



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA**

**ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS POLÍTICAS DE  
INCLUSIÓN DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE FILOSOFÍA**

**ESTUDIANTE: CAMILA IGNACIA CORTÉS ACOSTA**

**PROFESORA GUÍA: ELIZABETH COLLINGWOOD-SELBY**

**SANTIAGO DE CHILE, JUNIO, 2020**



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA**

# **ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE FILOSOFÍA**

**ESTUDIANTE: CAMILA IGNACIA CORTÉS ACOSTA**

**PROFESORA GUÍA: ELIZABETH COLLINGWOOD-SELBY**

**SANTIAGO DE CHILE, JUNIO, 2020**

Autorizado para

**Sibumce Digital**



## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco enormemente a mi familia, a mis padres que siempre me apoyaron a pesar de todo, sin ellos no hubiera sido posible. A mi hijo Milén, quién día a día, me impulsa a crecer con amor, y a mis amigas y amigos que siempre me alentaron y acompañaron.

Agradezco a mis profesores de universidad, cada uno motivó aprendizajes y experiencias, algunas muy significativas para mi vida. Y especialmente a Elizabeth Collingwood-Selby por su dedicación y disposición a seguir trabajando conmigo en esta memoria a pesar del tiempo.

Y por último, agradezco a las y los estudiantes con los que compartí maravillosas clases que le dieron sentido a este trabajo.

Camila Cortés Acosta.

## ÍNDICE

|                    |   |
|--------------------|---|
| Presentación ..... | 6 |
| Introducción ..... | 7 |

### **I. Dinámicas de inclusión y exclusión en la institución educativa**

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Nuevas políticas públicas de inclusión en la institución educativa..... | 9  |
| El problema de la exclusión sexual y de género en la escuela.....       | 13 |

### **II. Educación, sexualidad y régimen de normalización**

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Institución educativa: régimen de normalización y<br>prácticas de inclusión de género..... | 16 |
| La ficción naturalizadora del régimen normativo.....                                       | 21 |
| Sexualidad como dispositivo histórico.....                                                 | 24 |
| “Diversidad” y “tolerancia”. Dos conceptos de despolitización.....                         | 28 |

### **III. Políticas identitarias de género y sexualidad**

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| (In) Visibilizar. El problema de las políticas identitarias.....                            | 32 |
| Políticas identitarias en educación: relaciones de poder, conocimiento<br>e ignorancia..... | 40 |
| La política post-identitaria en Judith Butler.....                                          | 43 |

### **IV. Pedagogías Queer**

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| Teoría <i>Queer</i> y educación: una propuesta post-identitaria..... | 51 |
| “Pedagogía <i>Queer</i> ”.....                                       | 56 |

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| ¿Quién es el sujeto político <i>queer</i> ?                    | 61 |
| Pedagogía <i>Queer</i> : una “teoría anti-social” en educación | 64 |
| A modo de conclusión                                           | 69 |
| Referencias Bibliográficas                                     | 71 |

## **PRESENTACIÓN**

Esta tesis, cuyo propósito es la reflexión crítica respecto de las políticas de inclusión en las instituciones educativas, está dividida en cuatro capítulos que se siguen en una especie de recorrido gradual. El primer capítulo aborda el escenario general de la educación chilena y los programas educativos impulsados por el Estado referente a la inclusión, específicamente la inclusión de género y sexualidad. El segundo capítulo se instala en el contexto del régimen de normalización adyacente a las instituciones (y en lo que nos concierne, a las instituciones educativas) y el problema de la sexualidad como dispositivo histórico que refuerza estas prácticas normativas, poniendo en jaque las propuestas públicas de inclusión de género y sexualidad. El tercer capítulo elabora un análisis de las políticas identitarias LGTBI con el fin de establecer el dilema que se desprende de la necesidad de reconocimiento, cuestión que abre el debate sobre la producción de conocimiento en la escuela ligado, a su vez, a la producción de identidad. Y por último, el cuarto capítulo corresponde al análisis de la Teoría *Queer* en educación como una propuesta post-identitaria que cuestiona directamente las políticas inclusivas, tema que queda abierto al debate.

## INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación ha sido la suma de elementos teóricos estudiados algunos años y que ha madurado para concretar lo que a continuación se presenta. El foco de análisis principal de esta tesis es el área de la sexualidad y el género en educación, y las dinámicas de inclusión-exclusión que de ahí se desprenden, particularmente la implementación de programas y políticas públicas de inclusión por el Estado chileno en las instituciones educativas.

Si bien la cuestión de la sexualidad y el género han sido tema central recién en los últimos años dentro del marco pedagógico, la revisión crítica sobre las demandas que conciernen a este asunto ha sido reservada a una mirada principalmente afirmativa que propone incorporar y asumir dentro del dominio pedagógico ciertos elementos dejados al margen (no solo hablamos de los sujetos concretos, sino sus relaciones, prácticas, etc.), intentando con ello desafiar y destituir las prácticas de exclusión y discriminación acaecidas dentro de las instituciones. Sin embargo, estos proyectos, como lo entendemos, han sido propuestos sin considerar ni alterar definitivamente los cimientos de la estructura misma que segrega y excluye a unos en relación a otros.

Este trabajo es una instancia que pretende examinar y desmontar algunas ideas, proyectos y programas que hasta el momento han permanecido prácticamente intactos -por lo menos, hablando a nivel local, ya que hemos encontrado mayor cantidad de análisis crítico y material bibliográfico al respecto en países como Brasil, Argentina y España, por nombrar algunos de los más influyentes aquí. En otras palabras, esta investigación es un intento de hacer emerger problemáticas, cuestionamientos, conflictos en las prácticas de las políticas de inclusión ahí donde no parecía acontecer.

La necesidad de hacer emerger estos cuestionamientos se desprende principalmente de la ineficacia y la insuficiencia de las políticas públicas por parte del Estado chileno respecto del problema de la discriminación y la segregación, particularmente en el asunto sobre el género y la sexualidad, ya que la práctica concreta en el espacio escolar nos demuestra día a día que un proyecto de ley o un programa estatal no asegura, por un lado, su cumplimiento, y por otro lado, no combate de fondo el origen del problema.



La realización de esta memoria ha sido desarrollada a partir de la imbricación y articulación de conceptos claves como la normalización, la identidad, las dinámicas inclusión-exclusión y la sexualidad desde el ámbito educativo-institucional por medio de un análisis sobre la configuración del conocimiento, la soberanía y legitimidad de éste y su relación con las prácticas discursivas que configuran el dominio político y cultural de la sociedad. Por lo tanto es un trabajo situado en los estudios epistemológicos y políticos, paralelamente con los estudios de género, la Teoría *Queer* y la Biopolítica.

Este trabajo, entonces, nos permite ahondar en la estructura del sistema educativo chileno respecto del género y la sexualidad, ya que históricamente hemos estado ajenos a una comprensión amplia y competentemente constructiva de la sexualidad, cuestión que es absolutamente reprochable y, por lo mismo, urgente de examinar y transformar.

Como docente, es fundamental estar al tanto de estas relaciones que se producen desde la discriminación y la exclusión, que tienen muchas veces un peso primordial en las vidas, no solo de los estudiantes sino también de los mismos docentes y todos los actores dentro de la institución. Es por ello, indispensable reflexionar y analizar como un ejercicio continuo e interminable, las causas, los efectos, y las posibles soluciones ante este escenario.

De cara a la normalización que pretenden y proponen las políticas de inclusión, o en otras palabras, la racionalidad normalizadora que hay detrás de los objetivos de una educación inclusiva, esta investigación perturba la zona de confort de la normalización y amplía la zona de debate y discusión respecto de las posibilidades e imposibilidades de la educación actual en materia de género y sexualidad.

## **I. Dinámicas de inclusión y exclusión en la institución educativa**

### **Nuevas Políticas públicas de inclusión en la institución educativa**

¿Cuándo empezó a ser la cuestión de la inclusión en la educación chilena una pregunta ineludible?

La ley de Inclusión en la Educación<sup>1</sup> basada principalmente en la demanda de igualdad de condiciones y derechos de cada niño, niña y adolescente a tener una educación de calidad, se fundamenta básicamente en la idea de equidad social y económica, estableciendo estrategias que posibilitan la elección, en este caso, de los padres o tutores, sobre las instituciones educativas, sin que el factor económico, social o cultural sea determinante. De algún modo se intenta establecer una concordancia entre la estructura de las instituciones educativas con el modelo democrático del Estado que promociona los derechos de los sujetos y la libertad de acción y pensamiento, además de sostener la importancia de promover una educación de calidad para todas y todos como base del fortalecimiento de la sociedad entera. En otras palabras, un intento de dar crédito y centralidad a la discusión sobre la educación por ser un espacio de muchas expectativas para el desarrollo de la sociedad.

Estamos hablando de un proyecto de ley promulgado a principios del año 2015, producido como parte de la Reforma Educacional del gobierno de la Nueva Mayoría (ex Concertación), que se origina en un contexto de múltiples demandas en torno a la educación pública y que intenta responder a las exigencias de una sociedad chilena un poco más crítica y empoderada. Las demandas sociales respecto a una transformación radical en el ámbito de la educación permitieron visibilizar, no solo a nivel educativo, sino en otros aspectos de la esfera social (salud, economía, leyes laborales, previsiones sociales, en fin cuestiones políticas y sociales públicas) una compleja estructura que asumía sin escrúpulos problemas como la desigualdad, la exclusión, la segregación. Esta nueva postura de los sujetos respecto al mecanismo, funcionamiento y finalidad de la educación puso en quiebre también la situación en otros ámbitos. Este fenómeno social manifestado en los últimos años es producto de la insatisfacción respecto de lo que se pretendía lograr con la Reforma

---

<sup>1</sup>El Primer gran Debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar. (2017). En este libro se exhibe el origen de las primeras discusiones y las motivaciones de varios personajes para la implementación de la Ley 20845 de Inclusión Escolar que sostiene el fin del lucro en las instituciones educativas y promueve la calidad en la educación para todos los sujetos sin distinción de clase económica y social. MINEDUC, Santiago. Edición Digital en <https://www.mineduc.cl>

Educativa, esto es, el intento de disminuir la brecha social por medio de la educación y que en la práctica resultó ser muy diferente. Esta toma de conciencia colectiva de los sujetos sociales, este “proceso de politización”<sup>2</sup> de la sociedad en general, es el que marca una actitud de interpelación hacia el Estado y cuestiona las políticas públicas instaladas en torno a la educación, uno de los ámbitos más cuestionados por la sociedad junto con la salud y la pobreza. Las movilizaciones sociales han puesto en marcha un necesario e ineludible enfoque respecto de las problemáticas que surgen en la educación chilena como lo son la segregación social y la calidad de enseñanza.

Se plantea entonces que uno de los principales motores de la inequidad en la educación tiene que ver con el sistema económico y de mercado que ha estado determinando el sistema educativo, su estructura y sus objetivos, cuestión que se pone en la palestra y se intenta derogar con la Ley de Inclusión Escolar. Sin embargo nos cuestionamos, ¿hasta qué punto la Ley de Inclusión desestabiliza los propósitos lucrativos en educación?, y por otro lado, si se elimina en su totalidad el lucro y se accede a la educación gratuita, ¿mejorará la calidad y con ello dejará de estar determinada por el mercado? ¿Evitar la desigualdad, en términos económicos, evitará la segregación en términos sociales y culturales?

Si bien estas interrogantes respecto al ámbito económico en educación son fundamentales para concebir y pensar el sistema educativo como un proyecto que da libertades y posibilidades de desarrollo y crecimiento reales a la sociedad en términos equitativos, no es tema central en esta investigación. Sin embargo podemos vincular esto con la última pregunta que planteamos respecto de la segregación social inherente en las instituciones educativas. ¿A qué nos referimos con segregación social en la escuela?<sup>3</sup> Básicamente

---

<sup>2</sup> El PNUD en Chile, *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, establece esta noción de “proceso de politización” de la sociedad chilena en la publicación “*Chile en 20 años: Un recorrido a través de los Informes de Desarrollo Humano*”, publicado en abril del 2017. En este libro se analiza el desarrollo social chileno de los últimos años, instalando el debate sobre la educación de calidad y la inclusión como uno de los ejes clave para comprender la transformación y politización de la sociedad chilena. En la actualidad, a diferencia de la situación social de hace 20 años atrás, se despliega la posibilidad de que la educación vuelva a ser parte del debate público; los distintos sujetos sociales recuperan la oportunidad de manifestar abiertamente, (aunque no sin repercusiones de distintas índoles), su disconformidad y descontento con el modelo educativo actual. Edición Digital en <http://desarrollohumano.cl>

<sup>3</sup> “El concepto de segregación se ha desarrollado sobre todo en el ámbito de los estudios urbanos. En consecuencia, la dimensión espacial es uno de sus componentes centrales. En este campo de estudio, la segregación espacial se entiende como la desigual distribución de los grupos sociales en un territorio. (...) En definitiva, la segregación se refiere a una forma de distribución de los sujetos en un espacio que determina el grado en que personas pertenecientes a distintas categorías sociales pueden compartir experiencias o situaciones comunes. En la medida en que la segregación es mayor, esta probabilidad disminuye, y en la medida en que la segregación es menor, esta probabilidad aumenta.” *El Primer gran Debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar*. (2012). MINEDUC, Santiago. Pág. 52. Edición digital en: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

entendemos que la brecha cultural y social entre los estudiantes de una misma institución no es mucha; estos espacios están determinados como cúpulas o burbujas dispuestas para un grupo específico de personas, para un determinado tipo de persona, espacios en los que no se encuentran personas con realidades y contextos demasiado diferentes. Esta situación ha provocado la distancia y la extrañeza con la otredad y con las diferencias en términos generales. Las instituciones, al estar dispuestas de esta manera, perjudican y hacen imposible la comunicación y las relaciones cotidianas entre sujetos de distintas realidades. Es, entonces, la segregación en la educación, uno de los motores que impulsa a la conformación de propuestas que promuevan una manera distinta, inclusiva y equitativa de vivir la escuela.

La ley de inclusión entonces, se empieza a abordar desde distintos ámbitos: ley de inclusión laboral, ley de inclusión y no discriminación en la discapacidad y en la educación especial, ley de inclusión en términos raciales, étnicos, nacionales, y en el ámbito de la sexualidad, la ley de inclusión de género.

La Ley de Inclusión proporciona, entonces, un buen punto de partida para el asunto que nos interesa abordar en esta tesis, esto es, la inclusión de género. ¿En qué momento se instala la pregunta y se hace necesaria la respuesta por parte del Estado y sus protagonistas sobre la cuestión de género y sexualidad en educación? ¿Qué problemas trae consigo la temática de género en el ámbito de las instituciones educativas? ¿Y qué problemas trae consigo el cuestionamiento de las políticas públicas de género y sexualidad en educación?

En el contexto de la Reforma Educacional, la cuestión de la sexualidad y el género en las escuelas ha sido un ámbito relegado a segundo plano, sin embargo desde hace menos de diez años comenzó a producirse un incremento en la relevancia y toma de conciencia sobre el tema por medio de publicaciones de programas y planes impulsados por el Ministerio de Educación y de Salud, situando la discusión sobre las relaciones interpersonales dentro de las instituciones; el currículum abierto respecto a la sexualidad y el género, la docencia desde el punto de vista de género, entre otros.

