

## ***Rechazando las rosas: notas introductorias sobre pedagogías y sexualidades en un contexto sudafricano<sup>1</sup>***

***Prof. Jane Bennett  
African Gender Institute  
University of Cape Town  
20 de mayo de 2006***

### **Introducción**

Quiero empezar agradeciendo al Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de la Universidad de México por invitarme generosamente a participar en este seminario. Cuando conocí a Adriana Ortiz Ortega y a Marta Rivas el año pasado, todos en el Instituto Africano de Género (donde yo trabajé en la Universidad de Ciudad del Cabo, en Sudáfrica) estaban intrigados por su vigorosa insistencia acerca de que en el siglo XXI es crucial desarrollar literatura internacional sobre las conexiones entre nuestros lugares en las instituciones educativas y la importancia de articular las sexualidades de manera integral con nuestro trabajo como “profesores”, activistas, y -especialmente- ciudadanos/as del “pequeño planeta azul”. Este seminario ofrece una oportunidad maravillosa para dar continuidad a las discusiones iniciadas en diciembre pasado, y me siento honrada de participar como interlocutora tanto personalmente como así también como representante del Instituto Africano de Género.

En diciembre del año pasado cuando nos encontramos con Adriana y Marta, el Instituto Africano de Género acababa de completar un ciclo de un proyecto que aborda específicamente cuestiones de la enseñanza entre los que trabajamos en los Departamentos y Programas de Mujer y Género a lo largo del continente africano. Un aspecto de este proyecto es considerar seriamente la necesidad de priorizar la teorización de las sexualidades dentro de los contextos africanos, y la necesidad concomitante de alentar a quienes trabajan en Estudios de las Mujeres y Género para que desarrollen currículas educativas fundamentadas en cuestiones de sexualidad, cultura e identidad. Entonces, cuando se me pidió que preparara un trabajo sobre “pedagogías y sexualidades” para este seminario, acepté encantada, imaginando que fácilmente tendría algo potencialmente útil para ofrecer a los colegas internacionales. Después de haberme sentado frente a la computadora a preparar esta presentación durante las últimas dos semanas, apoyada en mi propio exceso de confianza, me invade la sensación de que me he comportado un poco como el *songololo* africano en la parábola sobre autorreflexión y aprendizaje. La parábola dice así: un día la hormiga se encuentra con Songololo (Songololo es como un ciempiés, un poco más gordo y brillante, y se mueve en un ondear de cientos de diminutas patas, como una pequeña onda de babosa). La hormiga mira a Songololo por un tiempo, y luego pregunta admirada: *Songololo ¿Cómo funciona? ¿Cómo caminas?* Songololo mira a la hormiga riendo despectivamente (pensando que la hormiga es realmente un poco

---

<sup>1</sup> Traducción de la conferencia dictada en México en 2005, luego publicada como “Rejecting Roses: Introductory notes on pedagogies and sexualities” en: *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, Nº 67, 2006. African Feminism Volumen 2, 3. La traducción al español fue realizada por Nina Zamberlin y la edición final por Mario Pecheny y Mónica Gogna.

lenta), y dice, *Es fácil; te mostraré*. Luego Songololo intenta explicarle a la hormiga cómo se mueve, y lo “simple” que es. En tan solo un minuto las patas de la hormiga están enroscadas y ella cae sobre su espalda, y resulta claro que ella no tiene la menor idea de cómo proceder, la tarea es demasiado compleja para que la explique un Songololo.

Igual que el Songololo, yo haré esta presentación reconociendo que las cuestiones abarcadas en los términos “pedagogías” y “sexualidades” son vastas, y que otras personas que saben más que yo han abordado algunas de estas cuestiones durante décadas en contextos diversos. Lo que presentaré son pensamientos introductorios basados en mis últimos años de trabajo en el Instituto Africano de Género. Comenzaré con dos momentos introductorios, ambos sobre mi lugar en Sudáfrica, como mujer inserta en las pedagogías de sexualidades en la educación superior.

### **Momentos pedagógicos**

*Momento uno:*

*Xoliswa, muriendo*

*Xoliswa*

*No puedo encontrar palabras para nombrar el dolor de tu cuerpo ahora semi paralizado tu cuello torcido hacia atrás cuando tratas de moverte y cómo tu cabeza en mis manos pesa muy poco y quiero sostenerte y traerte de vuelta pero soy inútil a pesar de que me arrodillo junto a tu cama en este pabellón donde las palabras administración provincial están escritas en las sábanas sobre tu cuerpo y por la mañana veo esta montaña que no ve la ciega lápida de esta ciudad que no verá el dolor de tu cuerpo no puedo decir*

*Xoliswa*

*Escribiré tu nombre en estas piedras*

*Kylie Thomas<sup>2</sup>*

Este poema fue escrito por una joven mujer sudafricana una noche en la que no podía dormir luego de visitar a otra mujer, Xoliswa, en un hospital de Ciudad el Cabo. Xoliswa se estaba muriendo por su estado cardíaco, debido en gran parte a la destrucción de su sistema inmune por el VIH. Cuando leí el poema de Kylie (que ella me envió a mí [su supervisora] por e-mail la mañana siguiente), miré por la ventana de mi oficina. Si giro mi cabeza, entre los árboles puedo ver la montaña sobre la que ella escribe, y pensé

---

<sup>2</sup> Kylie Thomas, en *Longlife...positive HIV Stories* Jonathan Morgan y Bambanani Women's Group Spinifex Press y DoubleStorey Books, Cape Town, 2003.

que el poema tal vez estaba mal: tal vez la montaña sí podía ver a Xoliswa, y ciertamente su nombre – Xoliswa – aparecía escrito para mí, grabado en la imagen de su cuerpo, detrás de mis ojos, a través de piedras grises bajo el cielo africano.

El poema me enseña sobre la manera en que diversos cuerpos de mujeres desconectados por raza, clase y las arquitecturas (literales) que los encierran (una cama de hospital, una computadora en una habitación tarde a la noche, una ventana en una oficina temprano en la mañana) pueden dialogar. Pero es un discurso que si bien añora poder, ilumina la pérdida y las limitaciones de la visión. Parada frente a mi ventana, impotente, me resisto a perder a Xoliswa, y me resisto a un paisaje que se niega a ver su cuerpo. Sin embargo yo estoy en la oficina de una universidad; y Xoliswa, ¿dónde se ha ido ella? Aquí el proceso pedagógico es brutal; mi conocimiento de ella muriéndose, los vínculos cuidadosos y tortuosos (yo- la estudiante; mi estudiante-Xoliswa; Xoliswa retornado a mí a través del e-mail), la escritura del nombre de Xoliswa en la montaña que domina nuestra ciudad – nada de esto cambia el hecho que ha tenido lugar el funeral de Xoliswa.

