,
Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue
alonsograciela@speedy.com.ar

Esta ponencia intenta reflexionar acerca de los siguientes interrogantes: ¿cómo puede investigar, la investigación educativa, las ignorancias sociales y pedagógicas que cotidianamente sostienen la normalidad como estructura de construcción de subjetividades de géneros y sexualidades? ¿Cómo estudiar la colaboración que la educación presta hoy a un sistema de exclusión de ciudadanía a quienes no responden “al patrón” genérico, sexual, étnico y de clase? Sostenemos que la investigación educativa tiene que problematizar el contexto de descubrimiento preguntándose por el sistema de normalidades e ignorancias que avalan que las subjetividades que transgreden sean nombradas, en la jerga pedagógica, como “casos” que hay que convertir en “tolerables” para seguir produciendo, al decir de Britzman (1998), una “*normalidad exorbitante*”.

Problematización del contexto de descubrimiento

María Teresa Sirvent define el contexto de descubrimiento como el “*conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación (...) abarca el impacto de factores facilitadores e inhibidores, como así también el clima de ideas, teorías, problemas sociales imperantes en una determinada época histórica*” (Sirvent, 2005:11).

A la vez, sostiene que la descripción del contexto de descubrimiento en una investigación puede dar lugar a la construcción diferentes problemas de investigación, dado que esta operación intelectual no es neutral sino que nos enfrenta con nuestras propias ignorancias.

Digamos que el contexto de descubrimiento no es un momento de partida de la investigación sino que es la arena, el campo donde se va a situar toda la investigación y las decisiones y posturas teóricas, epistemológicas y estratégicas que se vayan asumiendo. Para el caso de las reflexiones que nos proponemos y proponemos realizar, a fin de interrogar las ignorancias sociales y educativas que sostienen una casi imperceptible normalidad excluyente en las instituciones educativas, el contexto en el que nos sumergimos asume que:

- Las instituciones educativas no sólo intervienen para mantener el canon imperante de lo que debe ser un varón y lo que debe ser una mujer, sino también operan a favor de mantener tajantemente el binarismo heterosexualidad/homosexualidad como expresión de lo que es normal y lo que es anormal, lo que puede ser público y lo que debe permanecer en el secreto de lo privado.

- En la base de esta asunción se encuentra la consideración de que el cuerpo debe decir claramente la identidad, que el cuerpo biológico nos define y que todo corrimiento es un desvío de las “leyes de la naturaleza”; que la relación entre cuerpo-sexualidad-deseo, se estructura “correctamente” cuando es expresada por un hombre y una mujer heterosexuales, pero no lo hace en el caso de lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, intersexuales y que, en todo caso, eso nada tiene que ver con lo educativo.
- Que los silencios de quienes son disidentes a la norma heterosexual son responsables de que el resto ignore cosas acerca de ellos/as/ellxs¹. Si se alega ignorancia muchas discriminaciones y opresiones pueden ser justificadas².
- Cuando se amalgama este conjunto de creencias y posturas, la escuela adopta ciertos criterios de verdad –asentado en discursos científicos, jurídicos, religiosos–, que llevados al terreno de la pedagogía cotidiana producen sufrimiento, discriminación y exclusión y también producen conocimientos e ignorancias.
- A la vez, esta perspectiva que podríamos considerar como hegemónica, es interpelada desde organizaciones sociales y desde la teoría, es decir, por parte del heterogéneo movimiento sexo-genérico nucleado en la expresión LGTTTBI y por las producciones feministas y de la teoría Queer. El objetivo político que confluye aquí es la búsqueda por extender el significado de ciudadanía para que amplíe y reconstituya el campo de los derechos económicos, políticos, culturales, educativos, de salud, jurídicos, etc., para todas/os/x las/los/x que opten por una vida por fuera de los cánones patriarcales y heteronormativos que se constituyen en el capitalismo actual.