Particularmente la sexualidad dentro de las instituciones educativas, se instala y (re)produce a partir de distintos ámbitos: el *currículum oculto*<sup>4</sup>, que funciona

---

<sup>4</sup>A principio de los setenta se comienzan a plantear las prácticas inherentes de cada sujeto de la escena educativa como mecanismos de acción que determinan ciertos modos de relación entre las personas, siendo estas prácticas consideradas como el “currículum oculto”, una forma de adaptación al medio educativo y social. Es al autor Phillip Jackson, profesor e investigador, a quien debemos la utilización por primera vez del

implícitamente dentro y fuera de las aulas y que reglamenta las conductas de los sujetos de acuerdo al sexo y al género al que corresponden, en tanto se los piensa como correlativos, determinando las particularidades de la conducta de cada individuo, gestos, modos de hablar, de vestir, de caminar, incluso modos de pensar distintivamente, entre muchas otras acepciones. Paralelamente nos encontramos con una educación sexual escolar que hasta hoy en día se encarga de entregar información acerca de la sexualidad y sus expresiones, muy tardíamente por un lado<sup>5</sup>, y por otro, regularmente enmarcada en definiciones dadas desde lo biológico-fisiológico, y a partir de un discurso del cuidado y la responsabilidad ante el embarazo adolescente, las ETS y el SIDA. Es decir, una educación sexual abordada principalmente desde la racionalidad de la precaución, el miedo y la seguridad, sin considerar fundamental temáticas como la afectividad, la decisión personal que implica vivir la propia sexualidad como algo que se va construyendo durante el tiempo, entre otras.

Como marcos normativos respecto de la inclusión de género y sexualidad en las instituciones educativas chilenas, encontramos la Ley N° 19.688 del año 2000, que prohíbe la discriminación contra estudiantes embarazadas y madres, permitiéndoles la continuidad de estudios; la Ley General de Educación N° 20.370 del año 2010, que incluye explícitamente entre sus principios, el de la no discriminación, dentro de la cual se encuentran la Ley 20.418 que fija las “Normas de Información, Orientación y Prestaciones en materia de regulación de la Fertilidad”. Durante el mismo año, se promulga la Ley de Salud N° 20.418, que obliga a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a implementar un Programa de Educación Sexual en el nivel de enseñanza media. Esta obligatoriedad no solo se enmarca en el ámbito biológico y de salud, sino también impulsa a los establecimientos educacionales de educación media a contar con un Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género.<sup>6</sup> Esta entidad desarrolla una

---

término, en sus propias palabras se refiere a éste, en relación al currículum “oficial”: “La multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *currículum oculto* que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el currículum “oficial” por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención.” Jackson, Phillip W. (1992). *La vida en las Aulas*. Madrid: Ed. Morata. Pág. 73.

<sup>5</sup> Es menester enfatizar en la importancia de una educación sexual que contemple no solo diversas aristas y perspectivas, sino que además, se pueda implementar como un aprendizaje en la primera infancia, y que, junto con ello, se difunda y prolongue su relevancia en este sentido en el proceso pedagógico. Al respecto podemos señalar la significativa influencia del movimiento ESI “Educación Sexual Integral” sobre este asunto, resaltando lo que en términos legales se logró no hace mucho (marzo, 2020), esto es la aprobación de la Ley de Educación Sexual Integral que amplía el límite de edad para impartir estas enseñanzas.

<sup>6</sup> ESAG, *Estrategia Nacional Intersectorial en Sexualidad, Afectividad y Género*, es desarrollada entre el 2016 y el 2017 por el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y el Ministerio de la Mujer, con el propósito de establecer una red de buena convivencia y apoyo a niñas, niños y adolescentes en el ámbito de

larga lista de documentos, programas y manuales destinados a la mejora en la convivencia entre niños, niñas y adolescentes dentro de las instituciones educativas en materia de sexualidad y afectividad.

### **El problema de la exclusión sexual y de género en la escuela**

¿Qué factores hacen imprescindible e inevitable la acción sobre las figuras de la exclusión sexual y de género en educación?

Existe, por una parte, una creciente notoriedad y apertura de relaciones e identidades sexuales y de género diversas que se manifiestan discordantes a las identidades y relaciones socialmente consideradas “normales” (más adelante abordaremos más detenidamente la cuestión de la “normalización” en educación, ya que se trata de un foco fundamental), relaciones que se han hecho cada vez más evidentes y se han exhibido más abiertamente. Se presenta entonces una imposibilidad de obviar y hacerse a un lado por parte del Estado respecto de estas figuras que comienzan, no solo a visibilizarse, sino también a exigir un espacio legítimo en tanto igualdad de derechos dentro de las instituciones educativas.

Tomando en cuenta esto último, encontramos como primer fundamento la Declaración de los Derechos Universales y posteriormente la de los Derechos de niños y niñas, derechos que tienen como principio orientador la no discriminación en términos culturales, religiosos, sociales, enmarcando en uno de sus ejes, el derecho a la propia sexualidad. En relación al derecho de sexualidad y la no discriminación en términos de género se fundan los “Principios de Yogyakarta”<sup>7</sup>. Son principios que emanan de los Derechos Humanos y que establecen obligaciones de los Estados a garantizar promover y respaldar el respeto, la

---

salud y educacional, respecto del bienestar sexual y afectivo. Su eje central es el ámbito institucional educativo, reconociendo estos espacios como claves para la enseñanza y el aprendizaje de valores como la protección, el cuidado y el apoyo en términos sexuales y afectivos. Algunos de los objetivos específicos de este estamento son, por ejemplo: “contribuir al óptimo desarrollo de niños, niñas y adolescentes del sistema educativo para que alcancen relaciones igualitarias, libres de discriminación, violencia, infecciones de transmisión sexual y embarazos, entre otros” y “contar con comunidades educativas (estudiantes, padres, madres, asistentes de la educación y docentes) con competencias de gestión institucional, pedagógicas y curriculares en sexualidad, afectividad y género, a lo largo de la trayectoria educativa, adecuados a su etapa de desarrollo y autonomía progresiva”. Santiago: Edición digital en: [www.mineuc.cl](http://www.mineuc.cl)

<sup>7</sup> Un grupo de especialistas en derechos humanos analiza, discute y redacta estos Principios en la ciudad de Yogyakarta, Indonesia, entre el 6 y el 9 de Noviembre en el año 2006. Son 29 actores procedentes de 25 países, de diversas disciplinas que conforman los *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género*. Edición Digital en <http://yogyakartaprinciples.org/>

protección y derechos de las personas LGTBI, no solamente en el contexto educativo, sino a nivel general.

El Estado chileno asume, entonces, una tarea fundamental en términos de derechos de las personas a vivir y determinar los márgenes de su propia sexualidad, proponiendo e implementando programas y manuales<sup>8</sup> que constituyen principios para promover una educación libre de discriminación y exclusión sexual y de género, la disminución del bullying y el maltrato escolar; el cuidado, prevención, y seguridad respecto a la sexualidad de niñas, niños y adolescentes, el impulso del autoconocimiento y construcción de la identidad, entre otros.

La escuela es un espacio desde el cual se aprende y se reproducen modos de relacionarse con otros, modos de interactuar con otros y también modos del propio comportamiento en términos de género y sexualidad. En este sentido es interesante y fundamental analizar de qué modo la institución educativa, o es un espacio que únicamente reproduce patrones de conducta, o permite la resignificación de éstos en un contexto de reflexión autónoma, libertad, confianza y respeto mutuo. Por lo mismo se hace necesario pensar ese entorno, no como una escena pasiva de recepción de estos cánones actitudinales respecto de la sexualidad y el género, sino como un espacio de modificación de las prácticas discriminatorias y segregacionistas que refuerzan los estereotipos y la exclusión.

Surge la necesidad de preguntarse sobre la posibilidad de una educación diferente en el interior de la institución, ¿para poder realizar un trabajo crítico en el ámbito escolar debemos mantenernos al margen de la institución o es posible desplegar estos nuevos modos de entender el proceso educativo dentro de ellas? ¿Es posible transformar la institución educacional: su estructura, funcionamiento, sus intereses y con ello, sus propios mecanismos o estamos ante la necesidad de hacer educación crítica únicamente fuera de las instituciones? ¿Es más conveniente volverse más a las relaciones sociales cotidianas que a ciertas instituciones o a la institución como tal, para resignificar la educación actual? ¿Podemos, entonces, interpretar la escuela, la institución educativa, de otros modos?

---

<sup>8</sup> A nivel nacional encontramos hasta hoy, una cantidad considerable de propuestas, programas, manuales y textos articulados por actores del Ministerio de Educación para promover la inclusión de género en la escolaridad. Los textos que hemos trabajado hasta aquí principalmente son: *“Orientación para la inclusión de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Intersex en el sistema educativo chileno”*. Abril, 2017; *“Educación para la Igualdad de Género”*. Plan 2015-2018. *“Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa de sexualidad, afectividad y género”*. Marzo, 2017. Estos y otros documentos respecto a la inclusión de género en educación se pueden encontrar en: [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)

¿Cómo hacer posible que las instituciones sean espacios de acogida de las diferencias sin que se remita únicamente a planteamientos teóricos de tolerancia, integración e inclusión que -como analizaremos más adelante- no se dan cabalmente en la práctica hasta nuestros días?

En esta tesis, la intención de realizar un análisis crítico de las políticas públicas de inclusión de género en las instituciones educativas ha sido abordada desde ahí, desde la institución, y no en otros contextos en el que se ejerce educación o procesos de enseñanza-aprendizaje, no porque se la está asumiendo como único espacio legítimo desde el cual se despliega y producen las relaciones de poder-saber o el único espacio desde el cual se constituyen subjetividades; la educación, hablando genéricamente, representa las instancias en que conocimientos de todo tipo son transmitidos de unos a otros, pero cuando hablamos de educación institucional, estamos hablando de la práctica de unos saberes en la educación determinada por reglamentos y normativas, con objetivos específicos, condiciones redefinidas, con estrategias particulares que pretenden, como fin, generar un tipo específico de sujeto. Abordamos el análisis de las relaciones que se ejercen en y desde las instituciones porque éstas han sido, hasta hoy, espacios por antonomasia de producción de identidades y subjetividades, acorde a regímenes de normalización que se han perpetuado en el tiempo, espacios que, desde hace no mucho, comenzaron a ser cuestionados y asumidos como conflictivos para la escena educativa. Pensamos que a partir de esas tecnologías y estrategias propias de las instituciones educativas se cumple uno de los roles fundamentales para la construcción del propio sujeto, como sujeto individual y sujeto social.

Respecto de las políticas de inclusión gubernamentales propuestas para las instituciones educativas, no estamos planteando una inclinación a mejorar o transformar tales políticas sino a examinar críticamente estos proyectos y analizar qué otro tipo de relación mantienen con las prácticas de discriminación y exclusión, no únicamente como relación de oposición. En otros términos, a modo de interrogantes, ¿qué efectos producen las políticas de inclusión en la escuela?, ¿por qué parece relevante ponerlas en tela de juicio?, ¿cuáles podrían ser los aspectos que se han invisibilizado en las políticas de inclusión?, ¿desde qué dimensión estas políticas están pensando la *otredad*?, ¿cómo funciona la categoría de “identidad” en las instituciones educativas y, precisamente, respecto de estas políticas de inclusión educativas?



## II. Educación, sexualidad y régimen de normalización

### **Institución educativa: régimen de normalización y prácticas de inclusión de género**

Sin duda uno de los temas que ha provocado no pocas discusiones y conflictos este último tiempo es la situación de la educación actual y las condiciones en las que se despliega, pensada y puesta en marcha a partir de los sistemas institucionales como mecanismos de regulación y organización social. Las instituciones educativas son unos de los espacios más significativos en el desarrollo de los sujetos en términos cognitivos, psíquicos, afectivos, sociales y culturales, tanto por su cualidad pedagógica intrínseca como por una cuestión que me parece importante considerar, que tiene que ver con la temporalidad y espacialidad: insertos en los sistemas institucionales, pasamos una extensa cantidad de tiempo en estos espacios y es ahí donde se construyen imaginarios, pensamientos, creencias, valores, en fin, subjetividades que van a determinar y organizar las relaciones del individuo consigo mismo, con los otros y con el entorno.

Entendemos, gracias a los estudios de Michel Foucault<sup>9</sup> que la escuela como campo institucional de educación constituye uno de los principales ejes del cuerpo social desde el cual se organizan una serie de estrategias y dispositivos en torno al sujeto que lo instituyen y ajustan, en tanto cuerpo individual y cuerpo que se relaciona con otros cuerpos, de acuerdo a determinados juicios que se presentan como fundamentales y legítimos. Esto es el orden disciplinario que opera en las diversas instituciones a partir de los siglos XVIII y XIX, desde el cual el sujeto es *sujetado* a ciertas funciones y conductas, instaurando como norma universal aquellos juicios y saberes que lo redefinen. Foucault dirá:

“El otro lugar en donde vemos aparecer esta nueva tecnología disciplinaria es la educación. Fue primero en los colegios y después en las escuelas secundarias donde vemos aparecer esos métodos disciplinarios en que los individuos son individualizados dentro de la multiplicidad. (...) Allí tenemos un maestro para decenas de discípulos y es necesario, a pesar de esa multiplicidad de alumnos, que se logre una individualización del poder, un control permanente, una vigilancia en todos los instantes. (...)”

---

<sup>9</sup> En todo este análisis se tomará como importante fuente teórica los estudios de Michel Foucault respecto del poder, el conocimiento, el régimen de normalización, las tecnologías de subjetivación y la sexualidad, principalmente, desde textos como *Historia de la sexualidad. Voluntad del saber* (1976), *Los Anormales* (1999) y *Vigilar y Castigar* (1975) principalmente.

Actualmente ustedes son ubicados en fila, los ojos del profesor pueden individualizar a cada uno, puede nombrarlos para saber si están presentes, qué hacen, si divagan, si bostezan, etc. Todo esto, todas estas futilidades, en realidad son futilidades, pero futilidades muy importantes, porque finalmente, fue en el nivel de toda una serie de ejercicios de poder, en esas pequeñas técnicas que estos nuevos mecanismos pudieron investir; pudieron operar.”<sup>10</sup>

La escuela ha sido, entonces, un espacio legitimado por el espectro social respecto de los saberes, y no estrictamente saberes técnicos, intelectuales o curriculares; también se le adjudica autoridad en saberes que conciernen directamente a las relaciones sociales y a las conductas de los sujetos, en decir, hemos aceptado indiscutiblemente, por un lado, que la escuela es un espacio para abandonar la ignorancia<sup>11</sup>, y por otro lado, que es el medio para

---

<sup>10</sup> Foucault, Michel. (2005). *Redes de poder*. En: *El lenguaje libertario: antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Christian Ferrer (comp.). La Plata: Ed. Utopía Libertaria. Págs. 22-23.