#### *Momento dos*

En mayo de 2005, trabajé como cofacilitadora de una reunión donde se discutió acerca de la investigación regional sobre la cultura institucional dentro de la educación superior africana. Universidades de Nigeria, Ghana, Etiopía, Zimbabwe y Senegal estuvieron presentes, y mi rol particular fue introducir a los/as participantes al poder de las sexualidades en la construcción de las normas, valores e interacciones vigentes en el campus. Realizamos un ejercicio que examina la forma en que las instituciones de educación superior reproducen la heterosexualidad como parte de su preocupación central sobre las construcciones de la ciudadanía, en las conexiones entre las nociones de género y sexualidad, en el impacto del acoso sexual y la violencia sexual en el espacio institucional. Nada de esto era particularmente dramático. Al final de la presentación, una de las participantes –muy irritada – me preguntó: *¿Me está diciendo que cada vez que me pongo de pie en una reunión de profesores para decir algo, alguien está pensando en mí sexualmente?*

Como advertí que estaba disconforme, le respondí lo más cuidadosamente que pude. Dije que probablemente cuando ella hablaba en las reuniones de profesores había una variedad de actitudes entre quienes la escuchaban. Algunos pensarían: *“qué buen comentario, yo justo estaba por decir lo mismo”*. Otros pensarían: *“ella dice siempre lo mismo”*. Algunos no prestarían atención, esperando su momento de hablar. Algunos pensarían: *“ahí esta la agradable esposa del Profesor X; qué bien se ve”*. Sin embargo, es probable que su audiencia incluyera su (marcada) heterosexualidad (era la esposa de una figura política particularmente reconocida) en la construcción de su voz, su autoridad, y su derecho a tener credibilidad como docente. No obstante, la participante se mostró visiblemente insatisfecha y en distintos momentos durante el resto del día me acusó de que mi presentación era de un “determinismo rústico”, “sensacionalista”, y que mostraba “falta de respeto a la autoridad”.

Lo más interesante de esto es lo que me sucedió a mí. A pesar de que fue fácil interpretar las objeciones de la participante sobre las teorías acerca de cómo su propia identidad podía ser interpelada por medio de los discursos dominantes de la sexualidad como defensas ordinarias contra la ansiedad de ser un *cuerpo* en un espacio académico, y a pesar de que como “docente” en estas aguas estoy más que

familiarizada con ese tipo de defensas, me sentí profundamente incómoda. No se trataba de incomodidad por haber provocado irritación y ansiedad, ni tampoco incomodidad por mi poca popularidad como facilitadora. Lo que yo sentí era *vacuo* y *excesivo* a la vez. Me sentí *desordenada*, *saliéndome por la borda*, *excediéndome*, y simultáneamente, *nada*, *borrada*, *vacante*. Y había algo ligeramente vergonzante en esto, algo sobre la exposición, sobre lo *inapropiado*. Luego de finalizado el taller de ese día fui inmediatamente a mi habitación y me sentí reacia a seguir interactuando con los/as participantes, y me quedé luchando con mi malestar.

En Thinking Through the Body (Pensando a través del cuerpo) Jane Gallop escribe “La pedofilia indudablemente constituye un paradigma útil para la pedagogía europea clásica. Un hombre más grande penetra a uno más pequeño con su conocimiento. El estudiante está vacío, un receptáculo para el falo. “El maestro es la satisfacción fálica del conocimiento” (1988:43). Ella articula un mapeo entre “enseñar” y “el enseñando” que resulta familiar al psicoanálisis, y señala la inherente masculinidad (homo)sexual de la autoridad pedagógica. Esto se suma a otro pensamiento psicoanalítico, la imposibilidad de lo femenino dentro de la “voz” de la energía fálica. Y luego retornen a mi cuerpo, y mi voz (la de una mujer) insertándose en los oídos de otros, insistiendo que yo “sé”. El giro final – que lo que yo “sé” concierne la operación de sexualidades – agrava la contradicción, especialmente en el ámbito africano, donde “mujeres” y “conocimiento de sexualidad” están contra-construidas – “conocer sobre sexualidad” es excluirse a una misma de la actuación pública adecuada del ser mujer. Resulta poco sorprendente, aunque gracioso, que yo termine hablando enigmáticamente de *exceso*, *desorden*, *me he comportado de manera inapropiada*. Una mujer blanca (los ejes se eliminan entre sí) “poniendo voz” a la sexualidad, intentando inserciones– no sorprende que el encuentro se siente *vacante*.

La lección pedagógica aquí alude al significado de *deixis*, la pregunta acerca de quién está ubicado dónde, y cómo, con relación a la posibilidad de “enseñar” y “aprender” sobre sexualidades. Al fin y al cabo mi rol de “docente” ha sido más desafiado por las construcciones internalizadas de la “feminidad” que por cualquier otra cosa; mi acceso a la autoridad (otorgada a mí por todos los participantes) poderosamente socavada por la colonización interna del patriarcado y la heteronormatividad (a pesar de mi raza, a pesar de mi clase). Hay algo en mí que dice: *Este no es asunto tuyo. Estás haciendo un espectáculo de ti misma*.

Tanto el *Momento uno* como el *Momento dos* hablan del tipo de preguntas con las que me he topado visceralmente al establecer un diálogo entre pedagogías y sexualidades: ***¿Cuál es el punto de este diálogo? ¿Qué procesos están invocados? ¿Cómo nos ubicamos? y –si la enseñanza para la trasgresión (as bell hooks puts it) es posible – ¿qué nuevas incorporaciones (embodiments) imaginamos?***

## **El Instituto Africano de Género**

El Instituto Africano de Género donde trabajo actualmente, fue establecido en 1996 en la Universidad de Ciudad del Cabo en Sudáfrica luego de dos años de consultas con mujeres investigadoras, escritoras y activistas africanas<sup>3</sup>. La consulta, liderada por la profesora Mamphela Ramphele, estuvo destinada a explorar el interés sobre un instituto dedicado al desarrollo de un espacio para el fortalecimiento del feminismo y el activismo de género africano, ambos a nivel de la investigación y dentro de iniciativas de políticas públicas y organizacionales que abordaran seriamente las cuestiones de género. A pesar de que en 1994 aún persistía ansiedad (mayormente dentro de Sudáfrica) acerca de la cordura política de ubicar un Instituto de ese estilo en Sudáfrica, existía un amplio consenso acerca de que las mujeres africanas luchaban por el reconocimiento de sus (diversas) fortalezas intelectuales y estratégicas, y que valdría la pena apoyar un lugar dedicado a ese reconocimiento.