Esta somera enunciación nos ubica en asumir a la investigación social y educativa con una doble intencionalidad: la de generar un conocimiento de alto nivel y relevancia científica, a la vez que comprometido con las luchas socio-sexuales por una sociedad justa e igualitaria que se proponga cambiar este estado de cosas. La problematización que surge de esto nos remite a preguntarnos por aquello que para la sociedad no resulta tolerable y que es la contracara de lo que se considera normal. Una pregunta que incomoda (en términos de Bourdieu) es una pregunta que se interroga sobre lo que es considerado normal.

El continuum entre normalidad e ignorancia

En este apartado expondremos una línea de reflexión que nos parece productiva tanto para la investigación crítica en educación como para las intervenciones pedagógicas en el día a día escolar, esto es, reflexionar sobre la normalidad pedagógica, su persistencia para lograr perpetuarse en el tiempo.

¹ El uso de la x intenta dejar abierta la inscripción en la escritura de quienes no se reconocen en el género masculino o femenino. Tomamos la utilización de la x de trabajos escritos por Diana Maffía y Mauro Cabral.

² Seguimos acá los planteos de Eve Sedgwick (1998).

Autoras como Eve Sedgwick, Deborah Britzman, Guacira Lopes Louro proponen un marco conceptual, político y ético desde donde pensar la normalidad, desde lo que Britzman (1998) dio en llamar “*Pedagogías Transgresoras*”.

Una de las características de la normalidad es que se presenta como a-histórica, se pierde de vista cómo se ha generado esto que hoy se considera “normal-natural”. Por otra parte, la normalidad se equipara con la noción de mayoría.

Este pensamiento de la normalidad, que se produce y reproduce en el día a día de las escuelas, de las aulas, se sostiene a partir de un binarismo pedagógico que se ha mantenido sin cuestionar, aún desde las pedagogías críticas, y que es el binarismo *conocimiento/ignorancia*.

Conviene tener en cuenta que un pensamiento binario es un pensamiento construido a partir de categorías que aparecen como opuestas; de un lado del par aparece siempre lo hegemónico, lo socialmente reconocido, y del otro lado del par aquello que es construido como su opuesto. La característica del pensamiento binario, o de la construcción binaria, es que es exhaustiva y excluyente; es decir, es *exhaustiva* porque con los dos pares del binomio se construye la totalidad, y *excluyente* porque o se está de un lado o se está del otro; no se puede pertenecer a los dos lugares al mismo tiempo. La única forma de pensarlo es oposicional.

En pedagogía, este binarismo entre conocimiento e ignorancia es muy fuerte y muy poco cuestionado, y se lee en el siguiente sentido: el conocimiento es lo opuesto a la ignorancia; la ignorancia es un lugar original, un espacio neutro y un momento o estadio a ser superado, esto se expresa en la afirmación que sostiene que la ignorancia puede ser combatida con el conocimiento, que puede desaparecer. La ignorancia considerada como factible de desaparecer con conocimiento, con información, queda puesta en el lugar de ingenuidad intelectual, de originalidad, de neutralidad. Es una ausencia; es algo que no se tiene, es algo superable. En síntesis, la ignorancia es algo que no se sabe pero que puede ser redimido y se redime con el conocimiento, o con la información.

Esta dicotomía, entonces, postula que el conocimiento es lo contrario, lo opuesto de la ignorancia, porque conocimiento e ignorancia se excluyen mutuamente –se conoce o se ignora, no hay ninguna otra posibilidad– y entre ambos conforman la totalidad del saber disponible. Esta relación entre conocimiento e ignorancia ha devenido en una simplificación de ambos procesos y en una descontextualización de los regímenes de verdad que los producen.

¿Cuáles son las críticas que se pueden hacer a este binarismo? La crítica a esta lógica va a sostener que existen relaciones entre ambas partes de los polos, que esas relaciones son complejas, y que hay trasvasamientos de un lado a otro del par, que los binarismos no son la única forma de pensamiento, y que su deconstrucción deviene de mostrar que todo binarismo es la expresión de una lucha de poderes.