<sup>11</sup> Respecto de este punto, teóricas como Eve Kosofsky Sedgwick, Deborah Britzman, Guacira Lopes Louro, Valeria Flores, han desarrollado un análisis muy interesante de destacar y que será abordado con mayor precisión más adelante. Los estudios y análisis críticos sobre pedagogía y educación de Deborah Britzman (1952), psicoanalista y profesora estadounidense de la Universidad de York, han sido elementales para el desarrollo de este trabajo. A partir de sus planteamientos sobre Teoría *Queer* en educación, la autora insiste en pensar la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento. El problema de la normalización tiene que ver no solo con un problema político sino también epistemológico: aquello que es posible admitir como conocimiento válido, esto es, con lo inteligible dentro del campo del saber, y lo ininteligible, aquello que no se reconoce como un conocimiento legítimo. Con ello, la relación oposicional conocimiento/ignorancia no estaría fundada realmente en una relación natural de oposición: hacer de algo un saber inteligible, esto es reconocerlo como saber que debe ser transmitido, tiene que ver, plantea Britzman, y, siguiendo la lectura foucaultiana del poder-saber, con una cuestión política. Por lo tanto, pone énfasis en la necesidad de desmontar el binomio desde el cual se funda la pedagogía. “La Teoría *Queer* (...) ofrece a la educación técnicas para crear sentido y remarcar aquello que descarta o no puede siquiera soportar conocer. Esta teoría insiste, al usar un método psicoanalítico, que la relación entre el conocimiento y la ignorancia no es oposicional ni binaria. Por el contrario, se implican mutuamente, estructurando e imponiendo formas particulares de conocimiento y formas de ignorancia. De esta forma, la ignorancia es analizada como un efecto del conocimiento, en verdad, como su límite, y no como un estado originario o de inocencia.” Britzman, Deborah. (2016) *¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto*. Mar de Plata: Revista de Educación. Pág. 18. Estamos ante la desacreditación de supuestos producidos por una red de tecnologías que, siendo constructos, se hacen pasar como naturales; en este caso, la ignorancia, no como un estado previo ni original respecto del conocimiento, sino su efecto. O en términos de Britzman, la cuestión es “¿qué hace que algo sea pensable? (...) La estrategia intenta alcanzar aquellos criterios desatendidos que operan para desestimar como irrelevante o valorizar como relevante un tipo particular de pensamiento”. *Ibid.* Pág. 19. En la misma línea, Guacira Lopes Louro, profesora brasileña y doctora en educación de la Universidad Estatal de Campinas, ha contribuido a la crítica de las pedagogías de la sexualidad y la Teoría *Queer* en educación, aportando también a la discusión respecto del problema del binario conocimiento/ignorancia, planteando lo siguiente: “Siguiendo el pensamiento de Eve Sedgwick, demostrar, como sugieren teóricas/os *queer* que, la ignorancia no es <<neutra>>, ni es un <<estado original>>, sino, en vez de eso, <<es un efecto - no una ausencia - de conocimiento>>. Admitir que la ignorancia puede ser entendida como producida por un tipo particular de conocimiento o producido por un modo de conocer. Así, la ignorancia de la homosexualidad podría ser leída como constitutiva de un modo particular de conocer la sexualidad.” Lopes Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas. Pág. 551. (La traducción es mía.)

regularizar y normar las prácticas y acciones que no cumplan con determinadas condiciones aceptadas social y culturalmente.

“Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta.”<sup>12</sup> Y continúa:

“(…) están integrados en el interior de un dispositivo único tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente una observación recíproca y jerarquizada. Inscríbese en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia.”<sup>13</sup>

Junto con esto, el sujeto que se sitúa y circula en las instituciones educativas no puede ser pensado como un sujeto aislado e independiente: la subjetividad será entonces un efecto y no una identidad pura *a priori* inmersa en el proyecto institucional. Es decir, el sujeto en tanto “sujeto histórico”, es construido por las prácticas institucionales en el vínculo entre prácticas de poder (la posibilidad de ciertos discursos y determinadas acciones en un momento específico) y prácticas de saber (estructuras que fijan un cierto conocimiento y ciertos discursos dados en un determinado momento).

“En estos casos de continuidad en la normalidad, no habría, en sentido estricto, ningún <<sujeto>>, ya que no se puede sostener, también en sentido estricto, ninguna <<singularidad>> (...) Es decir el sujeto es, de

---

Retomando estas ideas, la invitación es a dejar de pensar el conocimiento como la visibilización o la inteligibilidad de ciertos saberes; conocer, más bien, tiene que ver con la producción de la ignorancia de otro tipo de saber. O en otras palabras, lo que se ignora o lo que se espera que se ignore, está directamente vinculado con un tipo de saber que está circulando de acuerdo a regímenes específicos de verdad y poder, y en este sentido, la producción de ignorancia mantiene una relación fundamental con la producción de normalidad: ésta última se constituye a partir de una cierta idea de verdad del sujeto, por lo tanto, la ignorancia, entendida como ausencia de conocimiento, valida esas ideas del sujeto sobre sí mismo. En fin, renunciar a la idea de educación como develamiento es también desenmascarar el binomio conocimiento/ignorancia que hace de lo inteligible el “verdadero” saber respecto del no-saber.

<sup>12</sup> Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Pág. 161.

<sup>13</sup> *Ibid.* Pág. 164.

alguna manera, producido o es efecto, resultado, consecuencia de la acción educativa. La constitución de subjetividad, en esta perspectiva, consiste en la progresiva asimilación de los saberes y las normas dominantes. En esto consiste la normalidad de la transmisión educativa en los términos en que la hemos definido.”<sup>14</sup>

La constitución del sujeto dentro de la institución educativa está directamente determinada por el entrecruzamiento entre el saber y el poder, es decir, entre *lo que se dice y lo que se hace* en la escuela. Sin embargo la práctica disciplinaria alcanza un resultado político mucho más eficiente cuando funciona en el imaginario de cada sujeto: estas prácticas ya no convergen sobre sujetos meramente resignados, dóciles y “objetivados” como cuerpos que se pueden moldear, sino que permiten e impulsan el desarrollo de un sujeto autónomo en tanto que se piensa a sí mismo y desde ese pensarse a sí mismo se construye a sí mismo. Esta auto-configuración sigue estando determinada por ciertas prácticas discursivas de saber-poder, que, invisibles, suponen un sujeto que se realiza libremente.<sup>15</sup> Es decir, parece no haber un poder y un saber que actúa contra o hacia el sujeto como un dominio; el sujeto es partícipe directo de su propia subjetivación pero que sin ser consciente de ello, es movido por estos dispositivos.

Guacira Lopes Louro reafirma estas ideas planteando que:

“La producción de sujetos es un proceso plural y también permanente. Ese no es, entonces, un proceso del que los sujetos participen como meros receptores, atacados por instancias externas, y manipulados por estrategias ajenas. Al revés de eso, los sujetos están implicados y son participantes activos de la construcción de sus identidades. Si múltiples instancias sociales, entre ellas la escuela, ejercitan una pedagogía de la sexualidad y del género y colocan en acción varias tecnologías de gobierno, esos

---

<sup>14</sup> Cerletti, Alejandro. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Pág. 77.

<sup>15</sup> Foucault explica de qué manera la relación entre el sujeto, la verdad de sí mismo y el poder se imbrican mutuamente, otorgándole al individuo la apariencia de un carácter emancipado. En sus propias palabras: “Esta forma de poder emerge en nuestra vida cotidiana, categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo une a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que construye sujetos individuales. Hay dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto.” Foucault, Michel. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Ediciones Carpe Diem. Pág.7.

procesos prosiguen y se complementan a través de tecnologías de autogobierno y autodisciplinamiento que los sujetos ejercen sobre sí mismos.”<sup>16</sup>

El régimen normativo, como una estrategia de las instituciones educativas, adquiere un valor importante en el proceso de subjetivación del individuo. El (re)conocimiento de sí mismo, la afirmación de sí mismo se desenvuelve a la par con los términos de la *normalización*: afirmarse a sí mismo, significa en otras palabras, instaurar una verdad sobre sí mismo, verdad que está siempre regulada por la norma. Al mismo tiempo, esta auto-significación como sujeto de la norma, produce también al sujeto que se escapa de ella, (el *anormal*) como constitutivo del sistema normalizador. La autora dirá:

“La afirmación de la identidad implica siempre la demarcación y la negación de su opuesto, que se constituye como su diferencia. Ese <<otro>> sigue siendo indispensable. La identidad negada es constitutiva del sujeto, le proporciona el límite y la coherencia, y al mismo tiempo, hostiga con la inestabilidad.”<sup>17</sup>

Las políticas de inclusión propuestas en la educación actualmente se relacionan con este proceso de subjetivación y autovalidación y con el sistema normativo desde el punto de vista de la *identidad*<sup>18</sup>: es necesario establecer un límite entre lo que soy o aquello que asumo ser, y lo que no. Es la importancia de posicionarse en algún lugar del binomio de la normalización. Así, el discurso de inclusión se valida únicamente cuando un sujeto se autocalifica, ya sea como el sujeto *de la norma*, o como el *otro* a ser incluido, el *otro* que necesita ser reconocido por el régimen normativo. O en palabras de Foucault:

“Todas las instancias de control individual, funcionan de doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco-no loco; peligroso-inofensivo; normal-anormal); y el de la asignación coercitiva, de la distribución diferencial (quién es; dónde debe estar; por qué caracterizarlo, cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia

---

<sup>16</sup> Lopes Louro, Guacira. (1999). *Pedagogías de la sexualidad*. En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (comp.). Mariana Genna y Graciela Morgade (trad.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica. Pág. 16 -17.

<sup>17</sup> Lopes Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas. Pág. 549. (La traducción es mía.)

<sup>18</sup> Más adelante abordaremos detenidamente el concepto de identidad desde la problemática de las políticas identitarias presentes en el análisis sobre la inclusión de género y sexual.

constante, etc.). Los mecanismos de poder, todavía en la actualidad, se disponen en torno de lo anormal, tanto para marcarlo como para modificarlo.”<sup>19</sup>

Esta producción y autovalidación de la *otredad* es fundamental tanto en la práctica normativa como en la práctica inclusiva. La integración y la inclusión funcionan solo a partir del momento en que se instala la figura de la centralidad -el sujeto hegemónico- y la figura de la *otredad* -el sujeto desviado, excluido-. Ambos son contruidos y producidos por los mismos mecanismos.

### **La ficción “naturalizadora” del régimen normativo**

“¿Qué es lo que hace que la normalidad esté tan presente en el pensamiento educativo?”<sup>20</sup>

La pregunta de Deborah Britzman nos acerca a uno de los núcleos del asunto, ¿en qué reside la naturalización del régimen normativo? ¿Cuándo y por qué comenzó a pensarse como algo dado, algo natural? Probablemente la normalización en su instalación como ejercicio práctico en la educación, es decir, en el ámbito de lo real, se produce como una necesidad, un dispositivo necesario de y para la sociedad: educar no solo implicaría instruir a los sujetos en diversas materias, educar es enseñar conductas aceptadas y castigar aquellas que no lo son según un determinado régimen de saber, en pos del bienestar social. Normalizar significa además muchas cosas respecto de “volver *normal* al *anormal*”; significa reinsertar al sujeto en la homogeneidad del grupo social, significa volver productivo y útil al sujeto, significa tornar catalogable y organizable al sujeto, normalizar es internalizar la necesidad de corregir y regular la conducta de los individuos, y dado todo esto, normalizar es internalizar la naturaleza del mismo proceso de normalización como instrumento para el (“buen”) funcionamiento de la sociedad. Es decir, la normalización se funda en sí misma como una necesidad social.

Entonces este régimen normativo y la figura del “*normal*”, es una ficción<sup>21</sup> histórica-política, una quimera determinada por la contingencia y articulada por los dispositivos de

---

<sup>19</sup> Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Pág. 184.

<sup>20</sup> Britzman, Deborah. (2002). *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*. En: *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*. Rafael M. Mérida (ed.), Barcelona: Icaria Editorial. Pág. 198.

un eco autoritario y legitimador que constantemente oculta su propio andamiaje impidiéndonos reconocerlo como constructo. En este sentido, la inclusión de género y sexual sería el intento de normalización de los sujetos excéntricos<sup>22</sup>, sujetos abyectos, los sujetos fuera de la (hetero) norma. Foucault va a afirmar esta idea planteando que:

“La norma no se define en absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en que se aplica. La norma, por consiguiente, es portadora de una pretensión de poder. No es simplemente, y ni siquiera, un principio de inteligibilidad; es un elemento a partir del cual puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio del poder. (...) la norma trae aparejados a la vez un principio de calificación y un principio de corrección. Su función no es excluir, rechazar. Al contrario, siempre está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo.”<sup>23</sup>

La crítica aquí plasmada gira, por un lado, en torno a las prácticas rígidas de la pedagogía que tienen como objetivo producir identidades fijas basadas en el binomio de lo *normal* y lo *anormal*; una crítica y un cuestionamiento a los discursos que establecen y fomentan categorías hegemónicas y discriminatorias entre los individuos que se ajustan, o no, a la *normalidad*, y por otro lado, a la pretensión “liberadora” de los programas y políticas públicas de inclusión respecto del género y la sexualidad propuestas por el Estado para implementarlas en las escuelas que suponen acabar con la discriminación y la exclusión,

---

<sup>21</sup> Utilizamos el término “ficción” en tanto entendemos lo *normal* como una categoría constituida y construida social y culturalmente, pero sin dejar de lado aquello que Foucault afirma al respecto: lo *normal* no es meramente una ficción dado que todo lo que funda y los modos en que se instituye en el ámbito social generan consecuencias reales, directas y concretas, que afecta no solo al imaginario social sino también directamente al cuerpo de cada uno de los sujetos. Sobre esto el autor dirá: “Se trata de mostrar las interferencias en virtud de las cuales una serie completa de prácticas – a partir del momento en que se coordinaron con un régimen de verdad- pudo hacer que lo que no existían (la locura, la enfermedad, la delincuencia, la sexualidad, etc.) se convirtiera sin embargo en algo, algo que no obstante, siguió sin existir. (...) lo que me gustaría mostrar es que cierto régimen de verdad, y por consiguiente no un error, hizo que algo inexistente pudiese convertirse en algo. No es una ilusión porque es precisamente un conjunto de prácticas y de prácticas reales lo que lo ha establecido y lo marca así de manera imperiosa en lo real.” (...) “el acoplamiento serie de prácticas -régimen de verdad forma un dispositivo de saber-poder que marca efectivamente en lo real lo inexistente, y lo somete de forma legítima a la división de lo verdadero y lo falso.” Foucault, Michel. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Págs. 36-37. O en otro contexto, en *Vigilar y Castigar*, cuando se refiere al alma, plantea “la realidad histórica de esa alma”, en tanto que territorio en el cual intervienen y acontecen los efectos reales de los dispositivos de poder-saber.

<sup>22</sup> Haciendo uso del término acuñado por el texto de Teresa de Lauretis, (1993), *Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica*. En: *De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feministas en las ciencias sociales*. María C. Cangiano y Lindsay DuBois, (comp.) Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

<sup>23</sup> Foucault, Michel. (2007). *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pág. 57.

pero que sin embargo no intervienen directamente en la producción de estas categorías originadas por el régimen normativo.