Ocho años más tarde, el Insitito Africano de Género está dirigido por la Profesora Amina Mama, y tiene la siguiente visión y misión:

*La visión del IAG es la de África como un continente liberado de los legados de la dominación colonial y patriarcal, y transformada en una región poderosa y unida donde mujeres y hombres son respetados como iguales, y la justicia social es una realidad para todos sus pueblos.*

*La misión del IAG es contribuir a la realización de esta visión por medio de la construcción de capacidad intelectual y el establecimiento de un recurso africano dedicado al fortalecimiento y avance del trabajo de intelectuales, investigadores, funcionarios públicos y trabajadores comprometidos con el logro de la equidad de género.*

Estos objetivos se traducen en una variedad de actividades, algunas definidas en relación a responsabilidades universitarias tradicionales (desarrollamos programas de enseñanza e investigación de grado y postgrado), y otras desarrolladas en interacción con otros colegas africanos. En los últimos tres años hemos trabajado intensamente en la necesidad de fortalecer los estudios de género/mujer dentro de las universidades africanas a través de la integración de cuestiones de sexualidad, cultura e identidad en la enseñanza y la investigación.

En parte, el trabajo del proyecto ha sido galvanizado por la respuesta al interminable reclamo (particularmente en Sudáfrica, pero también presente en diversos estados africanos) acerca de la existencia de una “brecha” entre la formulación de políticas públicas que buscan abordar las vulnerabilidades de los pobres<sup>4</sup> y la implementación exitosa de esas políticas. Esta “brecha” es discursivamente irritante, y en el caso de las políticas diseñadas para mejorar las condiciones materiales de la vida de las mujeres, demanda una respuesta. Una de las respuestas del IAG ha sido notar que cuando la formulación de políticas no integra cuestiones de sexualidad, identidad y cultura, éstas están destinadas a ser “inimplementables”. El trabajo conceptual sobre los significados de sexualidad –iniciado en proyectos de investigación multinacionales – es una precondition para el diseño de políticas que apunten a transformar las cuestiones de la

---

<sup>3</sup> Aquí el término es geográfico; se refiere a las mujeres que viven y trabajan en el continente africano.

<sup>4</sup> Con frecuencia mujeres, y en los países africanos, con frecuencia las mujeres marginalizadas por los procesos históricos que asignan valor humano por medio de la raza y/o la afiliación étnica.

distribución inequitativa de recursos, servicios de mala calidad o el acceso desigual a la educación y el empleo.

La segunda cuestión que motiva el énfasis que el Instituto Africano de Género coloca en los temas de sexualidad proviene de otra “zona” de nuestro trabajo. Si bien mucho de nuestro trabajo involucra a investigadores y escritores, también hemos desarrollado un número de proyectos en los cuales apoyamos la transformación organizacional de ONGs, principalmente (aunque no siempre) en África del Sur<sup>5</sup>, a través del desarrollo de procesos en los cuales quienes trabajan en las ONGs como capacitadores, estrategas, responsables de programas (y demás) trabajan para fortalecer sus propias capacidades. En estos proyectos, los temas de sexualidad se tienen en cuenta muy seriamente.

A pesar de que mi propio trabajo dentro del Instituto Africano de Género abarca todas las responsabilidades convencionales del trabajo en una universidad, también contribuyo en proyectos en los que respondemos a los pedidos de ONGs para diseñar y desarrollar procesos de transformación organizacional, de acuerdo a sus propios contextos y objetivos. En los últimos tres años he trabajado diseñando y facilitando una serie de talleres para generar debate y discusión sobre el desarrollo de estrategias inteligentes, políticamente poderosas y efectivas para fortalecer las relaciones de los hombres y mujeres sudfricanos/as con los derechos sexuales. En este artículo me focalizo en pedagogías y sexualidades en la educación superior, pero hay un segundo artículo (con algunas ideas diferentes) para escribir sobre el trabajo “pedagógico” en el campo de las ONGs.

### **Sudáfrica: contextualizando la discusión sobre sexualidades**

Antes de entrar en el corazón de mi artículo que aborda algunas de las cuestiones que emergen de las conexiones entre pedagogías y sexualidades en Sudáfrica, es útil contextualizar los desafíos que se presentan cuando pensamos –y hablamos- sobre sexualidades en Sudáfrica. Sería posible escribir no sólo uno sino cientos de textos enciclopédicos sobre este tema, por lo que me limitaré a la descripción de estos temas como un trasfondo crítico de las ideas sobre pedagogías que quiero explorar.

- ***La historia profunda y las sexualidades***

Los historiadores nos enseñan que la representación del tiempo pasado no es más ni menos que una proyección retrospectivamente configurada de las angustias contemporáneas: dónde comenzamos la historia, en el tiempo, nos habla únicamente de los mitos de la evolución humana; qué y a quiénes incluimos se refiere a las nociones hegemónicas de progreso; las experiencias representadas como “historia” reflejan teologías actuales acerca del “bien” y el “mal”; y no existe una traducción fácil entre “causa” (intereses económicos, fuerzas políticas, fervores religiosos) y “efecto” (un hombre encadenado al fondo de un barco; una mujer muriendo de hambre en un campo de concentración).

Para los/as sudafricanos/as la exploración de la sexualidad trae aparejados dos amplios reconocimientos. El primero es que lo que puede ser entendido (recordado) de los

---

<sup>5</sup> Esta región comprende 10 países; En los últimos ocho años el Instituto Africano de Género ha trabajado principalmente con organizaciones en Zimbabwe, Lesotho, Botswana, Zambia y Sudáfrica.

diversos paradigmas, actividades, y actuaciones que comprenden al “ser sexuado” dentro de las vidas de nuestros ancestros, es mínimo.

Mientras que el lenguaje, ciertas formas de arte y (complicadamente) las escrituras de los antropólogos y administradores coloniales dan cuenta –por medio de diversas lentes- de posibilidades, la realidad dominante es que las historias del colonialismo involucraron un movimiento tan extenso, guerras, privaciones, y pérdidas que resulta difícil afirmar con certeza (por ejemplo): “mis ancestros siempre practicaron *ukumetsha*<sup>6</sup>” o “en mi cultura no se esperaba que las mujeres tomaran la iniciativa o disfrutaran del sexo”. Si bien ese tipo de cosas se dicen, a veces con gran convicción, la fuente de dicha convicción es muchas veces dudosa. Las formaciones culturales en Sudáfrica, a través de la inmensa turbulencia del siglo XIX plagado de desplazamientos, muerte y destrucción de muchos (y diferentes) pueblos que previamente vivían semi-colectivamente, y de la formación de la Unión Sudafricana hacia principios del nuevo siglo, no cuentan con historias legibles y profundas de la sexualidad que puedan conectar a los sudafricanos contemporáneos con sus ancestros anteriores al siglo XVIII.