En la línea que estamos explorando, conocimiento e ignorancia no se excluyen mutuamente sino que se necesitan. Esto es, el conocimiento hegemónico necesita producir

ignorancia para seguir sosteniéndose como tal. Por lo tanto, la ignorancia es el efecto de conocimiento necesario para mantener ese *statu quo* de la normalidad. Así, la ignorancia es un residuo de conocimiento. La expresión “*residuo de conocimiento*” es una terminología lacaniana, que plantea que la ignorancia es el efecto de un determinado tipo de conocimiento, que se sostiene en afirmaciones del tipo *yo de eso no sé nada...*; o bien: *eso no tiene que ver conmigo...*

Es decir, la ignorancia es aquello que no se tolera conocer. En ocasiones grupos o gran parte de la sociedad son los que no toleran conocer ciertas cosas. El conocimiento tiene límites, pero esos límites son nuestros y del contexto y momento histórico.

La normalidad social le pone límites al saber y transforma lo que no tolera en problemas de “minorías” y de interés de conocimiento para esa minoría,³ existiendo una dificultad y negación de visualizar las problemáticas relacionadas, por ejemplo, con la disidencia sexual y de los géneros como problemáticas culturales, políticas, económicas, que no solamente tienen efecto directo sobre la vida de quienes pertenecen a esos grupos, sino que afectan a todos/as los y las sujetos/as sociales.

En este sentido, la ignorancia es aquello que es necesario para que este conocimiento se mantenga como hegemónico. El tema es cómo las investigaciones críticas, pueden contribuir con los movimientos sociales, para ir corriendo este límite entre conocimiento e ignorancia que “*funciona para organizar el pensamiento y la acción, tanto de lo que está permitido como prohibido*” (Britzman, 2005:60). Cuando decíamos que la pregunta por lo intolerable es una pregunta sobre lo que la normalidad establece, es también una pregunta por aquello que se ignora, pero que se ignora en estos términos: que no se quiere conocer, que no se tolera conocer, que no se permite conocer.

Una de las formas de producción de la ignorancia –las autoras antes nombradas hablan de una “*pasión por la ignorancia*”– es el no recordar, tanto en la historia personal como en la historia del pensamiento, cómo hemos llegado a conocer lo que conocemos. Pierden nitidez las huellas que permitirían recordar por qué pensamos, por ejemplo, que “*está malo ser diferente*”, por qué llegamos a pensar que hay sujetos que son normales y sujetos que no lo son. Es decir, cómo hemos construido ese pensamiento que hoy es “normal” es algo que está perdido; lo hemos olvidado. En general no sabemos cómo aprendemos lo que sostenemos como posición; aquellas cosas que son más caras a nuestras construcciones subjetivas las hemos perdido de vista. Es algo que los psicoanalistas llaman la “*separación del afecto de la idea*”. Aquello que hemos

³ Aclaramos que la expresión minoría va más allá de consideraciones numéricas en el juego mayoría - minoría, expresa una operación de minorización que se contraponen y forcejea con las expectativas universalizadoras que asumen los discursos hegemónicos. Sostiene Sedgwick (1998) que los actos de las personas no heterosexuales se miran desde un discurso universalizador mientras las personas son colocadas en discursos minorizadores o particulares. Esta autora prefiere poner la cuestión del significado de la sexualidad en términos de orientaciones de “minorización” versus orientaciones de “universalización”. Las orientaciones de minorización abordan la cuestión de las definiciones homosexuales/heterosexuales como relevantes solamente para una minoría homosexual pequeña, identificable, relativamente fija. Esta orientación deja fuera el hecho de que la identidad es, primero y principal, una relación social. La lógica y el criterio de la minorización nos compele a percibir la homosexualidad, el lesbianismo, la transexualidad como categorías separadas y discretas, relevante sólo para las personas no heterosexuales.

aprendido lo hemos aprendido con el cuerpo, con una carga emocional; eso lo hemos olvidado, pero nos han quedado las ideas.