Las relaciones de poder inmersas en el ámbito educativo que nos preocupan tienen que ver específicamente con el discurso de lo *normal*, y, entendiendo esto, la propuesta inclusiva en educación estaría condicionada por esta noción de *normalidad* (y como su antítesis, la *anormalidad*), condición que no desestabiliza tales categorías sino que las posiciona como el pedestal desde el cual incurrir en nuevos proyectos educativos. Entonces nos preguntamos nuevamente ¿cuál es objetivo de implementar políticas de inclusión relativas a la sexualidad y al género? Retomando lo dicho, la escuela como espacio institucional determinante en la sociedad tiene como propósito el ejercicio de una labor de socialización y busca con ello mantener un cierto orden social respecto de las categorías que se conjugan como admisibles y aceptadas. Este trabajo pretende examinar críticamente las posibilidades de estas nuevas estrategias curriculares, tecnologías e implementaciones de propuestas inclusivas en género y sexualidad aplicadas en el ámbito educativo ya que también parecen ser aceptadas -sin un cuestionamiento evidente- como estrategias democráticas y emancipadoras, otorgándole a las instituciones una renovada fachada que sigue naturalizando relaciones y categorías dualistas y jerárquicas de poder.

Por otro lado, las políticas inclusivas siguen fomentando el discurso de la “hipótesis represiva”<sup>24</sup> adquiriendo una apariencia liberadora de las sexualidades “foráneas”<sup>25</sup>, y,

---

<sup>24</sup> Michel Foucault, en el segundo capítulo de *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (1976) titulado “La hipótesis represiva”, articula estas ideas sobre la sexualidad como un ámbito de la vida del sujeto que ha sido reprimido, o que, más bien, históricamente ha sido entendido de esa manera, desde un poder censurador y represor de las manifestaciones sexuales de los individuos. Tomando esto como punto de partida, si el poder fuera represivo, la exclusión sería permanentemente efecto de las prácticas inclusivas, ya que al liberar aquello que se reprime, se le otorga una significación, una legalidad, dejando siempre algo afuera para poder constituirse como tal. Es decir, la acentuación en una “revolución sexual”, en tanto visibilizar la *otredad*, no es la salida de la (hétero)normatividad; más bien significa una manera de seguir presentando a la norma como la norma. Las prácticas de liberar, admitir, visibilizar, nombrar, reconocer al *otro*, sigue estando enmarcado en la hegemonía de la normalización. (Esto lo retomaremos detenidamente más adelante respecto de las políticas identitarias LGTBI).

<sup>25</sup> Me parece importante señalar aquí, que, tomando como punto de partida los términos de la inclusión de género en la educación institucional, cuando se habla de sexualidades *otras*, foráneas, disruptivas, etc., se habla principalmente de sexualidades que son factibles de entrar en el ámbito del saber, de lo inteligible, de lo conceptual. Es decir, las sexualidades que figuran como fuera de la *norma* y que están siendo pensadas por estas políticas de inclusión en la escolaridad, son únicamente aquellas que se pueden nombrar. Con este intento de “aceptar” estas otras sexualidades, se expone también el problema de la imposibilidad de incluir aquellas figuras indefinidas, indeterminadas, que no están dentro de ninguna categoría. ¿Cómo, o qué sería el intento de incluir al sujeto que no está clasificado en el orden nominativo del género y la sexualidad y que se mueve entre una y otra categoría? Por lo mismo, la práctica inclusiva no solo estaría señalando la *otredad* justamente como el *otro*, el *diferente*, el que necesita ser incluido, sino que además surge de la obligación de nominar y delimitar esta *diferencia* para que pueda eventualmente ser incluida. Deborah Britzman, refiriendo a Judith Butler, dirá: “La inclusión, o la creencia que un discurso puede hacerle lugar a aquellos a los que



junto con ello, se justifica la idea de que existe una cierta naturaleza en la sexualidad que hay que aceptar, tolerar, liberar, y con ello categorizar, organizar, regular. Y esta naturalización de la sexualidad es base para establecer una normativa de las prácticas, los pensamientos, deseos y saberes en torno a ella.

### **Sexualidad como dispositivo histórico**

Este examen sobre de las prácticas educativas de inclusión de género y sexualidad se ha ido desarrollando desde una lectura foucaultiana respecto de la noción de sexualidad. En *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber* (1976), Foucault plantea una nueva concepción de ésta como un dispositivo abierto, forjado desde discursos, conocimientos, prácticas, etc., todos determinados por el contexto histórico, cultural y político. Tomamos entonces como base la idea de que la sexualidad es un aparato complejo producido en un contexto por medio de relaciones de saber y poder. En sus propios términos:

“(…) se trata más bien de la producción misma de la sexualidad, a la que no hay que concebir como una especie dada de naturaleza que el poder intentaría reducir, o como un dominio oscuro que el saber intentaría, poco a poco, descubrir.<sup>26</sup> Es el nombre que se puede dar a un dispositivo histórico: no una realidad por debajo en la que se ejercerían difíciles apresamientos, sino una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y de poder.”<sup>27</sup>

La cuestión de la sexualidad se transforma en una dimensión imprescindible a nivel social y política, principalmente desde las instituciones educativas, ya que inicia y fomenta toda una operación de estructuración, organización y regulación, no solo a nivel del cuerpo individual del sujeto, sino de todo el cuerpo social. Al respecto, el autor dirá:

---

debe excluir, puede producir únicamente, como afirma Butler, <<ese gesto teórico de pathos en el cual las exclusiones se afirman sencillamente como tristes necesidades de la significación>>.” Britzman, Deborah. (2016) *¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto*. Mar de Plata: Revista de Educación. Pág. 22.

<sup>26</sup> Esto lo podemos leer aludiendo a la teoría de la “hipótesis represiva” antes mencionada.

<sup>27</sup> Foucault, Michel. (1991). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI editores. Pág. 63.

“El sexo viene a ser aquello a partir de lo cual se puede garantizar la vigilancia sobre los individuos y entonces se comprende por qué en el siglo XVIII, y justamente en los colegios, la sexualidad de los adolescentes se vuelve un problema médico, un problema moral, casi un problema político de primera importancia porque mediante y so pretexto de este control de la sexualidad se podía vigilar a los colegiales, a los adolescentes a lo largo de sus vidas, a cada instante, aun durante el sueño. Entonces el sexo se tornará un instrumento de disciplinamiento, y va a ser uno de los elementos esenciales de esa anátomo-política de la que hablé, pero por otro lado es el sexo el que asegura la reproducción de las poblaciones. Y con el sexo, con una política del sexo podemos cambiar las relaciones entre natalidad y mortalidad; en todo caso la política del sexo se va a integrar al interior de toda esa política de la vida que va a ser tan importante en el siglo XIX. El sexo es la bisagra entre la anátomo-política y la bio-política, él está en la encrucijada de las disciplinas y de las regulaciones y es en esa función que él se transforma, al fin del siglo XIX, en una pieza política de primera importancia para hacer de la sociedad una máquina de producir.”<sup>28</sup>

La sexualidad como un constructo histórico-político nos permite afirmar que los principios desde los cuales se han constituido los discursos normativos y hegemónicos sobre sexualidad en la educación institucional se originan en el contexto de las sociedades disciplinarias en el siglo XVIII y con ello se revela una nueva disposición positiva de la sexualidad en educación: ya no se trata de disimular y silenciar la condición sexual de los sujetos en el marco escolar sino más bien permitir a estos sujetos, en tanto cuerpos disciplinados, la manifestación de la propia sexualidad. Esto concierne directamente a la producción de ciertos discursos acerca de lo sexual, que, en conjunto con el proceso de normalización, toman el lugar de lo inteligible y aceptable dentro del espacio educativo.

“Se debe hablar del sexo, se debe hablar públicamente y de un modo que no se atenga a la división de lo lícito y lo ilícito (...) se debe hablar como de algo que no se tiene, simplemente, que condenar o tolerar, sino que dirigir, que insertar en sistemas de utilidad, regular para el mayor bien de todos, hacer funcionar según un óptimo. El sexo no es solo cosa que se juzgue, es

---

<sup>28</sup> Foucault, Michel. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Págs. 24-25.

cosa que se administra. (...) Policía del sexo, es decir, no en rigor de una prohibición sino la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos.”<sup>29</sup> Continúa:

“La sociedad que se desarrolla en el S XVIII (...) no opuso al sexo un rechazo fundamental a reconocerlo. Al contrario puso en acción todo un aparato para producir sobre él, discursos verdaderos. No solo habló mucho de él y constriñó a todos a hacerlo, sino que se lanzó a la empresa de formular su verdad regulada”<sup>30</sup> Y más adelante:

“...no se trata de un movimiento que se obstinaría en rechazar el sexo salvaje hacia alguna región oscura e inaccesible sino, por el contrario, de procesos que lo diseminan en la superficie de las cosas y los cuerpos, que lo excitan, lo manifiestan y lo hacen hablar y lo implantan en lo real y lo conminan a decir la verdad: toda una titilación visible de lo sexual”.<sup>31</sup>

La sexualidad y los discursos sobre sexualidad implantados en el ámbito educativo refuerzan la producción de los sujetos normalizados, ya que al permitirles hablar de su propia sexualidad, los condiciona a regular y reordenar esos elementos que lo categorizan y lo componen. Y no solo a ellos, los sujetos que son asiduos a la *norma*; los que quedan fuera de ella aparecen dentro del discurso y son visibilizados necesariamente para corregir y reformar aquello de su propia sexualidad que los aleja de esta *norma*. En palabras del autor:

“¿Qué significa la aparición de todas esas sexualidades periféricas? ¿El hecho de que puedan aparecer a plena luz es el signo de que la regla se afloja? ¿O el hecho de que se les preste tanta atención es prueba de un régimen más severo y de la preocupación de tener sobre ellas un control exacto?”<sup>32</sup> Y agrega:

“La mecánica del poder que persigue a toda esa disparidad no pretende suprimirla, sino dándole una realidad analítica, visible y permanente: la hunde en los cuerpos, la desliza bajo las conductas, la convierte en principio

---

<sup>29</sup> Foucault, Michel. (1991). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI editores. Pág. 17.

<sup>30</sup> *Ibid.* Pág. 42.

<sup>31</sup> *Ibid.* Pág. 44

<sup>32</sup> *Ibid.* Pág. 26

de clasificación y de inteligibilidad, la constituye en razón de ser y orden natural del desorden. ¿Exclusión de esas mil sexualidades aberrantes? No. En cambio, especificación, solidificación regional de cada una de ellas.”<sup>33</sup>

La sexualidad entonces se vuelve un terreno fundamental en la construcción de la subjetividad del individuo y es por ello que se transforma en un ámbito que se manifiesta lo más abiertamente posible en la esfera social y específicamente en las instituciones educativas (siempre, por supuesto, limitada por la norma y los cánones sociales y culturales). Esto, sin ser tema principal de este trabajo, nos vuelve sobre la pregunta, no menos provocadora, de si una educación sexual abierta e inclusiva sería entonces una práctica que, efectivamente desestabiliza el régimen de normalización, o lo preserva, ya que hablar de sexualidad es justamente la base para categorizar y normalizar a los sujetos en el ámbito de lo sexual, y, de ser así, entonces, qué condiciones debe cumplir una educación sexual integral que logre quebrar este esquema.

“La educación sexual se tornó, entonces, un lugar para trabajar sobre los cuerpos de los niños, de los adolescentes y de las profesoras. El cambio hacia una pedagogía de producción de la sexualidad y la idea de que la normalidad era un efecto de la pedagogía apropiada y no un estado a priori se tornó, esencialmente, la base para el movimiento higienista social llamado <<educación sexual>>.”<sup>34</sup>

Con estas palabras, Britzman expone uno de los problemas principales de la educación sexual dentro del currículum: esto es, la ilusión de que el discurso normalizante es producto de cierta pedagogía, y que, con ello, es posible redirigir los límites de lo *normal* y lo *anormal*, de acuerdo a una nueva estructura pedagógica. Sin embargo, la categoría misma de *normal* sigue funcionando y también su antítesis, lo *anormal*. Así, estas categorías no se suprimen sino que solo se desplazan y la educación sexual se convierte en un nuevo canon para el régimen de normalización en educación. La educación sexual integrada al currículum no significaría una salida radical<sup>35</sup>, quiebre o crítica tajante al

---

<sup>33</sup> *Ibid.* Pág. 28.

<sup>34</sup> Britzman, Deborah. (2001). *Curiosidad, sexualidad y currículum*. En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Lopes Louro, Guacira (comp.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica. Pág. 73.

<sup>35</sup> Podríamos cuestionarnos porqué tendría que significar la educación sexual una crítica al sistema normalizante en la escuela, y entendemos que, si la construcción de la identidad y la subjetividad que se está forjando constantemente en las instituciones no puede estar inscrita bajo categorías fijas o estáticas, en este caso, categorías fijas respecto del género y la sexualidad, una educación sexual integral debiese desafiar los parámetros establecidos como naturales e inalterables, debe acceder a una apertura de los saberes en tanto

sistema de normalización y lo seguiría, de cierta forma, reproduciendo dentro de sus propios límites en tanto que discurso verdadero y legítimo de lo sexual, además de mantener el ideal de que el conocimiento alivia y repara el problema de la ignorancia y con ello, la discriminación y la exclusión.

### **“Diversidad” y “tolerancia”. Dos conceptos de despolitización**

Como consecuencia de esta necesidad de plasmar los discursos sobre sexualidad en lo social y directamente dentro de las instituciones educativas, las estrategias de inclusión emergen, por un lado, bajo la mirada de la *tolerancia* ante las figuras excéntricas respecto del discurso (hetero) normado, y, por otro lado, se produce la resignificación de éstas a partir del concepto de *diversidad*.