En segundo lugar, las historias que están accesibles tienden a mostrar un profundo compromiso con las fuerzas del colonialismo. Mahmoud Mamdani ha criticado (correctamente) a los historiadores africanos por escribir como si el colonialismo fuese “el comienzo”; tiene razón en hacerlo. El colonialismo, un fragmento de sólo (digamos) cuatrocientos años –como máximo (en algunos países como Zimbabwe, sólo un siglo) – no es nada comparado con las docenas de décadas repletas de actividad social, civilizaciones y transformaciones que lo precedieron.

Sin embargo, cuando se exploran temas de sexualidad, el impacto del colonialismo (donde yo incluyo el impacto del cristianismo) no puede ser subestimado. Ideas sobre la conducta apropiada de la heterosexualidad, la perversión del comportamiento homosexual, la formación de la familia, el cuerpo<sup>7</sup> “sexual” y la regulación de las interacciones sexuales entre los “colonizados” y los “colonizadores” (que se tornaron más severas a lo largo del tiempo y el contexto) se insertaron profundamente en las vidas de las personas cuyos hijos serían “sudafricanos”.

Luego en 2004, la discusión sobre sexualidad prosigue a sabiendas de que las “historias profundas” de la narrativa familiar sobre las normas de la cultura sexual son oscuras, y, al mismo tiempo, que lo que se puede recoger a partir del trabajo sobre las normas contenidas en los abordajes “sudafricanos” de la sexualidad por medio del Cristianismo y las prácticas de la administración colonial, sugiere la dominación de valores coloniales: no a la poligamia, no al despliegue público de seducción o deseo, no a los vínculos sexuales fuera del matrimonio, no al juego sexual entre personas del mismo sexo, nada de sexualidad “limpia” y la eliminación del “poder sexual” de las mujeres.

---

<sup>6</sup> Un juego sexual entre gente joven (hombres y mujeres, hombres y hombres) en el que el pene se inserta entre los muslos para obtener placer.

<sup>7</sup> La mirada colonial fue la que sexualize los pechos femeninos, por ejemplo.

- **Apartheid y sexualidad**

El trabajo reciente de Kopano Ratele<sup>8</sup>, un psicólogo sudafricano que trabaja el tema de masculinidades, abre la discusión acerca de los vínculos entre la legislación durante el apartheid y las cuestiones de sexualidad diciendo:

*Es un lugar común que el apartheid trató de gobernar la mayoría de los aspectos de la vida de las personas dentro de las fronteras de Sudáfrica. Es cada vez más aceptado que la política también apuntaba a regular, dirigir y moldear los elementos más íntimos de la vida de los sujetos.*

Su discusión se mueve dentro de la exploración obligada de la conexión entre los intereses del apartheid en la racialización (la construcción del cuerpo como confinado - vía “genes familiares” y nociones (arbitrarias) de jerarquía- a un destino biológicamente apropiado dentro de las relaciones humanas) y la sexualidad. No es posible presentar aquí los argumentos de Ratele en su complejidad; basta decir que su trabajo ilumina las formas en que el aparato estatal del apartheid buscó organizar las posibilidades “sudafricanas” para las interrelaciones humanas por medio de la regulación explícita e intensiva de las vidas sexuales.

Esto se hizo de distintas maneras. Existían leyes explícitas sobre la prohibición de la actividad sexual “entre razas” (basada en legislación anterior a 1948)<sup>9</sup>, apuntaladas por aparatos legales masivos destinados a la clasificación racial y leyes como la *Reservation of Separate Amenities Act* (1953) que “reservaba” espacios públicos (parques, playas, sectores de las rutas, baños públicos, salas de espera, estaciones de autobús, bancos) para el uso exclusivo de un grupo racial particular.

La legislación del apartheid también tuvo un extenso e incalculable efecto en la sexualidad por medio de su foco en la organización racial del empleo, la vivienda, la educación, y por medio de la insistencia en que los “africanos” no eran ciudadanos legales de “Sudáfrica” sino de uno de 10 “suelos patrios”, tierras principalmente rurales del estilo de reservaciones desparramadas a lo largo de “la propia Sudáfrica”. El trabajo migrante forzó a millones de hombres a alejarse de sus esposas durante la mayor parte del año, se expandió el comercio sexual alrededor y dentro de los complejos de trabajo masculino (y en otros lados), la urbanización (un proceso constante de guerra civil legal y física entre el Estado y los que buscaban vivir en zonas que no les pertenecían “legalmente”) creó en las ciudades espacios segregados por raza donde las culturas sexuales se desarrollaron independientes unas de otras. La dependencia evidente y naturalizada en la socialización de la “misma raza” como “natural” generó caminos profundamente divergentes con respecto a la experiencia sexual (lo que era posible para un “niño blanco” viviendo en un suburbio de Johannesburgo en 1973 no era comparable con lo que era posible para una “niña africana” viviendo en el asentamiento informal Crossroads, en las afueras de Ciudad del Cabo en ese mismo año).

Por lo tanto, el impacto de la legislación del apartheid en la sexualidad de los sudafricanos es poderoso. Sin embargo, lo que se debe incluir aquí, es el hecho que la resistencia al apartheid también influyó las construcciones de masculinidad,

---

<sup>8</sup> Ratele, Kopano, “The Sexualization of Apartheid” tesis de doctorado no publicada, University of the Western Cape, 2001.

<sup>9</sup> Prohibición de matrimonios mezclados, Acta #55 de 1949; esta ley tiene sus antecedentes en una ley de 1927 conocida como Acta de Inmortalidad, que desaprobaraba los vínculos sexuales interraciales antes del matrimonio.

feminidad, y las nociones sobre lo que constituía experiencias sexuales apropiadas y “liberadoras”. Por ejemplo, las masculinidades “de lucha”, según Thokozani Xaba<sup>10</sup>, alentaban la heterosexualidad abierta y visible de los varones jóvenes en nombre del compromiso por destituir el régimen; el proceso de organización política (tanto dentro como fuera de las fronteras del país) implicó altos niveles de movilidad, comunicación, y, a veces, conexiones “interraciales”. La distancia entre aquellos activamente involucrados en “las actividades de lucha” y sus familias fue conscientemente creada como parte de la “ideología de lucha”. Según me consta, este campo no ha sido aun investigado, si bien existen indicios consistentes de lo que podría revelar ese tipo de investigación en las autobiografías y biografías de aquellos hombres y mujeres reconocidos como líderes en la lucha sudafricana por la liberación del Estado del apartheid<sup>11</sup>. Si bien hay mucho más trabajo por realizar en este área, resulta claro que pensar las sexualidades sudafricanas en la actualidad demanda reconocer los marcos del apartheid para la identidad humana, y lo que implicó empezar a desmantelarlos.