La normalidad se sostiene estableciendo y reafirmando ese par hegemónico conocimiento/ignorancia, pero también un efecto de la normalidad es otra dicotomía, la dicotomía *dentro/fuera*. El pensamiento de la normalidad se produce también estableciendo en esa normalidad, un dentro y un fuera. Pero además de producirlo, necesita de esa dicotomía dentro/fuera para seguir manteniéndose como normal. ¿Qué es lo que está afuera? ¿Quiénes son los/as que quedan afuera? Este dentro tiene que ver con el adentro de la cotidianidad, lo que merece ser parte del día a día, lo que merece juntarse en un lugar, y el resto es lo que queda excluido. El fuera es el lugar de la exclusión; representa lo que no tiene representación.⁴

Hay una expresión muy típica de la docencia, y que circula mucho en las escuelas, donde generalmente lo que queda afuera son “los casos”. Porque como el pensamiento de “dentro” se postula a sí mismo como “la mayoría”, lo que queda del otro lado son “casos”, “casos especiales”: el caso de tal persona... Esa terminología de los “casos” es muy propia de la pedagogía escolar, y en general representa aquello que, desde el sentido común escolar, está afuera de la normalidad. Y el estar afuera de la normalidad y ser un “caso”, es lo que merece una contención especial – hay que contener el caso de ese sujeto– o también se le dedica un gesto de tolerancia: hay que tolerarlo en su especificidad. Pero el “caso” no forma parte de la cotidianidad, del día a día, o forma parte de ese día a día si, quienes se consideran a sí mismos como parte de la normalidad, hacen un esfuerzo grande de paciencia, de tolerancia... Es decir, siempre se trata de ese “otro” al que tengo que poner en algún lugar para que la normalidad siga existiendo. En otras palabras, la normalidad existe porque existen los “casos”. Y, a la vez, la normalidad tiene que producir esos casos para seguir siendo normalidad. El “dentro” necesita, necesariamente, del lugar de la exclusión, para que haya algo que se siga reafirmando como mayoría, y como “dentro”.

Lo que no considera este marco referencial es que los casos subvierten y transgreden la normalidad, no son el reverso negativo de ella sino el elemento de impureza que deforma e impide que la normalidad se constituya plenamente. Los llamados “casos” producen una discontinuidad en el continuum de la normalidad.

¿Cuál es esa continuidad que los “casos” que están en las instituciones escolares vienen a romper?

Configurar la investigación desde el contexto de descubrimiento sería pensar el sistema de normalidades que se pone en juego en el problema de investigación y cómo esa normalidad, sea étnica, sexo-genérica, o etaria, se construyó como posición hegemónica y mayoritaria. ¿Cómo llegó a establecerse que hay sujetos que están dentro y que hay sujetos que están fuera de la normalidad? ¿A quiénes les sirve ese discurso, y a quiénes deja afuera?

⁴ Seguimos acá el pensamiento de Diana Fuss (1999).

Las grietas...

Estudiar las ignorancias que las hegemonías se empeñan en fijar en un lugar residual es una manera de desestabilizar la normalidad. También lo es explorar los límites de nuestro propio pensamiento, individual y grupal, preguntarnos qué no toleramos conocer o hasta dónde un grupo tolera conocer. Interrogantes como: qué pasa si una travesti quiere ser la maestra de tu hija/o, por qué las travestis tienen que abandonar sus familias y la escuela y prostituirse, por qué una maestra lesbiana tiene que ocultar a sus alumnas/os que vive con otra mujer y no con un varón, nos ubican en los límites epistemológicos, políticos y éticos.

El conocimiento y la ignorancia forman parte de un campo de lucha, la ignorancia –en el papel positivo con que la estamos significando– necesita entrar en competencia con el conocimiento. Sostiene Sedgwick que el conocimiento

“no es por sí mismo poder, aunque es el campo magnético del poder. La ignorancia y la opacidad actúan en connivencia o compiten con el saber en la activación de corrientes de energía, de deseo, de productos, de significados y de personas” (Sedgwick, 1998:15).