La práctica de inclusión estaría, entonces, reafirmando el binomio *normal/anormal* en tanto que, en el contexto de la tolerancia supone la dicotomía *tolerador/tolerado*. Con esta representación podemos entrever cómo, nuevamente, se le otorga predominio al sujeto asiduo a la norma, debido a su autoridad respecto de la acción de tolerar y aceptar al *otro*, quien, por su parte, permanece pasivo y a la espera ante esta acción-decisión. Al respecto, Valeria Flores, profesora y activista de la disidencia sexual argentina, quien realiza también una lectura crítica de las prédicas de tolerancia que se han instalado en los discursos inclusivos en educación respecto de las sexualidades marginales, o más bien dicho, marginadas, sostiene lo siguiente:

“Una pedagogía de la tolerancia entraña una relación asimétrica de poder, alguien tolera y otrxs son toleradx. Sostenida por una epistemología liberal de la inclusión redistribuye a la población en aceptadorxs, aceptables, aceptadx. Como la normalidad necesita del <<diferente>> para constituirse

---

que no se restrinjan las posibilidades identitarias de los sujetos en el campo del género y la sexualidad. En palabras de Britzman: “La perspectiva normativa sobre la sexualidad, al intentar fijar ciertas identidades sexuales a través del saber, impide que comprendamos que nuestra conducta sexual es una práctica y no una ventana a través de la cual estaríamos limitadas a descubrir nuestra verdadera y racional identidad.” Britzman, Deborah. (2001). *Curiosidad, sexualidad y currículum*. En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Lopes Louro, Guacira (comp.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica. Pág. 77. Sin embargo queda abierta la pregunta respecto de si es posible una educación sexual en las instituciones educativas puesta en práctica, no solo desde una línea conceptual y teórica, sino una educación sexual integral que asuma también la incorporación exhaustiva de la dimensión abierta e inestable de los deseos y la afectividad del ser humano sin estar condicionada ni limitada por cánones socio-culturales, valores morales de doctrinas religiosas, entre otros.

y reconocerse a sí misma como tal, el señalamiento de la diferencia se presenta como referencia negativa de la normalidad y medida de control. En general, el <<otrx>> es representado como un estado de desviación, dolencia o carencia; como alguien que hay que contener. De este modo, la tolerancia no pone en cuestión un modelo social de exclusión e impide examinar los valores de la cultura contemporánea. (...) Mediante un proceso de exotización o folklorización de las diferencias, se despolitizan las desigualdades y se invisibiliza por qué el <<otrx>> se convierte en <<otrx>>, <<diferente>>. Orientada por un principio de universalidad que tiende a la homogenización, la tolerancia se naturaliza como la respuesta más indemne ante los antagonismos identitarios, que promueve la displicencia o la coacción frente a lo extraño.”<sup>36</sup>

En este sentido, “aceptación”, “respeto”, “reconocimiento”, “tolerancia”, se aproximan a un tipo de pedagogía que se interesa más por el aceptar, respetar, reconocer y tolerar como acciones que desmitifican el espacio escolar institucionalizado como un espacio rígido, autoritario y normalizador, que por los sujetos mismos, sujetos reales que están (forjados) al otro lado de la norma. Carlos Skliar, escritor e investigador argentino, desarrolla un amplio análisis respecto del problema de la *normalidad*, la construcción de la alteridad y del *otro* y la situación de la inclusión en educación como problema de la *tolerancia*. Respecto de esta última, expone el carácter indolente y despolitizado que marca la acción de “tolerar” la *otredad*. En un texto, junto a Silvia Duschatsky, licenciada e investigadora argentina, plantean al respecto:

“Debatir con los límites del discurso de la tolerancia no implica de ningún modo reivindicar la intolerancia. (...) Por un lado la tolerancia invita a admitir la existencia de diferencias pero en esa misma invitación residen la paradoja, ya que si se trata de aceptar lo diferente como principio también se tienen que aceptar los grupos cuyas marcas son los comportamientos antisociales u opresivos.” (...) “La tolerancia, sin más, despoja a los sujetos de la responsabilidad ética frente a lo social y al Estado de la responsabilidad institucional de hacerse cargo de la realización de los derechos sociales. El discurso de la tolerancia de la mano de las políticas

---

<sup>36</sup> Flores, Valeria. (2003). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark. Pág 238 -239.

públicas bien podría ser el discurso de la delegación de las responsabilidades a las disponibilidades de las buenas voluntades individuales o locales.”<sup>37</sup>

Con el discurso de la *tolerancia* como acción ante el problema de la exclusión, aparece otro concepto que, de la mano con ella, viene a definir el lugar de lo excluido: la *diversidad*. ¿Qué es aquello a lo que llamamos *diversidad*? Como una primera interpretación, *diversidad* aparece como un modo cómodo y eficaz de nombrar lo múltiple, lo diseminado, lo que no responde a lo *mismo*, todo lo que está fuera de la norma. En otras palabras, es el intento de codificar y domesticar toda la multiplicidad de sujetos, experiencias, relaciones, lugares, en fin, todo lo que no se adecúa al estado de normalidad. La *diversidad* entonces sustituye a la alteridad como una estrategia de la inclusión para acaparar todo ese espectro disperso de las *diferencias* y situarlas en la dicotomía de la normalidad. En palabras de Flores:

“Actualmente, la única forma posible, representable, concebible, de hablar (a) las sexualidades y géneros no heteronormativos es bajo la supremacía del sentido de la “diversidad”. De este modo, esta categoría modélica impone un colapso de las múltiples y heteróclitas variaciones subjetivas, políticas, afectivas, corporales, estéticas, sexo-genéricas, que se articulan no como categorías ontológicas sino como estrategias en las luchas por la representación. (...)Ya lo decía Wittig, constituir una diferencia y controlarla es un acto de poder ya que es un acto esencialmente normativo, pero hay que ser socialmente dominante para lograr presentar al otro como diferente. Por lo tanto, mapear cultural y políticamente la diversidad como lo no heterosexual, supone un control y disciplinamiento exhaustivo de las narrativas no heterosexuales por parte de instancias institucionales”<sup>38</sup>

También Gracia Trujillo, profesora española y activista del feminismo disidente, va a señalar al respecto que:

---

<sup>37</sup> Skliar, Carlos, Duschatsky, Silvia. (2001). *Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación*. En: *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (eds.) Bracelona: Laertes Editorial. Pág. 209. Otra versión fue publicada como: Skliar, Carlos, Duschatsky, Silvia (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Rosario: Cuadernos de Pedagogía.

<sup>38</sup> Flores, Valeria. (2003). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark. *Íbid.* Pág. 307.

“La crítica central que se ha hecho al discurso de la diversidad es que no supone un cambio estructural, dejando la (hetero) norma intacta. Se trata de un discurso de corte liberal sobre las minorías sexuales, que tienen necesidades especiales y requieren atención específica, ayuda y tolerancia, en el marco de la igualdad. Una de las ideas que aparece de manera reiterada en este tipo de discurso es la necesidad de normalizar la homosexualidad.”<sup>39</sup>

Es en este sentido que podemos afirmar que “tolerancia” -como una acción que reafirma la relación jerárquica dispuesta entre los individuos-, y “diversidad” -como una categoría que anula las diferencias y se encarga de representar las sexualidades disidentes para integrarlas en el sistema binario normativo- son dos conceptos que pierden su carácter político en tanto que encubren y mantienen la relación de inclusión y exclusión y funcionan para que nada se transforme, para que nada cambie significativamente en esta dinámica.

---

<sup>39</sup> Trujillo, Gracia. (2015). *Pensar desde otro lugar: pensar lo impensable. Hacia una pedagogía queer*. São Paulo: Revista Educación e Investigación. Pág. 1535.



### III. Políticas identitarias de género y sexualidad

#### **(In) Visibilizar. El problema de las políticas identitarias.**

Estas ideas respecto de la tolerancia como un acto de aceptación de la *otredad* que es motor del discurso de la inclusión, generan una confusa relación entre lo invisible, más bien, aquello que ha sido invisibilizado, y lo visible: la articulación y relación de los términos visibilidad-invisibilidad que se pueden percibir en este contexto toma un aspecto ambiguo y disonante, cuestión que me parece clave para abordar la problemática de la inclusión de género y sexualidad.

Tomando en cuenta las perspectivas de las sexualidades que son marginadas en la educación, los grupos LGTBI inmersos en las escuelas, advertimos la indispensable y tenaz exigencia de afirmar sus lugares como sujetos que existen -no solo en el contexto político, sino también en lo real, espacio del que por mucho tiempo fueron destituidos-, además de una innegable necesidad de manifestar abiertamente sus prácticas, relaciones, conductas, modos de vida, etc. Sujetos excluidos y rechazados por categorías sociales y culturales y por los discursos que las han posibilitado a partir de condiciones instauradas como legítimas que reconocen a unos, dejando al margen a otros. De este modo, estas necesidades, estas luchas se dan desde los (no) lugares, o más bien lugares “inexistentes”, desde lugares invisibilizados y que pretenden situarse en la posibilidad de un lugar afirmativo y visible.

De este modo, la visibilización como estrategia política estaría declarando insistentemente la necesidad de nombrar afirmativamente el lugar de *los otros*. Sin embargo, nuestra propuesta crítica sobre la implementación de prácticas inclusivas y respecto, también, del discurso de visibilización sexual que acontece hoy en día, comprende que tales actos de máxima visibilidad juegan un rol afirmativo en la propia estructura normalizadora. Visibilizar es un acto complejo y confuso, ya que, referente a la cuestión de la inclusión, la estrategia de visibilización comporta en sí misma un modo de exclusión: cuando la sexualidad se vuelve absolutamente visible, es necesario hablar sobre ella, analizarla, estudiarla, y con ello incorporarla a un sistema de categorías y clasificaciones que están siempre determinadas y organizadas normativa y jerárquicamente.

La perspectiva que se aborda en este trabajo respecto a la (in)visibilización de aquellos grupos instituidos en las prácticas discursivas de la sexualidad como disidentes,

periféricos, *otros*, etc., tiene que ver con analizar esos modos de máxima visibilización que se sustentan con el mismo principio que los invisibiliza. Esta paradoja es la que intentamos dilucidar respecto de la cuestión de los discursos sobre sexualidad dentro de las instituciones educativas actuales.

La visibilidad como imperativo de la acción política toma ese lugar peligroso y doble al demarcar y determinar a los sujetos en el espacio público: quiénes deben ser dignos de protección y quiénes no, quiénes deben ser aceptados y quiénes no. En ese sentido, el acto de visibilización necesariamente conlleva la afirmación incuestionada de un sujeto, que, idéntico a sí mismo, precisa mostrarse, aparecer y ser reconocido en el espacio público, y el único modo parece ser justamente afirmando esa identidad, la que no puede mostrarse relativa, parcial o fragmentaria ya que, de ser así, tal acción perdería sentido.

En consecuencia, visibilizar es sinónimo de reconocer a aquellos sujetos que han quedado fuera de la luz pública. Podríamos decir de tal modo que la consigna del reconocimiento es: “existimos, somos reales, (por lo tanto) tenemos derechos.”<sup>40</sup> Sin embargo esta declaración es posterior a las prácticas que justifican la necesidad de ese reconocimiento:

---

<sup>40</sup> Cabe señalar que dentro del marco de las demandas por reconocimiento y visibilización social y cultural de los grupos LGTBI, se presenta la cuestión del reconocimiento en tema de derecho y legislación: sin profundizar en este tema, (el cual ha sido objeto, no de pocas investigaciones), podemos señalar la importancia que adquiere la política identitaria en la obtención de derechos civiles, ya que sin esa demarcación, no habría claridad respecto de *quiénes*, específicamente, necesitan tales derechos. Por otro lado, esto nos confirma la problemática paradójica de la identidad en los movimientos sociales, ya que distinguir al sujeto político que necesita de ciertos derechos, es constitutiva de una relación jerárquica entre sujetos vulnerables y dignos de protección y quienes no lo son. En un ensayo muy interesante respecto del tema, las autoras Carmen Romero y Marisela Montenegro, señalan que: “El discurso institucionalizado de las políticas públicas delimita qué cuerpos pueden ser asistidos por el Estado y cuáles permanecen en la zona de abyección. Aquellos cuerpos y estilos de vida que concuerden con las definiciones establecidas en el marco legal son los que serán objeto de atención, protección e inclusión en virtud de las políticas públicas articuladas a partir de su pertenencia al grupo minoritario definido como vulnerable. Así, las prácticas reguladoras que se implementan a través de políticas públicas habitan la tensión que genera promover procesos de inclusión e igualdad y, al mismo tiempo, contribuir a estabilizar los significados y prácticas sobre las cuales se asientan las relaciones asimétricas de poder.” Romero, Carmen, Montenegro, Marisela. (2018). *Políticas públicas para la gestión de la diversidad sexual y de género: Un análisis interseccional*. Madrid: Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad. Pág. 6.

Por otro lado, es menester señalar que las políticas públicas que están diseñadas para la consecución de derechos no puede ser el único fin de las luchas para terminar con la exclusión y la discriminación. Judith Butler, en una conferencia plantea al respecto que: “Las leyes pueden ser aprobadas y nunca ser cumplidas. Las leyes pueden ser aprobadas y pueden volverse parte de una campaña de relaciones públicas que el Estado está haciendo. Las leyes pueden ser aprobadas y nunca ser cumplidas por la policía.” (En el contexto de la educación, pueden no ser puesta en práctica por los agentes educativos, docentes, asistentes de la educación, etc., porque la ley no asegura la práctica real). Y continúa: “Significa que se necesita una movilización política y extrajudicial. No podemos contar con la ley como instrumento definitivo. Tenemos que ver si la ley está creando más violencia o si la ley puede acabar con la violencia. No se trata de no luchar por nuevas leyes, sino que nuestra lucha no debe limitarse a la lucha por estas nuevas leyes.” Butler, Judith. (2015), *I Seminário Queer. Cultura e subversões entidades*. Miskolsci, Richard (Pr.). São Paulo, Brasil. Es por esto que la cuestión de la legitimidad en términos de derechos, si bien es fundamental, no es, ni puede ser, el único objetivo del debate sobre exclusión y discriminación.

éste, como la visibilización, en tanto acción política, está por sobre las estructuras que legitiman cierta sexualidad (la heterosexual), y el modo, tanto de existencia real como de legitimidad social y política que está dado por el orden cultural que hace más válidos, inteligibles y reconocibles a ciertos sujetos. Esto quiere decir que el mecanismo de acción del reconocimiento es posterior a las causas de las relaciones de subordinación que se juegan aquí, y que su proceder es enfrentarse básicamente a las consecuencias, a los síntomas y no a aquello que los origina.

El reconocimiento es posible solo si determina los límites de quiénes serán reconocidos, en el sentido social, legislativo y discursivo, es decir, necesita de una política identitaria que reafirme un “nosotros” en relación a un “ellos”. En el núcleo de los movimientos LGTBI, esta cuestión tomó, en sus inicios, un peso fundamental. En palabras de Guacira Lopes Louro:

“Los gays y lesbianas eran representados como <<un grupo minoritario, igual pero diferente>>; un grupo que buscaba alcanzar la igualdad de derechos dentro del orden social existente. Se afirma, discursiva y prácticamente, una identidad homosexual. La afirmación de la identidad suponía demarcar sus fronteras e implicaba la disputa en cuanto a las formas de representarla. (...) Reconocer esta identidad es cuestión personal y política. El dilema entre ‘asumirse’ o ‘permanecer en el interior’ (en el armario - closet) pasa a ser considerado un divisor fundamental y un elemento indispensable para la comunidad.”<sup>41</sup>

La lucha histórica de gays y lesbianas, principalmente, ha significado, a partir de una identidad pública, no tan solo resistencias al dominio heterosexual y a la homofobia, sino también logros políticos concretos, desde derechos civiles hasta espacios comunes de vivencias cotidianas. Esta obtención de derechos legales y sociales está sujeta y necesariamente posibilitada gracias a la demarcación y delimitación de los sujetos que responden a esa identidad pública colectiva y a esa representación política. Si la identidad de un sujeto responde al sentido de pertenencia a un grupo específico, quiere decir que también responde a criterios, experiencias, deseos, características también muy específicas y sólidas, que lo sitúan innegablemente dentro de esta comunidad. Si el sujeto de estos

---

<sup>41</sup> Lopes Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas. Pág. 543. (La traducción es mía).

movimientos políticos es una identidad definida y demarcada, y si además, esta identidad es el objetivo de la acción política, entonces se vuelve imposible, o al menos problemático, admitir otras identidades dentro del grupo. En palabras de Lopes:

“El discurso político y teórico que produce la representación 'positiva' de la sociedad de la homosexualidad también ejerce, por supuesto, un efecto regulador y disciplinador. Al afirmar una posición dada de sujeto, supone, necesariamente, el establecimiento de sus propios límites, sus posibilidades y restricciones.”<sup>42</sup>

Retomando, entonces, la visibilización como estrategia política estaría manifestando la insistencia en nombrar el lugar de los *otros*, afirmar y reconocer la existencia y los derechos civiles de los sujetos excluidos. En ese sentido, la marca identitaria es fundamental: el acto de visibilizar es efectivo en la medida en que porta un nombre, una categoría, una identidad que antes, ocultada, se vuelve evidente, se manifiesta en la esfera de lo público. En otras palabras, la identidad es el estandarte del reconocimiento y la visibilización. (O podríamos hacernos la pregunta: ¿de qué otro modo, sino desde una política identitaria, es posible reconocer y hacer visible al sujeto de la exclusión?)