- **Urgencias actuales**

El tercer tema esencial para ubicar las ideas sobre pedagogías y sexualidades en Sudáfrica requiere –al igual que los otros dos– mucho más espacio del que se le puede destinar aquí. Existen varias cuestiones que actualmente tienen un impacto dramático en la discusión acerca de las sexualidades dentro de Sudáfrica que ameritan una breve mención.

La **primera** incluye **las construcciones de género vigentes en el país**. En un trabajo que hice el año pasado para el International Research Development Centre (IDRC) de Canadá<sup>12</sup>, yo afirmo que los significados de “masculinidad” y “feminidad” en Sudáfrica están actualmente en lucha. La negociación de las “masculinidades” y la “feminidad” se intersectan con las dinámicas de la pobreza y el desempleo crecientes, yuxtapuestas contra los esfuerzos del gobierno para facilitar el acceso de la gente a nuevas oportunidades educativas y profesionales, y la interacción con nociones culturales globales (principalmente en referencia a Estados Unidos) sobre las identidades de género deseadas. Dentro de Sudáfrica, a pesar del nuevo (post 1994) lenguaje político alrededor de la equidad de género, y de la formación de aparatos estatales para monitorear y respaldar políticas que apoyan la fuerza económica y social de las mujeres (especialmente mujeres negras), hay una hostilidad de género feroz y una sensación de inestabilidad poderosa (tal vez muy valiosa) con respecto a las normas de “género”. Las dinámicas de género continúan siendo negociadas en íntima relación con la racialización y la realidad de clases; dentro de mi propia universidad en las clases con varones y mujeres jóvenes los debates sobre la identidad surgen de manera apasionada y confusa. Por un lado, el discurso de la “equidad de género” está vivo en diversos sectores de Sudáfrica (y con diversos efectos); por otro lado, la violencia basada en el género (violaciones, violencia doméstica, ataques sexuales a niños) está por todas partes y transmite un mensaje particular a las mujeres sudafricanas acerca de su vulnerabilidad e impotencia política. Dada la centralidad para la sexualidad de “devenir generizado”, estas dinámicas ameritan ser consideradas.

---

<sup>10</sup> Xaba, T.

<sup>11</sup> Ver por ejemplo, Sisulu, Ramphela, Braam, Jaffer, Sachs.

<sup>12</sup> J. Bennett, “Gender and the Gini: Heterosexuality, gender and violence in Southern African higher education”, IDRC, Febrero, 2004.

El **segundo** tema que tiñe toda exploración contemporánea de la sexualidad en Sudáfrica **es la prevalencia del VIH y el número de personas muriendo de SIDA**. La reciente conferencia sobre VIH\Sida en Bangkok renovó el debate entre los sudafricanos acerca de la cifra exacta de personas viviendo con VIH en el país, y sobre lo que estos números predicen. La Fundación SIDA de Sudáfrica actualmente estima que para mediados del 2005 cerca de un millón de niños habrán perdido a sus madres a causa del SIDA. La forma en que el género es construido en Sudáfrica ha afectado a la epidemia del SIDA de maneras muy complejas, y en los últimos años las feministas y activistas de género sudafricanas han puesto energía en cambiar los discursos públicos sobre la transmisión del virus y el significado de “vivir siendo positivo”, dominados por las interpretaciones medico-legales, hacia el reconocimiento de las realidades sociales que afectan la vida de hombres y mujeres como la “causa” fundamental de la actual crisis<sup>13</sup>.

Hubo algunos logros en este tema, y ahora en algunos círculos se reconoce que la mayoría de las mujeres sudafricanas no tienen suficiente poder en la negociación de sexo heterosexual como para crear condiciones de “seguridad” para ellas mismas y sus parejas. Esto ocurre especialmente en mujeres pobres, tanto en las áreas rurales de Sudáfrica como en los “asentamientos informales” de las ciudades.

Sin embargo, todavía la mayoría de los varones sudafricanos, especialmente los varones jóvenes, son presionados para que desarrollen masculinidades heterosexuales creíbles a través del despliegue consistente de conocimiento, deseo y vínculos heterosexuales – y existe poca comprensión de lo que sería necesario para integrar un compromiso profundo con la supervivencia política/personal (y la supervivencia de las parejas sexuales mujeres) en un impulso hacia una performatividad sexual placentera y socialmente esencial<sup>14</sup>. Los sudafricanos de 15 a 24 años están bien familiarizados con la ruinosa fórmula ABC (Abstinencia, Fidelidad, y uso de Condones) pero existe escasa evidencia acerca de que la necesidad de transformar radicalmente las formas en que se vive la sexualidad se haya incorporado a la conciencia nacional como una urgencia política. Lo que está incorporado en nuestra conciencia nacional es la sensación de que nuestros amigos, familiares, y niños están muriendo; que millones de personas están siendo afectadas – económicamente, culturalmente y socialmente – por esas muertes; y que no hay ninguna perspectiva de “retorno” a un terreno en que la experiencia sexual y reproductiva no esté atravesada por el significado del VIH.

El **tercer** tema incluye **controversias sobre la ciudadanía sexual**. En noviembre del año 2004 la Corte Constitucional de Sudáfrica determinó que las leyes actuales sobre matrimonio debían ser modificadas de manera que se permitiera el matrimonio entre personas del mismo sexo. Esta decisión se dio a partir de varias discusiones legales sobre el significado del matrimonio en el país – el reconocimiento legal de diversas rutas

---

<sup>13</sup> Ver por ejemplo Cornell, M; Reid, G; y Walker, L. , “Sex and Power in South Africa”, en *Waiting to Happen: HIV/AIDS in South Africa*, ed Cornell, M., Reid, G., y Walker L. Cape Town: Double Storey Books, 2004; Seidel, Gill, “The competing discourses of HIV/AIDS in sub-Saharan Africa: Discourses of rights and empowerment versus discourses of control and exclusion” en *Social Science and Medicine* 26, 1999.

