

## ¿QUÉ VES CUANDO TE VES?

---

*juan gabriel luque<sup>1</sup>*

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

El título de este escrito puede ser interpretado como el tema de una canción de Divididos salvo por el sutil cambio del *me* por el *te*, y en ese imperceptible movimiento el *te* se vuelve sobre un\* mism\*, es como estar frente a un espejo y en ese estar la interpelación, como posibilidad, se hace presente. El espejo como reflejo, el espejo como refractor, el espejo algo devuelve, en la luminosidad que invade la superficie del espejo nos vemos, me veo.

Este escrito será un intento de volver sobre una experiencia educativa en/con el espejo para problematizar, incomodar y dar cuenta del lugar de enunciación de quien escribe y la provocación de un espejo que se volvió montaje, escena, clima, performance y experiencia. Acudimos a la experiencia para evocar, apelamos a la experiencia para autorizar un decir, una voz otra que está ahí, pero muda. Giancarlo Cornejo (2011) afirma que no explorar y problematizar el lugar de enunciación propio es plantearlo como un lugar vacío y esa pre-

---

1 Prof. en Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP. Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades, FaHCE-UNLP. Docente de Introducción a la Teoría Feminista, Estudios de Género y sexualidades, FaHCE-UNLP. Docente de Fundamentos de la Educación, FaHCE-UNLP. Integrante del Departamento de Orientación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. Director de Vinculación Educativa, FaHCE-UNLP.

tensión es imperialista y colonizadora. Gayatri Spivak dirá que “este lugar vacío del agente se llena con el sol histórico de la teoría: el sujeto europeo” (1998, p. 180) heterosexual, blanco y masculino.

Entonces, ¿quién habla frente al espejo? Habla un\* marica, un\* docente, un puto. Estar frente a un espejo implica varias cosas, pero la primera de todas es poder verse, reconocer(ser). Elijo enunciarme desde el espejo porque este expone y me expone, me obliga o confunde a cambiar de tiempo verbal del escrito, y tal vez esa confusión, que puede ser leída como error gramatical, le llegue a quien lee. Yo, juan, docente, puto, marica, integrante de un Departamento de Orientación Educativa (DOE) quiere(o) hablar, quiere(o) decir unas ideas sobre una experiencia educativa que coordiné en el Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. El escrito no pretende tanto relatar una experiencia como volver a ella a los fines de intentar construir un archivo afectivo.

La importancia del archivo afectivo la considero fundamental para registrar que nos(me) pasa a docentes maricas al momento de trabajar masculinidades, siendo la escuela un lugar histórico de ofensa, insulto, injuria, silencio, ocultamiento, odio hacia las sexualidades disidentes. Si bien ya ha pasado bastante tiempo de mi pasaje por la escuela primaria y secundaria en tanto estudiante, algunas imágenes-reflejos del espejo de ese tránsito vuelven a aparecer.

En relación con el archivo afectivo se siguen los planteos, no uniformes, de Ann Cvetkovich, Sara Ahmed, y Giancarlo Cornejo entre otr\*s. Nos(me) resulta pertinente para reflexionar sobre la posibilidad de construir “archivos de sentimientos” a partir de prácticas culturales, instalaciones artísticas que ponen en lo público aquello que se considera privado. Esto instala preguntas sobre qué experiencias y qué prácticas son efectivamente dignas de archivar en una institución y más aún que conformen la memoria de lo que es la institución. En este sentido un archivo posibilita la visibilización de lo que no se quiere hablar, de los mandatos que siguen operando bajo la lógica de cierta asepsia institucional, ya que poner de manifiesto esto des-

acreditaría a la institución. El archivo afectivo, entonces, puede funcionar como política reparatoria de las vidas injuriadas, violentadas, insultadas, desplazadas. Sara Ahmed se pregunta sobre la posibilidad que tienen los archivos de contener sentimientos y emociones y así convertirse en materiales documentales. Para ella los afectos no van a estar en el archivo ni en los materiales, para ella “éstos circulan y generan efectos a partir de las palabras y las prácticas que nombran y aluden a sentimientos” (2015a, p.19). Para Ahmed