Es fundamental detenernos aquí para hacer hincapié en el valor y reafirmar la importancia sustancial de los movimientos políticos LGTBI, rescatando las acciones y luchas de estos grupos para ser percibidos en condiciones de igualdad, lucha por reconocerse como sujetos de derechos, y ampliar los puntos de vista en la sociedad respecto de lo que es y cómo se vive la sexualidad y el género en general. Hace un tiempo, no muy distante, los grupos minoritarios, disidentes, (principalmente homosexuales y lesbianas), recién comenzaron a ser visibles en el ámbito social, cultural, político, y en la institución educativa, que es lo que nos concierne en este trabajo. Sin estas luchas, sin estos movimientos, estaríamos tal vez lejos de elaborar tesis y propuestas de ésta y otras índoles.

El reconocimiento, entonces, es movido por una cuestión primordial: la existencia misma de los sujetos excluidos y su calidad de vida en sociedad y son las políticas identitarias las que logran hacer concreta, en primera instancia, la lucha política sobre estos derechos no reconocidos. Esta estrategia nominal y representativa de la política de identidad, constituirse desde un nombre común, trazar líneas de acción, sería fundamental para afirmar la existencia de tales sujetos en el ámbito público, tomando como propósito situar a

---

<sup>42</sup> *Íbid.* Pág. 544. (La traducción es mía).

este sujeto destituido en el lugar soberano y legítimo que se le ha otorgado excluyentemente a la heterosexualidad, posibilitando su entrada en la historia y en las acciones colectivas concretas. No se puede desmerecer el valor cultural y político de este proceder y las transformaciones que han significado históricamente estos movimientos sociales.

Tal como planteábamos anteriormente, respecto de la relación intrínseca entre las políticas de inclusión y las prácticas de subjetivación y autovalidación dentro del orden normativo, la marca identitaria de la homosexualidad es fundamental tanto como acción personal de asumirse y portar un nombre, de pertenecer a una categoría, como acción política que organiza y reafirma el nombre de una comunidad desplazada discursiva y prácticamente dentro de ese mismo orden normativo.<sup>43</sup> Al respecto, Guacira Lopes señala que:

“A partir de la segunda mitad de aquel siglo: la práctica pasaba a definir un tipo especial de sujeto que vendría a ser así marcado y reconocido. Categorizado y nombrado como desviación de la norma, su destino sólo podría ser el secreto o la segregación- un lugar incómodo para permanecer. Se atreve a exponerse a todas las formas de violencia y rechazo social, algunos hombres y mujeres cuestionan la sexualidad legitimada y se arriesgan a vivir fuera de sus límites. La ciencia, la justicia, las iglesias, los grupos conservadores y los grupos emergentes irán a atribuir a estos sujetos y a sus prácticas distintos sentidos. La homosexualidad, discursivamente producida, se transforma en cuestión social relevante.”<sup>44</sup>

Esa “cuestión social relevante” se torna concreta gracias a la afirmación identitaria de las comunidades homosexuales y de lesbianas que hacen frente al discurso “*anormalizante*” de la misma homosexualidad.

---

<sup>43</sup> En una observación muy breve, esto nos recuerda a la importante frase del feminismo radical “lo personal es político”: al anunciar esta frase, Kate Millet produce un quiebre, o más bien instala redes de conexión entre lo público y lo privado, tomando en cuenta que las prácticas, los deseos, los proyectos, en fin, lo “propio” de las mujeres siempre fue relegado al ámbito personal y privado, dejándolas al margen del espacio público y político. En este sentido, “salir del closet”, afirmar la propia sexualidad -que parece ser un hecho muy íntimo y personal-, pasa a ser un acto político, público.

<sup>44</sup>Lopes Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas. Pág. 542. (La traducción es mía).

“¿Qué relaciones de dominación y exclusión se establecen de manera involuntaria cuando la representación se convierte en el único interés de la política?”<sup>45</sup>

La pregunta de Judith Butler nos acerca a la tensión de dos situaciones antagónicas que se nos presentan: por un lado, la aparición de estos grupos minoritarios de algún modo sacude el sistema de normalización ya que se vuelve necesario replantear todo lo establecido, todo aquello que creíamos saber sobre la sexualidad desde la heterosexualidad y la heteronormatividad<sup>46</sup>. Sin embargo, esta necesidad exhaustiva de definir al sujeto político homosexual esboza el conflicto que origina incorporar la categoría de identidad como fundamental en los movimientos sociales (ya que problematizar el movimiento identitario de los grupos homosexuales, es problematizar directamente la noción de *identidad*): su esencialización, universalización y naturalización. *Esencialización*, ya que las políticas identitarias homosexuales están dando por sentada la existencia de una identidad estable, una identidad esencial y natural<sup>47</sup> que debe reinsertarse en el ámbito social como una identidad tan válida como la heterosexual. El problema de la esencialización de las identidades y de la definición acabada del sujeto político entra nuevamente en el vaivén de

---

<sup>45</sup> Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós. Pág. 53.

<sup>46</sup>Michael Warner, teórico crítico y profesor estadounidense, es quién propone por primera vez el término “heteronormatividad” en su libro *Fear of a queer planet* (1993), diferenciándolo del concepto de “heterosexualidad”. Este término será utilizado constantemente en los debates y reflexiones posteriores en torno a los movimientos políticos LGTBI, la Teoría *Queer* y los feminismos, principalmente. En otro texto plantea lo siguiente: “Por heteronormatividad entendemos aquellas instrucciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente -es decir, organizada como sexualidad -sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección que se crea con manifestaciones contradictorias-a menudo inconscientes, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones.” Warner, Michael y Berlant Lauren. (2002). *Sexo en público*, En *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Rafael M. Mérida (ed.). Barcelona: Icaria Editorial. Pág. 230.

<sup>47</sup>Al respecto, quisiera referirme al programa de sexualidad (2010) *Educando en la diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Santiago de Chile, elaborada por el MOVILH (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual) que se entregó en algunos establecimientos educativos chilenos, aprobado por el Mineduc, a través del cual se intentó acercar a los adolescentes a los espacios discriminados de la homosexualidad, proveyendo conocimientos e información y promoviendo relaciones desde el respeto y la tolerancia. En un momento específico del texto, cito: “Mito: La homosexualidad y la transexualidad son una elección. Realidad: Nadie elige su orientación sexual o identidad de género. Un/a es lo que es”. Y en otra instancia: “Ninguno de esos elementos determina que una persona sea homosexual o transexual, simplemente se es lo que la naturaleza indica.” Pág. 22. (El subrayado es mío). Me parece relevante examinar y considerar la complejidad de estos postulados, ya que, por un lado, estos programas se están presentando como una apuesta al “fin de la ignorancia” respecto de las sexualidades discriminadas, y con ello establecen un límite muy demarcado y rígido respecto de cómo las definen, (volviendo al problema que desarrollamos anteriormente, y que retomaremos, sobre de la legitimidad del discurso y la producción soberana de conocimiento desde la inteligibilidad) y por otro lado, mantienen y reproducen una mirada esencialista que impide romper con la lógica binaria que produce la discriminación que se pretende suprimir.

la inclusión-exclusión; cada vez que pensamos en una cierta identidad como si fuera dada y no construida, dejamos de lado, inevitablemente, subjetividades que no son compatibles con el sistema de categorías cerradas. El problema de la *universalización* en el sentido de la homogeneización de las personas dentro del grupo: las personas inmersas en una categoría específica, son y deben ser iguales o semejantes en cuanto a prácticas, deseos, experiencias, etc., sin considerar distinciones ni excepciones. Y *naturalización*, ya que las políticas identitarias, al dejar de lado los mecanismos que otorgan a algunos sujetos la categoría de *normal* y a otros no, olvida uno de los problemas principales: ese dictamen tiene una base cultural, es un constructo discursivo inmerso en un contexto específico, determinado por un régimen de poder-saber específico.

Con esto, los movimientos identitarios no se hacen cargo, (por lo menos, no directamente), de las estructuras y el sistema cultural que plasma en un contexto dado, ciertas categorías, como “homosexual”, por ejemplo. En otras palabras, además de reafirmar los planteamientos del discurso hegemónico, fomentando el sistema binario y los estándares culturales de la (hétero) normatividad, impide ver la acción normalizadora que está detrás; ocultan y obvian los modos y mecanismos en que estos parámetros se establecen como naturales, manteniendo intacta la “ficción reguladora”<sup>48</sup> y la producción cultural de la identidad. Todo esto torna insignificante la crítica al sistema mismo que produce sujetos excluidos y discriminados.

Esta situación, históricamente hablando, suscitó quiebres y disputas internas de los grupos LGBTBI movilizados en torno a estas demandas. Los movimientos identitarios homosexuales, al caer en la paradoja de la inclusión-exclusión, dejaron fuera multiplicidad de sexualidades y formas de vida que no responden por completo a la categoría homosexual. La autora afirma al respecto:

“Para bisexuales, sadomasoquistas y trans-sexuales, esa política de identidad era excluyente y mantenía su condición marginada. Más que diferentes prioridades políticas defendidas por los varios 'sub-grupos', lo que estaba siendo puesto en jaque, en esos debates, era la concepción de la

---

<sup>48</sup> Término expresado por Judith Butler (2007) en *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós. Pág. 83. (Cuestión que ahondaremos más adelante.)

identidad homosexual unificada que venía constituyendo la base de dicha política de identidad.”<sup>49</sup>

Es entonces que, sin un examen crítico muy directo a aquello que categorizó a la homosexualidad y la relegó a lo *anormal*, las políticas identitarias homosexuales comenzaron a asumir un aspecto unificador, cerrado en sus límites y representativo para fines políticos precisos. El reconocimiento supone reconocerse en una identidad y reconocerse dentro del grupo social y así su efectividad se valida al integrar a los sujetos homosexuales dentro de la norma, hacerlos sujetos legítimos dentro de las prácticas discursivas sociales, culturales y políticas sin cuestionarlas.

De este modo, las políticas de identidad homosexual se transformaron en un efecto de las mismas normas que las excluía y con ello, la identidad se convirtió en el soporte imaginario de la *normalidad*: un sujeto es *normal* en la medida en que responde a sí mismo, un “yo” constante, coherente e idéntico a sí, es decir, un individuo sujeto al orden normativo de las cosas y sujeto a la lógica binaria que le da sentido jerárquicamente a las identidades. Tomando esto en consideración, los movimientos identitarios se acercan más a un “deseo de normalidad” que a una mirada crítica a esta normalidad excluyente. Por lo tanto, son consumidos<sup>50</sup> y producidos de acuerdo a estándares claramente determinados.

---

<sup>49</sup> Lopes Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas. Pág. 544. (La traducción es mía).

<sup>50</sup>En este punto, me parece muy significativo examinar algunas ideas al respecto. Por una parte, la desacertada entrada de la homosexualidad como una categoría aprehensible al sistema de mercado: la llamada “cultura rosa” o “mercado rosa” que ha hecho circular la economía de varios países, principalmente occidentales. De esta manera, la afirmación discursiva de la homosexualidad se volvió objeto de consumo, debilitando su potencial político y transformándola en una de las esferas de mayor sustento al sistema capitalista. A la pregunta de Judith Butler respecto de la efectividad e instrumentalización de las políticas sexuales: “¿quién será objeto de fascinación y placer de consumo?” (2009, *Performatividad, precariedad y políticas sexuales*, Madrid: Revista de Antropología Iberoamericana), podemos aseverar que actualmente, la homosexualidad responde en cierta medida a esto. Por otra parte, surgen dos conceptos muy interesantes de analizar: “*homonormalización*” y “*homonacionalismo*”. El primero fue ideado por Lisa Duggan en “*The New Homonormativity: The Sexual Politics of Neoliberalism*” (2002), a partir del cual explica, a grandes rasgos, la incorporación de la homosexualidad en la regularidad normativa del sistema cultural vigente, una suerte de un “nuevo heteronormativismo” pero desde el lugar de lo homosexual. Lo que plantea es que esta “*homonormalización*” solo desplaza los límites de la *normalidad*, forjando nuevas prácticas de exclusión. El segundo término es de la autoría de Javis K. Puar. En su libro “*Ensamblajes terroristas. El homonacionalismo en tiempos queer*” (2017), denuncia el problema de la integración de la homosexualidad y de los mismos sujetos gays y lesbianas, al discurso nacionalista y patriarcal, principalmente estadounidense, el cual defiende ciertas visiones violentas del terrorismo, las políticas de inmigración, entre otras. Además, el concepto se relaciona con valores como la familia, la nación y el matrimonio. El problema de esto, por ejemplo, el matrimonio entre personas del mismo sexo, no sería la obtención del derecho en sí, sino el hecho de considerarlo como uno de los objetivos fundamentales de la lucha LGTBI en contra del sistema heteronormativo, ya que el matrimonio como institución tradicional, sigue estando enmarcado en el sistema patriarcal, no siendo esto una transformación significativa en el orden de las cosas, política, social y culturalmente hablando. Tanto la “cultura rosa”, como la “*homonormatividad*” y el “*homonacionalismo*”, figuran a los sujetos gays/lesbianas dentro del aparato capitalista-consumista, de la estructura cultural



De este modo el sujeto homosexual se despolitiza, se torna acrítico respecto del problema de la heteronorma y su consecuente exclusión, se transforma en una identidad regulada y normativa. Paul (B) Preciado, al respecto, dirá:

“En cuanto a los movimientos de liberación de gays y lesbianas, dado que su objetivo es la obtención de la igualdad de derechos y que para ello se basan en concepciones fijas de la identidad sexual, contribuyen a la normalización y a la integración de los gays y las lesbianas en la cultura heterosexual dominante, lo que favorece las políticas pro-familia, tales como la reivindicación del derecho al matrimonio, a la adopción y a la transmisión del patrimonio. Algunas minorías gays, lesbianas, transexuales y transgéneros han reaccionado y reaccionan hoy contra ese esencialismo y esa normalización de la identidad homosexual. Surgen voces que cuestionan la validez de la noción de identidad sexual como único fundamento de la acción política; contra ello proponen una proliferación de diferencias (de raza, de clase, de edad, de prácticas sexuales no normativas, de discapacidad).”<sup>51</sup>

Es así como el reconocimiento, la visibilización, la inclusión, si bien se proyectaron en un principio como emblemas de libertad y emancipación, forman parte de un entramado estratégico complejo que demuestra contradicciones que vale la pena seguir analizando críticamente, sobre todo en el actual contexto educativo.

### **Políticas identitarias en educación: relaciones de poder, conocimiento e ignorancia.**

“¿Qué ignorancias promueve la escuela y qué relación tienen con los procesos de exclusión?, ¿cuáles son los sujetos cuyos deseos se ven vulnerados por estas ignorancias?, ¿qué relaciones de poder quedan subsumidas en la ignorancia?, ¿a través de qué conocimientos se provoca

---

(hétero) normativa dominante y del sistema productivo nacionalista neoliberal, no solo despolitizando los movimientos LGTBI sino también segregando a los sujetos entre ellos, de acuerdo a distintos estándares, como la clase social, la raza, la nacionalidad, etc.