<sup>14</sup> Hay organizaciones activistas que tratan de desarrollar el conocimiento y el desenvolvimiento sexual de jóvenes varones y mujeres, a través de programas de liderazgo y capacitación en asertividad; la más importante de estas está financiada principalmente por la Fundación Bill Gates, y es conocida como *loveLife*. El abordaje de *loveLife* genera ambivalencia en otras ONGs de Sudáfrica, especialmente porque perciben una “desajuste” entre el mensaje de autoempoderamiento de *loveLife* como algo deseado y estimulado por la conciencia global, y las realidades locales de pobreza, desempleo, culturas religiosas, y el racismo estructural en el que vive la mayoría de los jóvenes sudafricanos.

para el matrimonio (a través del derecho consuetudinario, la Ley Musulmana Personal, y demás) ha cobrado fuerza desde 1994. Sin embargo, el Departamento de Asuntos del Hogar, apeló el fallo de la Corte Constitucional, y existen debates volátiles en la prensa y en otros sitios acerca de la legitimidad de las sexualidades lésbicas y gay como fundamentos para la ciudadanía (con los derechos de todos los ciudadanos). A pesar de que en Sudáfrica no hay consenso entre quienes se autoidentifican como “lesbianas” o “gays” acerca del significado del “matrimonio”, estos debates públicos –con raíces en contextos culturales donde ser etiquetado como un “moffie” (un término despectivo que alude a un hombre gay) es peligroso – iluminan complejas controversias que pueden catalizar tanto la esperanza como la desesperación. La desesperación se ubica alrededor del reconocimiento de que gran parte del aparato legal progresista de Sudáfrica (derogación de la pena de muerte, compromisos públicos para alcanzar la equidad de género, acceso a la interrupción del embarazo, separación de iglesia y estado, separación del estado del poder judicial, inclusión de la discriminación contra la homosexualidad como una violación constitucional) no tiene apoyo de amplias franjas de opinión pública. La esperanza se enciende por la diversidad de voces que se alzan, muchas veces de forma aislada, y que hablan de derechos a pesar de la identidad, o sobre desafíos en un clima de creciente fundamentalismo religioso y conservadurismo nacional.

### **Pedagogías y sexualidades**

Las conexiones entre pedagogías y sexualidades en la educación superior en Sudáfrica pueden tener una variedad de puntos de partida. Mi propio derecho de entrar en la discusión se ubica dentro de mi experiencia de trabajar en el Instituto Africano de Género donde hemos desarrollado un interés crítico en las pedagogías feministas africanas, los procesos de enseñanza/aprendizaje involucrados con las transformaciones fundamentales de los paradigmas epistemológicos opresivos de género, raza y clase dentro de las universidades. El involucramiento con las sexualidades es un elemento esencial de ese trabajo. A primera vista, la frase **pedagogías feministas africanas** puede hacernos reír. Suena como una forma tan pretenciosa, casi pomposa de ocuparse de las ricas (antiguas) y complejas redes de *procesos de enseñanza* que son parte de las historias continentales de crear personas dentro de la imaginación, la organización material y política y las lenguas de diversas comunidades. Existe una larga y compleja historia a ser contada sobre estos *procesos de enseñanza*, que debería explorar las guerras “pedagógicas” entre los funcionarios coloniales y las autoridades indígenas, iniciaciones espirituales y religiosas, los modelos de inducción (*models of induction*) desplegados por los militares y por las iniciativas de construcción de movimientos, y el centenario kaleidoscopio de discursos orales – conscientemente repleto de la necesidad de enseñar y la necesidad de aprender, como un filamento integral del ser humano.

Recientemente la noción de “aprendizaje a lo largo de la vida” ha ingresado al vocabulario de algunas universidades sudafricanas a través de su declaración de misión y visión. Sin embargo, el compromiso con el *conocimiento durante toda la vida* no es nada nuevo para las tradiciones epistemológicas africanas. Frente a las demandas globalizadas de educación superior, lo que puede renovarse es la importancia de la reflexión consciente y alerta sobre qué enseñamos, a quién, por qué y cómo.

Repasando información sobre la educación superior en África, incluyendo Sudáfrica, vemos que nuestras instituciones están íntimamente relacionadas con las historias de formación de clase en nuestras sociedades, y por ello, quienes trabajamos en las universidades e instituciones terciarias y de formación técnica somos especialmente vulnerables a padecer amnesia cuando se trata de las teorías pedagógicas insertas en nuestras historias contextuales. La supresión de lenguas locales en el espacio académico, la necesidad de desarrollar movilidad intelectual a través de fronteras internacionales, nacionales y culturales, el peso de los métodos pedagógicos canónicos institucionalizados por el colonialismo, y la brecha socialmente construida entre aquellos a quienes se les da acceso a la educación superior y aquellos a quienes se les niega ese acceso, hacen difícil poder recordar los abordajes culturales sobre lo que significa enseñar y lo que significa aprender en formas dedicadas a la armonía social, la justicia y la autosustentabilidad.

Además, las barreras laterales entre espacios académicos y otras zonas de enseñanza/aprendizaje en las que participamos pueden impedirnos notar las diferentes realidades de la práctica pedagógica en nuestras vidas diarias. Podemos trabajar simultáneamente con pedagogías basadas en la fe, métodos de enseñanza/aprendizaje desplegados por los medios de comunicación, otros abordajes convencionales como “talleres” o “capacitaciones”, y aun así nunca tener la oportunidad de comparar el sinnúmero de técnicas –y sus correspondientes supuestos sobre enseñar y aprender– en las que participamos.

También está el hecho que nuestras vidas individuales están saturadas de procesos de aprendizaje. Mientras que a veces puede ser posible recordar y analizar el aprendizaje ocurrido dentro de los espacios educativos formales, otras experiencias pueden no ser tan fáciles de evocar por la memoria reflexiva y teorizante. El interés en la pedagogía conlleva un nivel de trabajo individual que es intensamente demandante y raras veces apoyado por el espacio académico. Esta puede ser una razón más que justifica que al tiempo que existe mucho escrito sobre teorías de género, sexualidad y feminismo basadas en África y sobre sus implicancias, haya muy pocas discusiones públicas sobre pedagogía y educación superior. Cómo nosotros, como individuos, hemos aprendido las lecciones más importantes de nuestras vidas (y cómo nosotros, a su vez, intentamos compartir esas lecciones aprendidas con nuestros seres queridos, amigos y aliados) raras veces es material de seminarios o conferencias.