Un archivo es efecto de múltiples formas de contacto, incluyendo las institucionales (con bibliotecas, libros, sitios de internet), así como formas cotidianas de contacto (con amigos, familias, otros). Algunas formas de contacto se presentan y autorizan a través de la escritura (y están enlistadas en las referencias), mientras que otras formas de contacto no van a estar, serán borradas, aunque puedan dejar la huella. (2015a, p.20)

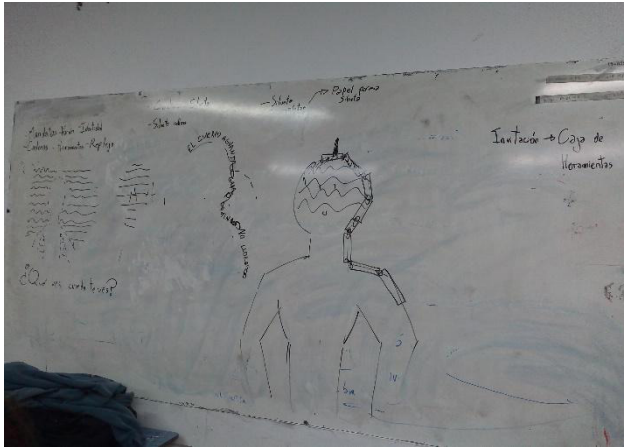
¿Qué se entiende(o) por experiencia? Para ir la experiencia se considera(o) interesante tomar una posición sobre la misma, ya que en el campo educativo es una categoría muy utilizada y puede ser todo y nada a la vez. Es decir, es una categoría polisémica. Optaré por la definición que da Larrosa en su clásico libro *Entre las lenguas*, en palabras del autor:

El sujeto de experiencia es un sujeto expuesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la imposición (nuestra manera de imponernos) pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino de la exposición, nuestra manera de ex-ponernos, con todo lo que eso implica de vulnerabilidad y de riesgo. (2003, p.175)

En el año 2018 acontecieron una serie de escraches virtuales, realizados por estudiantes mujeres a varones del Bachilleratos de Bellas Artes, por situaciones de acoso, estos escraches repercutieron en el ámbito escolar y la situación provocó un sismo institucional y el clima de pacífica convivencia que caracterizaba al colegio dio un giro inesperado, dejando perpleja a la institución. En el marco de este clima institucional y en mi carácter de integrante del DOE propuse, con dos estudiantes y un docente del área Secretaría de Bienestar Estudiantil, la realización de un espacio institucional destinado a quienes se perciban como varones. Dicho espacio, denominado “Espacio para varones BBA” perseguía los siguientes objetivos:

- Construir un espacio institucional de encuentro para quienes se perciban como varones.
- Promover actividades que habiliten la deconstrucción de las experiencias en torno a las masculinidades.
- Abordar desde una perspectiva de género las demandas que surjan en el espacio enmarcadas desde la Educación Sexual Integral.

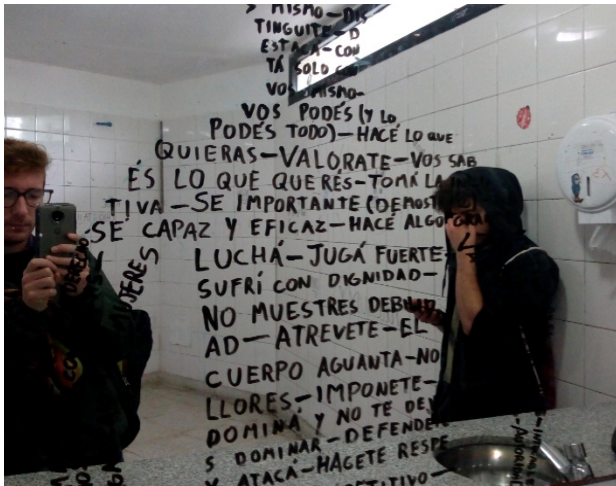
La experiencia pedagógica que tomaré se enmarca en una jornada institucional que tiene el objetivo de abrir el colegio a la comunidad a partir de diversas instalaciones artísticas, muestras, talleres, entre otras. Desde el “Espacio para varones BBA” se decidió participar de la muestra con una intervención que buscaba interpelar a las masculinidades y visibilizar el espacio para que más varones se sumen. La instalación se llevó adelante en el, hasta entonces, baño de varones y ahora baño universal.