<sup>51</sup> Preciado, Paul (B). (2003). *Multitudes Queer. Notas para una política de los “anormales”*. París: Revista Multitudes, N° 12. Pág. 165.

desconocimientos?, ¿qué identidades se hipervisibilizan y cuáles quedan al margen del régimen de visibilidad?”<sup>52</sup>

Estos cuestionamientos nos acercan a la discusión sobre cómo están funcionando en la escuela dispositivos de visibilización-invisibilización, inclusión-exclusión, conocimiento-ignorancia y legitimación que tienen efectos directos en la producción de subjetividades, y no solo en el ámbito escolar sino también social en su globalidad. Contextualizando estas ideas, las políticas de identidad y el re-conocimiento de ciertas identidades, están bastante próximas a la práctica pedagógica de las instituciones educativas actuales. El ideal regulatorio y normativo que significa la institución escolar actual, interrumpe las diversas manifestaciones y curiosidades de niñas, niños y adolescentes, obligándolos a establecer una correspondencia con una determinada identidad: las ambigüedades, las confusiones y las contradicciones son vistas como parte de un proceso, un tránsito destinado a superarse. En consecuencia, la escuela promueve constantemente, tanto a través del currículum explícito como *oculto*, la producción de identidades sexuales y de género fijas:

“El orden discursivo pedagógico se ha erigido como una instancia de poder que no sólo produce e instaura saberes “verdaderos” sino que también, de manera concomitante, produce formas particulares de subjetividad. En tanto dispositivo pedagógico, la educación sexual se presenta como una instancia de delimitación identitaria que busca regular un conjunto de prácticas pedagógicas en las que los y las estudiantes son posicionados como sujetos que deben construirse a sí mismos en el marco de condiciones restringidas de inteligibilidad.”<sup>53</sup>

En una nota del apartado anterior, abordamos el tema de estas “condiciones restringidas de inteligibilidad” a partir de las teorías críticas de Deborah Britzman, Guacira Lopes Louro y Valeria Flores, principalmente, quienes han dedicado gran parte de su trabajo en analizar la relación existente entre conocimiento, inteligibilidad, ignorancia y relaciones de poder en el contexto educativo. Es fundamental considerar el nexo entre la idea de la visibilización como una práctica de emancipación y la condición de inteligibilidad de ciertas sexualidades: un sujeto solo puede ser visible en la medida en que se torna

---

<sup>52</sup> Flores, Valeria. (2008). *Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización*. Buenos Aires: Revista trabajo social, número 18. Pág. 15.

<sup>53</sup> Torres, Germán. (2011). *Cuerpos, identidades y educación sexual. De la normalización a la crítica*. La Plata: II Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. Pág. 12.

comprensible, aprehensible, en fin, inteligible siempre en relación con las normas de género culturalmente constituidas y aceptadas.

Valeria Flores está pensando la ignorancia, no como una ausencia o falta de conocimiento, (asumida así a partir del discurso de la institución educativa), sino como una “política del conocimiento”:

“La ignorancia es ignorancia de un conocimiento. Las ignorancias, lejos de ser fragmentos de una oscuridad originaria, son producidas por determinados conocimientos. (...) Entonces, la ignorancia no es un accidente del destino, sino –como dice Lacan– el residuo de lo conocido, de aquello que se impuso como conocimiento hegemónico. Por eso es importante entender el modo en que la heteronormatividad como conocimiento hegemónico se convierte en un elemento imperceptible en el aula: construye la normalidad sólo mediante la producción y, paradójicamente, la expulsión de lo extraño, catalogando ciertos tipos de sexualidades y cuerpos como inteligibles y, por lo tanto, normales; mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente reprensible.”<sup>54</sup>

En este sentido, la ignorancia es un modo de conocer, una manera de integrar al imaginario individual y social ciertas categorías que intentan constantemente situarse como parte inherente del saber, ocultando e invisibilizando otras, relegándolas a lo impensable, a lo imposible en el pensamiento. Dicho de otro modo, cuando el conocimiento se impone como tal, desde el lugar hegemónico de la *verdad*, destina a otros (conocimientos) al ocultamiento, concibiendo el estado de ignorancia. En el contexto escolar, las sexualidades disidentes, las que no encajan con las características *normales* de sexualidad (cómo hemos estado sugiriendo, la homosexualidad ha sido restituida de modo más o menos integral al imaginario, y no así, por ejemplo la bisexualidad o la transgeneridad que desborda los límites de sexo/género<sup>55</sup>) son aquellas que siguen quedando bajo el velo de la ignorancia, o tal vez debamos decir, considerando el sentido de estos planteamientos, bajo el velo del

---

<sup>54</sup> Flores, Valeria. (2008). *Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización*. México: Revista trabajo social, número 18. Pág. 18.

<sup>55</sup> Podemos decir que la categoría del *transgénero* actualmente en Chile ha sido parte activa de la discusión sobre inclusión, pero sin embargo aún sigue relegada al pensamiento binario: esa idea bastante común del “hombre atrapado en cuerpo de mujer” o viceversa, que es indispensable superar.

conocimiento. Que lo pensable, lo inteligible sea el discurso heterosexual, asegura su dominio y efectividad en tanto discurso normalizado, naturalizado, es decir, indiscutible.

Nos preguntamos entonces, ¿lo pensable, tiene que necesariamente caer en las estructuras y el dominio de la *norma*? El silencio, el ocultamiento y la invisibilización son garantías de la (hetero) *norma*, sin embargo, la visibilización no ha sido, tampoco, la acción por antonomasia de desmantelamiento de este régimen. ¿Cómo hacer aparecer aquello que estratégica y políticamente ha sido ocultado sin que sea consumido por ese mismo sistema o “política de la ignorancia”? ¿Cómo volvernos inteligibles en el entorno social sin caer en la red normativa del discurso dominante? ¿Es posible? O en palabras de Flores: “¿Cómo desarticular la violencia que la inteligibilidad supone para aquellos que nos volvemos ininteligibles por las normas sexuales y de género?”<sup>56</sup>

Es necesario entonces, que lo que se visibilice no sean tanto los sujetos concretos de las disidencias sexuales sino las estructuras, los cimientos y las relaciones de poder que hacen inteligible y permiten afirmar (y negar) el lugar de unos sujetos respecto de los *otros*. Guacira Lopes dirá al respecto:

“Al advertir el hecho de que una política de identidad puede tornarse cómplice del sistema contra el cual ella pretende insurgir, los teóricos y las teóricas *queer* sugieren una teoría y una política post-identitarias. El objetivo de esta política y de esa teoría no sería propiamente las vidas o los destinos de hombres y mujeres homosexuales, sino crítica a la oposición heterosexual/homosexual, comprendida como la categoría central que organiza las prácticas sociales, el conocimiento y las relaciones entre los sujetos. Se trata, por lo tanto, de un cambio en el enfoque y en las estrategias de análisis; se trata de otra perspectiva epistemológica.”<sup>57</sup>

### **La política post-identitaria en Judith Butler**

Abordamos el trabajo teórico crítico de Judith Butler como filósofa y feminista *queer* fundamental en esta línea de trabajo, desde su enfoque post-identitario frente al feminismo

---

<sup>56</sup> Flores, Valeria. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista Escritura, política, educación*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark. Pág. 221.

<sup>57</sup> Lopes Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas. Pág. 549. (La traducción es mía).

tradicional y principalmente, desde el análisis que realiza respecto de la significación que implica la categoría de la “mujer”. En *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (1990), plantea esta disconformidad y traza las líneas de la problemática que se desprende del sentido de unidad, esencialismo y universalidad del contenido que configura el concepto de “mujer” y el marco fundacionista con que se concibe el feminismo desde una política de identidad, intentado dilucidar las estructuras que las hacen legibles.<sup>58</sup>

A una de las preguntas fundamentales que la autora elabora respecto del porqué se justifican las identidades como idénticas a sí mismas durante el tiempo, cabe señalar que la identidad está determinada por una necesidad de organización interna de una persona, no en tanto una interioridad personal, sino dada dentro de un contexto común, culturalmente normativo, que instala a este sujeto en un lugar contextualizado dentro de la sociedad. Butler entonces, analiza la relación de inteligibilidad de ciertos sujetos en el ámbito socio-político respecto de la configuración cultural de la identidad. El sujeto inteligible es aquella identidad, ese “yo”, que responde afirmativamente a las exigencias sociales y culturales normativas y en ese sentido, la inteligibilidad (como la ininteligibilidad) del sujeto y su identidad, no preexiste al lenguaje y a las prácticas discursivas que lo constituyen:

“Cumplir las exigencias de una identidad sustantiva es una dura tarea, porque esas apariencias son identidades creadas mediante normas, y dependen de la invocación constante y reiterada de reglas que determinan y limitan prácticas de identidad culturalmente inteligibles. En realidad, concebir la identidad como una práctica, como una práctica que significa, es concebir a los sujetos culturalmente inteligibles como el resultado de un

---

<sup>58</sup> Desde ya podemos entrever la relación que se ha esbozado implícitamente entre los movimientos homosexuales y el feminismo de la igualdad, ambos como políticas de identidad, y como consecuencia, en sentido de respuesta ante estos discursos, las teorías pos-críticas que han estado latente como propuesta política, éstas son, la Teoría *queer* y la teoría postfeminista, ambas como teorías post-identitarias respectivamente. En relación a esto: “Este nuevo escenario, en el que la teoría y la práctica política feminista se han tenido que enfrentar con la fragmentación de su propio sujeto político desde las críticas queer, postcoloniales, o las políticas transgénero se ha llamado postfeminismo.” Trujillo, Gracia. (2009). *Del sujeto político la Mujer a la agencia de las (otras) mujeres: el impacto de la crítica queer en el feminismo del Estado español*. Madrid: Revista Política y Sociedad. Vol. 46. Pág. 168. Correlativamente, podríamos decir que la carga de significación universalista de “mujer” es equivalente a la carga que posee la significación de “homosexual” que se ha puesto en discusión en este trabajo.

discurso delimitado por normas, el cual se inscribe en los actos significantes mundanos y generalizados de la vida lingüística.”<sup>59</sup>

Esta “invocación constante y reiterada de reglas que determinan y limitan prácticas de identidad” nos conduce al concepto de *performatividad* desarrollado por la autora<sup>60</sup>. La performatividad del lenguaje advierte que el significado en el cual está inscrita la identidad del sujeto no es un acto fundador en sí mismo, ya que esta significación solo es posible mediante la reiteración de determinados actos y gestos que, conforme a una norma de género culturalmente respaldada, constituyen un ideal identitario. Esta repetición de actos es, para Butler, la posibilidad de subversión, el punto de fuga de la misma norma impuesta desde el discurso dominante (heterosexual).

“La principal tarea más bien radica en localizar las estrategias de repetición subversiva que posibilitan esas construcciones, confirmar las opciones locales de intervención mediante la participación en esas prácticas de repetición que forman la identidad y, por consiguiente, presentan la posibilidad inherente de refutarlas. Esta indagación teórica ha procurado situar lo político en las propias prácticas significantes que determinan, regulan y desregulan la identidad.”<sup>61</sup>

Este cuestionamiento que hace Butler sobre la identidad considerada como una condición interna del sujeto, es decir, externa y antecesora a la cultura, al lenguaje y a la política, lo expresa invirtiendo causa y efecto en torno a la génesis de la identidad, del siguiente modo:

“¿En qué medida las prácticas reguladoras de la formación y la separación de género determinan la identidad, la coherencia interna del sujeto y, de hecho, la condición de la persona de ser idéntica a sí misma? ¿En qué medida la «identidad» es un ideal normativo más que un aspecto descriptivo de la experiencia? ¿Cómo pueden las prácticas reglamentadoras que determinan el género hacerlo con las nociones culturalmente inteligibles de

---

<sup>59</sup> Butler, Judith. (2001). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós. Pág. 281.

<sup>60</sup> Vale la pena mencionar los aportes de la crítica feminista Eve Kosofsky Sedgwick acerca del concepto de *performatividad*, las que no han sido analizadas en numerosas ocasiones. Principalmente a partir de su texto *Performatividad Queer. “The art of the novel” de Henry James*. (1999). Nómadas, Colombia, texto que se encuentra en la publicación del libro póstumo que recopila varios ensayos de la misma, *Tocar la fibra. Afecto, pedagogía y performatividad*. (2003). Duke University Press, Durham.

<sup>61</sup> Butler, Judith. (2001). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós. Pág. 286.

la identidad? En definitiva, la «coherencia» y la «continuidad» de «la persona» no son rasgos lógicos o analíticos de la calidad de persona sino, más bien, normas de inteligibilidad socialmente instauradas y mantenidas.”<sup>62</sup>

Podemos agregar a esto, otro concepto que nos remite a lo que anteriormente desarrollamos respecto del acto de reconocimiento como política de acción de los grupos LGTBI. En una conferencia ofrecida por Judith Butler el 8 de junio del 2009 en la Universidad Complutense de Madrid, recurre al uso del término de “reconocibilidad” señalando no solo la importancia de reconocimiento del sujeto en términos legales o políticos, sino, cuestión que es imprescindible para seguir pensando estas problemáticas, su reconocibilidad en tanto sujeto, en tanto persona. Las normas de género que hacen inteligible a un sujeto o a un grupo, no solo los hace inteligibles y reconocibles en el orden político o de derecho sino en el mismo orden de lo real, en la existencia real.

“¿Cómo llamamos a aquellos que ni aparecen como sujetos ni pueden aparecer como tales en el discurso hegemónico? Me da la impresión de que hay normas sexuales y de género que de una u otra forma condicionan qué y quién será “reconocible” y qué y quién no; y debemos ser capaces de tener en cuenta esta diferente localización de la “reconocibilidad”.<sup>63</sup>

La *reconocibilidad* está dada a partir de un sistema, una “matriz de inteligibilidad” que permite a los sujetos *ser*, en tanto sujetos y sujetos políticos; es lo que permite que una identidad sea afirmada y reconocida dentro del espacio público. ¿Cuál es esta “ficción reguladora”, esta quimera cultural de la producción de identidades? Principalmente se explica a partir de la fundación de las categorías binarias: la diferenciación histórica de hombre y mujer y la “heterosexualización del deseo”:

“La noción de que puede haber una «verdad» del sexo, como la denomina irónicamente Foucault, se crea justamente a través de las prácticas reguladoras que producen identidades coherentes a través de la matriz de reglas coherentes de género. La heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre

---

<sup>62</sup> *Ibid.* Pág. 71.

<sup>63</sup> Butler, Judith. (2009). *Performatividad, precariedad y políticas sexuales*. Madrid: Revista de Antropología Iberoamericana. Pág. 324.

«femenino» y «masculino», entendidos estos conceptos como atributos que designan «hombre» y «mujer». La matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género-- exige que algunos tipos de «identidades» no puedan «existir»: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son «consecuencia» ni del sexo ni del género. En este contexto, «consecuencia» es una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad.”<sup>64</sup>

Por lo tanto, esta “matriz de inteligibilidad” impide que el sujeto político-agente exista en tanto sea el responsable directo de sus actos, debido a que ni siquiera hay un “sujeto” por sí mismo: éste es el producto de las prácticas discursivas y la performatividad del lenguaje, de las normas reguladoras del género y de las prohibiciones y licencias de la sexualidad culturalmente instauradas. No hay un sujeto agente, un sujeto *de* la acción: la acción discursiva es la que configura al sujeto.<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> Butler, Judith. (2001). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós. Pág. 72-73.