Para iniciar una conversación sobre los abordajes de la pedagogía, resulta útil sugerir algunas conexiones entre las pedagogías feministas africanas en la educación superior y otras tradiciones intelectuales de pensamiento sobre cómo y por qué la enseñanza debe tomarse como una práctica social. La convicción de que las pedagogías conllevan intereses políticos, y que es posible diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que cuestionan el status quo, está inserta en una larga historia de pensamiento crítico sobre las conexiones entre enseñanza, clase y transformación<sup>15</sup>. La siguiente lista de trayectorias a las que se puede vincular el pensamiento sobre pedagogías feministas africanas simplemente bosqueja esa madeja:

---

<sup>15</sup> Esta sección se concentra en tradiciones que han operado ampliamente en la zona de educación de adultos, especialmente en zonas formalmente identificadas como “educacionales”. Desde ya que hay tradiciones religiosas de pedagogía (algunas de las cuales interactúan con los espacios educacionales), y debates vigorosos dentro de diferentes tradiciones basadas en la fe sobre cómo y por qué debe ocurrir la enseñanza y el aprendizaje. Estos debates son muy importantes, pero están fuera del alcance de esta sección.

- En África es difícil pensar la tradición de la filosofía africana dedicada a la deconstrucción del colonialismo excepto como una iniciativa pedagógica. La invitación a “pensar diferente” sobre historia, economía, psicología, y las políticas culturales - esencialmente una invitación a “re-aprender”, “recordar”- proviene de un diverso rango de filósofos, historiadores y pensadores políticos (mayoritariamente varones como por ejemplo Senghor, Nkrumah, Cabral, Fanon, Biko).
- En el Norte las tradiciones afroamericanas de pedagogía crítica toman mucho de la filosofía/deconstrucción del pensamiento y la praxis colonial africanos y buscan descubrir conocimientos que puedan contrarrestar el racismo del Norte e incorporar esos conocimientos en la curricula y culturas educativas.
- Los discursos feministas del Norte sobre pedagogías son múltiples. Una línea deconstruye conocimientos androcéntricos y culturas educativas patriarcales; una segunda línea cuestiona la primera ubicando la transformación epistemológica en la deconstrucción del imperialismo, y demandando un análisis más sofisticado de clase y raza; una tercera línea está atenta a la práctica de enseñanza en sí misma, e intenta “hacer lo que predica” en el aula.
- Las ideas freireanas sobre pedagogía son difíciles de ubicar sólo atendiendo a procedencia geográfica. Los principios de las pedagogías participativas que pretenden iluminar el conocimiento y las experiencias de aquellos que son sistemáticamente borrados de las formas “dominantes” de conocimiento se basan en el trabajo de Freire en América Latina, pero han sido adoptados ampliamente en contextos donde el trabajo epistemológico es visto quintaesencialmente como vinculado a la acción revolucionaria contra la opresión de clase.
- En África, incluyendo Sudáfrica, los debates más obvios sobre género y pedagogía han tenido lugar en el campo de género y desarrollo – **la capacitación de género** es una ruta bien establecida para la educación de adultos, y existe un corpus de bibliografía sobre los abordajes dominantes. La mayoría de los abordajes “nativos” se fundamentan en los principios de aprendizaje participativo intencionalmente conectados a objetivos específicos de cambio social.
- En la academia africana, el activismo feminista basado en las políticas de epistemología y las organizaciones dedicadas a repensar la producción de conocimiento en las ciencias sociales africanas se establecieron a principios de los '80. En Sudáfrica, la trayectoria se entrecruza con políticas de raza/clase dentro de los espacios académicos, por lo cual sólo recién a principios de la década del '90 las realidades intelectuales africanas (incluyendo becarios del continente y demás) han formado parte de los cuestionamientos al statu quo por parte de las feministas que tienen su base en la universidad. Además se ha puesto creciente atención en tomar seriamente a las mujeres como profesoras, investigadoras, líderes de la educación y estudiantes. La necesidad de teorizar *el género y la educación* en los últimos diez años condujo a una producción escrita importante sobre acceso, participación, y la dificultad de lograr la equidad de género en el liderazgo educativo y en ciertas disciplinas (como ciencias, agricultura, economía, y tecnología). Existe bastante menos investigación sobre la curricula en sí, o sobre estrategias pedagógicas, pero éstas son emergentes.

Estas notas constituyen una introducción a la teorización de las pedagogías feministas africanas en la educación superior. Es bueno empezar a hablar de pedagogías y sexualidades mostrando las vinculaciones explícitas entre el compromiso por crear sociedades libres de opresión, las estructuras de oportunidades educativas, las políticas de epistemología, y nuestras prácticas de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, lo

cierto es que, a pesar de la posibilidad de esbozar una red de “ancestros” en relación a los vínculos entre pedagogías y el cambio social progresivo, en especial el cambio en sintonía con los intereses de las feministas africanas, no hay investigaciones complejas sobre nuestros principios, estilos y abordajes pedagógicos y –tal vez aun más importante- no hay un sentido de los encuentros personales de quienes ahora ocupan cargos docentes con la rebelión, la resistencia, los desafíos, la cooperación, la aventura y los riesgos hayan sido mapeados en formas que puedan producir conocimiento colectivo sobre cómo y por qué todos nosotros enseñamos y aprendemos.

Cuando pensamos las sexualidades dentro de los espacios académicos abiertos a la enseñanza/aprendizaje, la brecha entre los *encuentros personales* con el conocimiento y las *trayectorias académicas* es alarmante. Muy pocos de nosotros hemos aprendido algo sobre sexualidad en espacios pedagógicos controlados por la universidad, donde la admisión del cuerpo está constreñida por discursos rígidos y competitivos sobre el “intelecto”, el “mérito académico” y donde la colonización del espacio académico por la elite (en Sudáfrica hombres blancos pudientes) ha significado que los términos actuales de la participación de personas que no pertenecen a la elite, que no son blancas ni son hombres, dentro de las arquitecturas del campus, con frecuencia incluyen actos complejos de mímica, evasión y enmascaramiento. La mayoría de nosotros aprendimos sobre sexualidad por medio de negociaciones íntimas, confusas y complejas sobre género, transgresiones, conformidad, vulnerabilidad, placer y terror en formas que desafían la noción de la curricula de una clase y nos dejan divididos entre “*saber lo que sabemos*” (sobre el matrimonio, el celibato, los bares gay, el nacimiento, la pérdida del embarazo, la poligamia, el divorcio, la eyaculación, el flirteo, el orgasmo, la lujuria) y enseñar “conocimiento” actuando como expertos acreditados por medio de procesos de exámenes de tesis doctoral afirmados sobre la irrelevancia del cuerpo.