En esta fotografía se muestra el boceto de la intervención que se pensó desde el “Espacio varones BBA”. Los objetivos eran visibilizar el espacio, interpelar desde la muestra e involucrar a 1<sup>er</sup>s visitantes. En el boceto se puede observar tres siluetas que estaban armadas con diferentes mandatos de masculinidad que se habían trabajado en el espacio y la discusión era si los mandatos eran innatos (internos) venían de afuera y se aprendían (del contexto) y una tercera silueta incompleta que buscaba interpelar a quien visitaba la instalación invitandol\* a que escriba los mandatos de masculinidad que identificaba. Al lado de esta última silueta había una “caja de herramientas” identificada como un elemento de la masculinidad hegemónica y al interior había invitaciones para un taller sobre masculinidades en que se iba a conversar sobre qué herramientas se necesitan para desarmar las siluetas.



En esta foto se puede ver el armado de la instalación. La misma se llamó ¿qué ves cuando te ves? Uno de los temas que se estaban discutiendo en el espacio era cómo se llega a ser varón y los mandatos sociales de la masculinidad hegemónica era una recurrencia, tod\*s identificaban que habían sido socializados, educados sobre una superficie común, pero era la primera vez que hablaban de ello. Como sugiere Sara Ahmed (2015b), estas prácticas tienen la capacidad de modular los cuerpos individuales y colectivos proveyendo significados, guiones de sociabilidad y, de manera general, orientaciones de acercamiento o alejamiento de l\*s otr\*s. Afectos y emociones constituyen una clave de lectura, un analizador, de los espacios educativos.



En esta imagen se pueden observar los mandatos identificados por l\*s jóvenes que decidieron que formen parte de la instalación. Las instituciones educativas, en tanto reguladoras sexo genéricas, tienen la capacidad de modular los cuerpos individuales y colectivos proveyendo significados, guiones de sociabilidad y orientaciones de acercamiento o alejamiento de lxs otrxs. “Los guiones de género pueden pensarse como guiones de felicidad que ofrecen un conjunto de instrucciones acerca de aquello que mujeres y hombres deben hacer para ser felices” (Ahmed, 2019a, p.137).

¿Pueden las expresiones artísticas, como una instalación en una escuela, constituirse como registros de un archivo? ¿Pueden los afectos construirse en analizadores a partir de estos registros?

Esta breve descripción acompañada por el espejo y sus reflejos son un pretexto para lo que viene. El día de la instalación en el baño, espacio elegido para ella por ser los únicos espacios con espejos grandes, apareció intervenido de la siguiente manera.



El insulto, la injuria, los discursos de odio aparecieron frente al espejo. Frente al espejo estaba quien escribe, es decir: yo. Le docente puto, maricón que coordina un espacio para varones. Encontrarnos con estas intervenciones nos puso frente a la pregunta de si se borraban (acción que un estudiante intento realizar) pero se decidió que dichas intervenciones queden para ver qué pasaba con ellas. Algún\*s visitantes pensaban que estas intervenciones formaban parte de la instalación, otr\*s se horrorizaron que en el colegio de Bellas Artes aparezcan estos escritos ya que consideran que en un colegio muy abierto.