Otra manera de agrietar la normalidad desde la investigación educativa, es continuar preguntándonos por los saberes y aprendizajes que quedan por fuera de lo curricular, y por fuera del espacio de las aulas. Cuando se dejan afuera conocimientos se dejan afuera sujetas/os/xs y vidas; la vida de las/os/xs demás también es una preocupación, no de “la minoría”, sino una preocupación cultural y pedagógica, porque todas las vidas importan, todas las vidas tendrían que poder formar parte de la cotidianeidad de la escuela.

Otra cuestión importante es empezar a reflexionar en las escuelas sobre estos “casos” de *“normalidad exorbitante”*. Si en las escuelas pudiésemos ver cómo llegamos a producir un discurso acerca de los “casos”, estaríamos poniendo en cuestión esa normalidad exorbitante; es decir, una normalidad omnipresente, que lo abarca y lo explica todo, y que produce esos “casos”.

Esta lógica termina resultando intolerable para las personas que siempre tienen que dar cuenta de por qué son como son, cuando la mayoría, la normalidad, la hegemonía, nunca tiene que hacerlo. No se le pregunta a un/a heterosexual *¿Cómo fue que te hiciste heterosexual?* Nadie hace esta pregunta, y nadie la responde; entonces, uno de los desafíos es también cambiar, invertir las preguntas.

Con esto no vamos a transformar la sociedad porque ésta no se transforma desde el conocimiento escolar hegemónico, sino en el aporte de las ignorancias que este conocimiento produjo. No va a ser la escuela la que va a cambiar, por ejemplo, la concepción de sexualidad hegemónica, sino los movimientos sociales que van a argumentar –entre otras cosas– por políticas diferentes, y la escuela tendrá que escuchar esas voces y argumentos, si pretende ser una institución inclusiva y democrática. Pero hay cuestiones que la escuela puede pensar y para contribuir con ello, la investigación necesita tener relación con esos movimientos sociales desde el

para qué y el para quién de una investigación educativa crítica, que desplace la interpretación moderna de los binarismos. A nosotras nos preocupa que haya políticas públicas en educación que escuchen las voces de estos movimientos sexuales que están, que en el país son muchísimos, y que no son escuchados. Como nos interesa investigar en esa temática, no podemos eludir aquello que estos movimientos sociales tienen para decirle a la educación, a la cultura, al sistema. En cuanto al campo pedagógico, el propósito será construir, como sostiene Britzman:

“(...) una pedagogía que se resista a las prácticas normales y a las prácticas de normalidad, que empiece preocupándose por la ética de las propias prácticas interpretativas y por la responsabilidad de éstas en imaginar las relaciones sociales como algo más que un efecto del orden conceptual dominante. En la pedagogía queer que propongo, aquello que es ‘inesencialmente común’ se construye desde la posibilidad de que la lectura del mundo siempre implique arriesgar el yo y, por otro lado, desarrollar un interés por alterar la ley instituida” (Britzman, 1998:225).

Bibliografía

- BRITZMAN, D. (2005). "Educación precoz". En Talburt, S. y Steinberg, S.R. (eds) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. (pp. 51-75). Barcelona, Graó.
- BRITZMAN, D. (1998). "La Pedagogía Transgresora y sus extrañas técnicas". En Mérida Jiménez R.I (ed) (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp.197-228). Barcelona, Icaria.
- FUSS, D. (1999). "Dentro / Fuera". En Carbonell, N. Y Torras, M. (1999). *Feminismos Literarios*. (pp. 113-124). Madrid, Arco/Libros.
- SEDGWICK, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona, Ediciones de la Tempestad.
- SIRVENT, M. T. (2005). La investigación social: un viaje hacia el descubrimiento del conocimiento, entramado con el arte y la ciencia. *Cuadernos con/Textos de Postítulo 2*. Especialización en Educación Rural. Instituto de Formación Docente Continua del El Bolsón – Fundación Escuela Andino Patagónica. 1-31.