Por lo tanto la insistencia en incluir cuestiones de sexualidades de manera integral en los marcos epistemológicos críticos (dentro de disciplinas diversas) desafía profundamente el propio significado de “conocimiento” – tal como es practicado en la academia–. Los desafíos pedagógicos de esto son afines a quienes fluctúan entre tomarse seriamente los temas de género en la construcción de conocimientos económicos (por ejemplo) o tomarse seriamente la cuestión de raza en la historiografía (en algún punto los economistas tradicionales se profesan a sí mismos perplejos por la “imposibilidad” de leer el valor del trabajo reproductivo; los historiadores africanos se sorprenden frente a la noción que sería posible reenmarcar el pasado del continente más allá de los términos “precolonial”, “colonial”, “poscolonial”. La necesidad de (por ejemplo) comprender el rol de la mercantilización sexual (*sexual commodifications*) como parte integrante del comercio, explorar el status de intersexualidad en las leyes y los sistemas nacionales de identidad, rastrear las políticas de heterosexualidad en el establecimiento de los sistemas de gobierno, identificar las formas en que el género se puede confundir con conexiones y prácticas sexuales “alternativas”, mostrar los vínculos entre espiritualidad y sexualidad en las civilizaciones libres de influencia cristiana, entender acabadamente por qué los sudafricanos de 16 años prefieren el “estar colocado” (el high) del *tik* (una metanfetamina ilegal y muy peligrosa) antes que las relaciones sociales y sexuales libres de drogas – todas estas requieren la habilidad de sostener la interrogación radical de los marcos de referencia tradicionales.

Los desafíos epistemológicos de diseñar intervenciones pedagógicas que ponen sobre el tapete temas de sexualidad son muy poderosos. Hay otros. En mis últimos seis años de trabajo como profesora universitaria que incluye material sobre sexualidades en los

cursos de Género y Estudios de la Mujer (y a veces otros: he dictado clases en el Departamento de Literatura Africana, en el de Obstetricia y Ginecología, en el de Psicología) ha ocurrido lo siguiente:

- Algunos colegas han preguntado si yo no debería realmente estar trabajando en una ONG donde se abordan “estas cuestiones de derechos sexuales e identidad sexual”.
- Un colega de otro departamento en una reunión de profesores me gritó: “Hey Jane, supe que estás enseñando sobre los gays ¿no vendrías mañana a mi clase a hablar sobre eso? Al menos los despertaría”.
- Una estudiante dejó una docena de rosas de tallo largo en mi casilla de correo con una nota confesando su amor porque “nunca antes había conocido una lesbiana tan hermosa”.
- Una delegación de un grupo de investigadores con quienes trabajo sobre temas de acoso sexual me pidió que no “saliera del closet” frente a sus colegas ya que mi identidad comprometería su propia investigación.
- Un evaluador externo me preguntó qué pensaba yo que hacía al brindar apoyo a un estudiante de postgrado que quería investigar los términos en los cuales las mujeres negras negocian el placer sexual; él consideraba esto como una forma de explotación sexual por parte mía, y como algo que contribuía con la erotización de los cuerpos y deseos negros.
- Los estudiantes se han sorprendido y desilusionado al descubrir que yo había tenido una larga relación de pareja por muchos años, y que tengo hijastros (“pensamos que usted sería menos convencional”). Otros se han sentido aliviados por el mismo hecho (“entonces después de todo usted es realmente una madre, o algo así”).
- Varios estudiantes me han pedido que los acompañe a espacios de actuación de sexualidad exploratoria: clubes, bares y demás.
- Un estudiante me envió docenas de imágenes pornográficas y me preguntó si él podía explorar su excitación con respecto a esas imágenes como un proyecto de investigación.
- He sido agredida verbalmente por un colega por “traer inmundicias” a las aulas (un fundamentalista religioso cuya hija estaba en mi clase— el material que objetó era un artículo sobre la violación de una mujer negra lesbiana en Alexandra, un barrio pobre de Johannesburgo).
- Me han dicho que el deseo de traer cuestiones de sexualidad a las aulas me comprometía racialmente – me volví “extra-blanca”.

Sólo una de estas experiencias fue realmente difícil; pero todas muestran que la intersección de procesos pedagógicos con sexualidades genera dilemas que son simultáneamente “personales” y “profesionales”, y que requieren de una interrogación ética e intelectual. Para mí fue fácil manejar al avinagrado evaluador externo y al padre enojado; pero no fue tan fácil devolver las rosas (porque rechazar los avances sexuales de alguien es justamente eso: un rechazo. “Rechazar” a una estudiante cae mal en el estómago de una docente) rechazar las invitaciones a los bares (me gustan los bares pero me sentí cobarde e incómoda negociando el terreno de mi relación profesional con los estudiantes en esos espacios: ¿cuánto quiero “saber” de ellos de esta manera?). Los más difícil de todo fue acceder al pedido de mis colegas investigadores (Accedí. Quería que ellos continuaran haciendo la (excelente) tarea de investigación conmigo).

Este artículo ha mirado brevemente a los dos finales de una conversación sobre los vínculos entre pedagogías y sexualidades – el significado del hecho que “enseñar sexualidades” requiere giros epistemológicos radicales y el significado del hecho que la identidad del /la docente se volverá una “herramienta” en el propio proceso, con frecuencia en formas incómodas o impredecibles. Entre estos finales se hallan otras preocupaciones:

*Dado que mucha de la enseñanza sobre sexualidades está estructurada “informalmente” por medio de instituciones basadas en la fe, axiomas y ejemplos paternos, los medios culturales y la experiencia personal, ¿cuáles son las estrategias formales más apropiadas para desplegar en el espacio académico? ¿Y cómo pueden esas estrategias continuar interrumpiendo y transformando las “normalidades” deliberadas y peligrosas de las pedagogías informales que son mucho más poderosas que cualquier universidad?*

*Dado que las normas de género fundamentalmente acorralan, constriñen y encierran la sexualidad en procesos naturalizados de “generización” ¿cómo podemos afectar una “desvinculación” que respete la necesidad de reconocer que la desnaturalización lastima (aún cuando libera)? ¿Qué procesos pedagógicos serían apropiados aquí?*

*Dado que los procesos de exotización son elementos integrales de la operación colonial actual (turismo globalizado, empresas de medios, etc.), ¿cómo negociamos quienes estamos en el Sur la necesidad de “dar voz” a las sexualidades como un “conocimiento” contra la exotización?*

*Dado que dentro de la operación de las sexualidades existen múltiples zonas de crueldad, explotación, y dolor insostenible, ¿qué pedagogías pueden trazar un camino a través/más allá del “placer” y el “peligro”?*

Espero que sea posible abordar algunas de estas cuestiones en la discusión luego de la presentación.