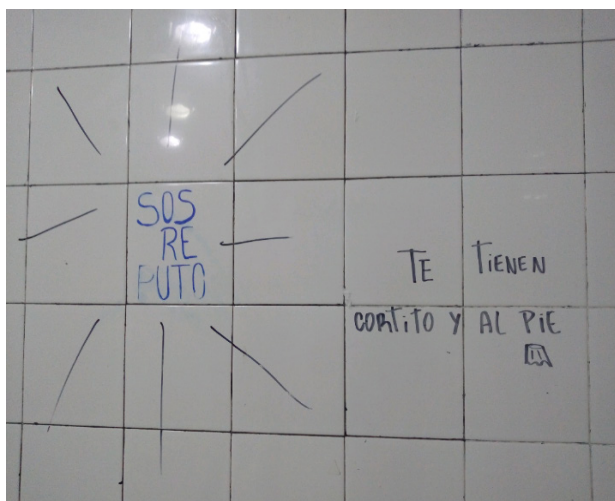


Puedo decir que estos escritos/insultos en el baño no se diferencian a mi tránsito como estudiante en la escuela secundaria a la que asistía por la década de los 90 en el interior de la provincia de Buenos Aires. Pero ahora mi posición era otra, estaba del otro lado podemos decir, soy docente, integrante de un equipo de orientación educativa y esa intensión de utilizar la palabra marica como insulto me tocaba, me llegaba, me hería. Pero esa herida, eso que provocó el insulto en mí no lo compartí con nadie de la institución, y tampoco sé qué registro hay en la institución de este acontecimiento. Ahora pienso que ahí operó en mí la efectiva operatoria de la separación del mundo público y privado, y aconteció en el baño que se lo puede entender como lo privado en lo público. Pero a su vez recuerdo a Preciado y su manera de entender a los baños como tecnologías de géneros en los cuales se evalúa la inspección/correspondencia de cada cuerpo con los códigos

de género, entonces más que ir a mear o cagar en los baños se va a reforzar en términos de dimorfismo: la masculinidad y la feminidad.

La intimidad como refugio, como ámbito propio de manifestación de la afectividad, de los instintos y deseos, el abrigo de las miradas del “mundo exterior” es precisamente, para Norbert Elías (2009), el resultado histórico de esa partición imaginaria de la modernidad que pone “afuera” lo que en verdad el individuo ya ha internalizado y lleva consigo a todas partes: la uniformidad de la conducta -normas, reglas, valores-, a la vez imposición y autoconfiguración, control y *autocontrol* que atravesará siempre -con nosotros- el umbral. Dicho de otro modo: no habrá nada de verdaderamente *privado* en los comportamientos, aún en el recinto amurallado de la casa: nuestra subjetividad individual sólo será un resultado -temporario, contingente-, un momento en la trama continua de la intersubjetividad. (Arfuch, 2005, p.247)

Estos discursos homo-odiantes tienen la capacidad de herir(me). Acuerdo con Eribon quien afirma que “En el fondo, cuando es proferida, la injuria nos recuerda que siempre ha estado ahí, y que su fuerza aterradora ya se ha ejercido sobre nosotros. Somos los hijos de la injuria” (2004, p.86).



La pregunta que me hago es qué hacemos institucionalmente para trabajar pedagógicamente la injuria, el insulto, el odio, la vergüenza.

La vergüenza, puedo decir, en un afecto que me caracteriza, conjuntamente con la timidez y considero que el identificarme tímido\* y vergonzoso\* tiene que ver con las heridas de las palabras, con las expectativas heterosexuales no cumplidas, por ser sujeto (colectivo) histórico de la injuria. Sedgwick, reconoce que uno de los objetivos de la vergüenza es el aislamiento, pero ve en ella un sentido político comunitario:

La vergüenza –viviendo, como lo hace, sobre y en los capilares y músculos de la cara– parece ser singularmente contagiosa de una persona a otra. De hecho, uno de los rasgos más extraños de la vergüenza (pero, también diría, uno de los teóricamente más significativos), es la forma en que el maltrato a otro, el maltrato por otro, el apuro de otro, el estigma, la debilidad, la culpa o el dolor, que aparentemente no tienen nada que ver conmigo, pueden,

sin embargo, inundarme –asumiendo que ya soy una persona inclinada hacia la vergüenza– con esa sensación cuyo cubrimiento parece delinear mis rasgos precisos e individuales de la forma más desoladora imaginable. (Sedgwick, 2018, p.211)

Este escrito intenta inaugurar, en lo personal, una forma de habilitarme a decir lo que quiero decir. Un comienzo desde donde escribir en primera persona recuperando afectaciones que quedan silenciadas o a lo sumo llevadas al diván. La escritura es un inicio de reparación y de recuperación de la propia historia muchas veces marcada por la exclusión, la vergüenza, el silenciamiento dando cuenta cómo la compulsión heterosexual sigue actuando sobre los cuerpos y las subjetividades disidentes. Este escrito se apoya en el giro afectivo al que puede entenderse como un proyecto que busca aproximarse a la dimensión afectiva en relación con el ámbito público. Se la puede entender como continuadora de la perspectiva de género o profundización de la teoría queer en tanto que intenta corroer dicotomías históricas que ya el feminismo había cuestionado: disociación mente/cuerpo, íntimo/privado etc. Una cuestión central es que los afectos no serán entendidos como un estado psíquico, sino que “los afectos son aquello que une, lo que sostiene o preserva la conexión entre ideas, valores y objetos” (Ahmed, 2019b, p.29). Los afectos son una forma de dar cuenta del lazo social y el giro afectivo trae, desde principios de este siglo, una interpretación social de las emociones al entenderlas no como estados psicológicos sino como prácticas sociales y culturales. Dada la dinámica de un determinado tiempo y lugar y las relaciones entre los presentes, los espacios se impregnan de afecto, el cual a su vez influye en el comportamiento y en el flujo de las relaciones dentro de ese espacio. El afecto, por lo tanto, no es un fenómeno meramente individual; tiene una valencia social y tiene múltiples escalas. El afecto circula, impactando sobre y en los cuerpos, dejando

huellas y, si se repite y se mantiene, puede acumularse convirtiéndose en constitutivo de la subjetividad individual (Watkins, 2019).

Una de las cuestiones fundamentales que el giro afectivo ha dis-cutido es que la presencia de los afectos implica una disolución de la distinción entre polos opuestos y pone de relieve la capacidad de afectar y ser afectados. Reivindicar la dimensión afectiva en la vida pública y puntualmente en las instituciones educativas conlleva acercarnos analíticamente a algunos afectos -vergüenza, odio, felicidad, amor, etc.-. La propuesta de volver sobre los afectos desde el giro afectivo es para analizar el papel que cumplen en la vida pública, revisando los modos de agenciamientos de los sujetos.

De allí la importancia de analizar los espacios educativos en clave afectiva: ¿cómo considerar las emociones en los espacios educativos para no caer en los atajos de la educación emocional en los que no entran en el horizonte modificar condiciones desiguales existentes? ¿De qué modo concebir y cómo reflexionar sobre los afectos y las emociones? ¿Cuál es su relevancia para la educación, tanto para la investigación socioeducativa como para la pedagogía? ¿Cuál es el propósito de trabajar con las emociones en las escuelas? (Nobile, 2019, p.7)

Partimos el escrito con la imagen del espejo y la experiencia frente a él. Concebimos, siguiendo el planteo de Larrosa (2003), que es capaz de experiencia quien se expone, y cuando alguien se expone, le suceden cosas, es afectad\*. La posibilidad de construir archivos afectivos, entendidos como zonas de contacto, donde se recuperan, reconstruyen y rearticulan experiencias, los vuelve potentes para construir en los espacios educativos lo que Ludmila da Silva Catela (2001) denomina *territorio de memorias*. Registrar qué afectos circulan en las instituciones educativas es fundamental ya que ellos impactan sobre y en los cuerpos, tanto de estudiantes como de docentes.

## Bibliografía

- Ahmed, Sara (2015a). *La política cultural de las emociones*. México D. F., PUEG.
- Ahmed, Sara (2015b). “Vergüenza ante los otros”, en *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM-PUEG.
- Ahmed, Sara (2019a). “Feministas aguafiestas”, en *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ahmed, Sara. (2019b). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Arfuch, Leonor (2005). “Cronotopías de la intimidad” en Leonor Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornejo Salinas, Giancarlo (2011). “La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía ‘queer’”. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, N° 39.
- Cvetkovich, Ann (2018). “En el archivo de los sentimientos lesbianos”, en *Un archivo de sentimientos. Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*. Barcelona: Bellaterra.
- Da Silva Catela, Ludmila (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. Las experiencias de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Ediciones al Margen.
- Elias, Norbert (2009). “Resumen: bosquejo de una teoría de la civilización”, en *El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Eribon, Didier (2004). *Una moral de lo minoritario: Variaciones sobre un tema de Jean Genet*. Barcelona: Anagrama.
- Larrosa, Jorge (2003). *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Ed. Leartes. Barcelona
- Nobile, Mariana (2019). Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta educativa*, (51), 6-14.

- Preciado, Paul B. (2009). “Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino”. *Parole de queer*, 2, 14-17.
- Sedgwick, Eve (2018). “Interludio, pedagógico” y “Vergüenza, teatralidad y performatividad queer: El arte de la novela de Henry James”, en *Tocar la fibra. Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Spivak, Gayatri (1998). “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”. En *Orbis Tertius*, año 3, N° 6, pp. 175-235
- Watkins, Megan (2019). “Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación”, en *Propuesta Educativa*, 51, Vol.1. (Traducción de Mariana Nobile).