<sup>65</sup> Respecto de esto, podemos hacer hincapié en el concepto de *vulnerabilidad* que Butler analiza en el contexto de la violencia, la resistencia y la interdependencia social y política de los sujetos. Analiza esta vulnerabilidad en la que se circunscriben ciertos grupos, entendiendo esta condición como el efecto de relaciones de poder pero le da una vuelta, dotándola de potencialidad política, intentado transformar la perspectiva que se tiene comúnmente respecto de ella en tanto inacción y pasividad política. En sus palabras: “Normalmente cuando nos oponemos a la vulnerabilidad, como termino político es porque preferimos vernos como agentes, queremos ser actores, creemos que mejores consecuencias políticas surgirán si nos vemos siempre en proceso de acción. (...) Lo que descubrimos es que al mismo tiempo en que actuamos en el mundo, también actúan en nosotros. Entonces creo que no podemos alejarnos de la vulnerabilidad porque así nos alejaríamos de la capacidad de respuesta, impresionabilidad, susceptibilidad, capacidad de daño, apertura, indignación, ultraje, deseo, resistencia. Si nada actúa contra mí, contra mi voluntad, sin mi conocimiento, entonces, ¿Quién soy yo? Soy soberana. Tengo una postura de control total sobre la propiedad que tengo y sobre la propiedad que soy. ¿Qué tipo de política es apoyada por ese sentimiento de repudio? (...) De esta manera somos, a pesar de nosotros mismos, vulnerables y afectados por discursos que nunca escogemos. En un modo paralelo quiero sugerir que existe una relación de dualidad a la resistencia que nos ayuda a entender qué queremos decir con vulnerabilidad. Hay una resistencia a la vulnerabilidad que usan las dimensiones políticas y psíquicas. La resistencia psíquica a la vulnerabilidad desearía que nunca se diera que el discurso y el poder nos fuesen impuestos de formas que jamás escogemos, y busca una noción de soberanía individual contra las fuerzas modeladoras de la historia en nuestras vidas personificadas. Por otro lado, el significado en sí de vulnerabilidad cambia cuando se comprende cómo parte de la resistencia política. Una de las características importantes de movilizaciones extralegales, protestas y asambleas, que vivimos recientemente, confirman que la resistencia política existe en la movilización de la vulnerabilidad.” Butler, Judith (2015). Conferencia *I Seminário Queer. Cultura e subversões entidades*. Sao Paulo, Brasil. Entendiendo esto, la vulnerabilidad no solo es una cuestión de negación de ciertos factores y de ciertas condiciones, junto con la violencia que ello implica. La vulnerabilidad es una instancia para desarticular la idea del sujeto-agente, sin dejar de pensar políticamente al individuo. No podemos pensar el cuerpo, al sujeto mismo, aislado de todas estas necesidades y relaciones sociales que lo constituyen, y ser vulnerable es, de algún modo, ser afectado por ellas. Cuando se piensa la vulnerabilidad meramente como una instancia de



“Introducirse en las prácticas repetitivas de este terreno de significación no es una elección, pues el <<yo>> que podría entrar ya está siempre dentro: no hay posibilidad de que el agente actúe ni tampoco hay posibilidad de realidad fuera de las prácticas discursivas que otorgan a esos términos la inteligibilidad que poseen.”<sup>66</sup>

Y en otro momento del texto señala que:

“El argumento fundacionalista de la política de la identidad tiende a dar por sentado que una identidad primero debe ocupar su lugar para que se definan intereses políticos, y a continuación se inicie la acción política. Mi razonamiento es que no es preciso que exista un «agente detrás de la acción», sino que el «agente» se construye de manera variable en la acción y a través de ella.”<sup>67</sup>

Por su parte, añadiendo a estas ideas, Stuart Hall también realiza un estudio del problema de la identidad como una categoría vacía de un sentido esencial, siendo, más bien, construida culturalmente, instaurándola como producto de los contextos históricos determinados, planteando que:

“Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y practicas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Emergen en el juego de modalidades específicas de poder y por ello son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de la unidad idéntica y naturalmente constituida.”<sup>68</sup>

Entonces, ¿es necesario acabar con toda pretensión de identidad? Siguiendo a estos autores, la identidad no debe eliminarse del todo; de hecho las identidades y las políticas

---

carencia, se vuelve miedo, se la vincula con la necesidad de protección, y con ello, con la necesidad de dominación, pero entenderla desde esta otra perspectiva, hace posible asumirla como el motor de la misma transformación que se busca en el ámbito social, cultural y político.

<sup>66</sup> Butler, Judith. (2001). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós. Pág. 228.

<sup>67</sup> *Ibid.* Pág. 278.

<sup>68</sup> Hall, Stuart. (2003). *Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?* En *Cuestiones de identidad cultural*. Hall, Stuart y Du Gay, Paul (comp.). Buenos Aires: Amorrortu. Pág. 17.

identitarias, si bien, según Butler, son “un error necesario”<sup>69</sup>, ya que sin ellas, no cabría la posibilidad de ganar ciertas demandas políticas y “reivindicar el poder de nombrarse y determinar las condiciones en que deba usarse ese nombre”<sup>70</sup>, deben necesariamente superarse en tanto categorías totalitarias. En palabras de Hall: “Las identidades son por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre sabe que son representaciones.”<sup>71</sup>

Entonces el sujeto no puede ser entendido, ni él comprenderse a sí mismo aislado de los mecanismos que le dan sentido, es por ello que es imposible pensar en la destrucción total de las identidades, sin embargo la propuesta es otra: si bien no podemos hacer elogio de las identidades y de los grupos identitarios, particularmente oposicionales, como el único modo de resistencia, debemos examinarlos y describirlos considerando aquello que los configuran justamente como oposicionales. Dicho de otro modo, las políticas identitarias deben leerse en sentido *deconstructivo*<sup>72</sup>; debemos apropiarnos de ellas pero no de manera esencialista, sino utilizarlas estratégicamente, pensarlas contingentes, fluidas y maleables.

Y en este contexto post-identitario de disociación del sujeto, por lo tanto, del sujeto político, es imperativo preguntarse: ¿cuál será, entonces, el sujeto de la educación? ¿Cuál es

---

<sup>69</sup> Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 323.

<sup>70</sup> *Ibid.* Pág. 320.

<sup>71</sup> Hall, Stuart. (2003). *Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’?* En Hall, Stuart y Du Gay, Paul (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu. Pág. 21.

<sup>72</sup> Tanto Butler, como los autores que hemos referido hasta acá que plantean una crítica al concepto de identidad entendido tradicionalmente, están utilizando este “estilo” deconstructivista que tiene su origen en la teoría post-estructuralista de Jacques Derrida. Utilizo “estilo” ya que, según el mismo filósofo, la deconstrucción no es una técnica, ni un método, sin embargo, es un concepto que nos ha permitido replantear y repensar todos los conceptos y sus fundamentos, es decir, el lenguaje mismo. Para explicar un poco la deconstrucción, en sus palabras: “Hay que entender este término, “deconstrucción”, no en el sentido de disolver o de destruir, sino en el de analizar las estructuras sedimentadas que forman el elemento discursivo, la discursividad filosófica en la que pensamos. (...) Si yo quisiera dar una descripción económica, elíptica, de la deconstrucción, diría que es un pensamiento del origen y de los límites de la pregunta “¿qué es...?”, la pregunta que domina toda la historia de la filosofía. Cada vez que se intenta pensar la posibilidad del “¿qué es...?”, plantear una pregunta sobre esta forma de pregunta, o de interrogarse sobre la necesidad de este lenguaje en una cierta lengua, una cierta tradición, etc., lo que se hace en ese momento sólo se presta hasta un cierto punto a la cuestión “¿qué es?”. Entrevista inédita del 30 de junio de 1992. Publicada en el periódico *Le Monde*, 2004, p.1.

Stuart Hall, por su lado, sugiere de qué modo la identidad está siendo replanteada a partir de la deconstrucción, al decir que: “A diferencia de las formas de críticas que apuntan a reemplazar conceptos inadecuados por otros <<mas verdaderos>> o que aspiran a la producción de conocimiento positivo, el enfoque deconstructivo somete a borradura los conceptos claves. (...) La línea que los tacha permite, paradójicamente, que se los siga leyendo” (...) “La identidad es un concepto de este tipo, que funciona bajo borradura en el intervalo entre inversión y surgimiento”. Hall, Stuart. (2003). *Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’?* En *Cuestiones de identidad cultural*. Hall, Stuart y Du Gay, Paul (comp.). Buenos Aires: Amorrortu. Pág. 13. Entonces, lo que se plantea aquí como un análisis crítico, no solo de la categoría de identidad sino de todo el entramado cultural que hace inteligible las categorías sociales, están siendo puestas en cuestión *deconstructivamente*.

el ideal de sujeto al que debe aspirar de aquí en adelante la educación? ¿O es absolutamente necesario para la práctica pedagógica aspirar a un ideal de sujeto? ¿Podemos pensar la práctica pedagógica al margen de ese sujeto como propósito y/o como destino? ¿Cómo asumir la relación entre una política post-identitaria y la práctica pedagógica que tan arraigado tiene el sentido de identidad? ¿Qué significa “utilizar estratégicamente” el concepto de identidad en el contexto educativo? ¿Cuál es la transformación que tiene que sufrir la educación institucional para ir a la par con estas propuestas post-identitarias?

Pensar una educación post-identitaria es pensarla desde el conflicto mismo con el ideal (hetero) normativo que se presenta como natural en la sociedad. Y esto tiene que ver directamente con la aparición inevitable de aquellos sujetos que no responden a las normas de género y sexuales establecidas, estos “fantasmas de discontinuidad e incoherencia”<sup>73</sup> que desmarcan y fracturan la continuidad de la práctica regulatoria de la norma hegemónica.

---

<sup>73</sup> Judith Butler se refiere de este modo a aquellos sujetos que descolocan el orden normativo de género, como por ejemplo el *trans*, en tanto que la coherencia y continuidad predicha está dada en el lineamiento: *sexo* (la categoría de lo biológico), *género* (la manifestación de lo femenino y lo masculino), *deseo* (la inclinación u orientación sexual del sujeto) y *práctica sexual*, siendo la heterosexualidad la tendencia “correcta”.

## IV. Pedagogías Queer

### Teoría Queer y educación: una propuesta post-identitaria

“¿Como un movimiento que se remite al extraño y al excéntrico puede articularse con la educación, tradicionalmente el espacio de la normalización y del ajuste? ¿Como una teoría no-propositiva puede 'hablar' a un campo que vive de proyectos y de programas, de intenciones, objetivos y planes de acción? ¿Cuál es el espacio, en ese campo usualmente vuelto al disciplinamiento y a la regla, para la transgresión y para la contestación? ¿Cómo romper con binarismos y pensar la sexualidad, los géneros y los cuerpos de una forma plural, múltiple y cambiante? ¿Cómo traducir la teoría para la práctica pedagógica?)”<sup>74</sup>

“¿Cómo pueden los saberes queer, intrínsecamente subversivos y provocadores, articularse en campos tradicionalmente normalizadores y disciplinadores como la Educación?”<sup>75</sup>

¿Cuáles son los riesgos, los límites, las consecuencias de pensar la educación ligada a la Teoría Queer? ¿De qué modo establecer en términos prácticos una pedagogía desde la teoría de la ambigüedad, las aporías, las paradojas y contradicciones? ¿Cuáles son las posibilidades e imposibilidades de una “pedagogía queer” en general, y en nuestro contexto particularmente? Estas interrogantes nos dan pie para analizar la Teoría Queer como enfoque para una educación post-identitaria, preguntas que aparecen no tanto con el fin de ser respondidas a cabalidad sino como líneas de demarcación para examinar el cruce de estos conceptos y su implicancia.

En un intento de contextualizar, *queer*, como concepto, que surge previo al inicio y desarrollo de la Teoría, tiene un origen complejo de situar, ya que no emerge en un momento determinado ni un lugar concreto. La primera especificación del sentido del término la encontramos en su definición en el idioma anglosajón (“raro”, “extraño”,

---

<sup>74</sup> Lopes Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas. Pág. 550. (La traducción es mía).

<sup>75</sup> Trujillo, Gracia. (2015). *Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer*. São Paulo: Revista Educação e Investigação. Pág. 1536.

“desviado”), utilizado en el lenguaje cotidiano<sup>76</sup> indudablemente de modo ofensivo y degradante (mucho antes de los años '80, que es la época en la que surge su potencialidad de resistencia política). “*Queer*” provenía de conductas homofóbicas para referirse a las personas de sexualidades distintas a la heterosexual. Al respecto, Judith Butler expresa lo siguiente:

“Cuando el término se utilizaba como un estigma paralizante, como la interpelación mundana de una sexualidad patologizada, el usuario del término se transformaba en el emblema y el vehículo de la normalización y el hecho de que se pronunciara esa palabra constituía la regulación discursiva de los límites de la legitimidad sexual. Gran parte del mundo hace heterosexual tuvo siempre necesidad de esos seres “queers” que procuraba repudiar mediante la fuerza performativa del término.”<sup>77</sup> Y continúa más adelante,

“El término <<queer>> operó como una práctica lingüística cuyo propósito fue avergonzar al sujeto que nombra o, antes bien, producir un sujeto a través de esa interpelación humillante.”<sup>78</sup>

Para Butler, “*queer*” -como todo el lenguaje en general-, es performativo y configura una categoría que designa a un cierto sujeto -en este caso, desde la ofensa-, produciéndolo, en otras palabras, no solo interpela al “sujeto *queer*”, sino que a la vez lo produce, nombrándolo. Es a partir de esto que podemos entrever el surgimiento o los orígenes incipientemente de la Teoría a mediados de los años '80 a través de la acción deconstructiva realizada por los grupos denominados *queer*: éstos deliberadamente se reapropian del término con el fin de nombrarse a sí mismos, produciendo el gesto de reconocerse en el insulto.

---

<sup>76</sup> Que el término *queer* haya surgido “en las calles” no es un dato menor; pone de manifiesto la inexistencia de una institución, un grupo academicista o intelectual como su fundador. Lo *queer* como acción política también impugna tales espacios académicos que funcionan como fundamentalistas de los conceptos y que tienden a universalizar los discursos desde una pretendida oficialidad y hegemonía del saber. Sin embargo, esto, entre otras condiciones, vuelve conflictiva y paradójica la relación entre lo *queer* y la institución educativa, cuestión que intentamos profundizar.

<sup>77</sup> Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Cap. 8: *Acerca del término queer*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 313.

<sup>78</sup> *Ibid.* Pág. 318.

Esta inversión, este movimiento de reapropiación se considera un giro deconstructivo, ya que el término deja de cumplir su función original como insulto y por primera vez no se lo elude ni reniega como ofensa, y tampoco se asume una postura antagónica, sino que se reestructura a nivel lingüístico y con ello, político.

“La palabra queer no parecía tanto definir una cualidad del objeto al que se refería, como indicar la incapacidad del sujeto que habla de encontrar una categoría en el ámbito de la representación que se ajuste a la complejidad de lo que pretende definir. Por tanto, desde el principio, “queer” es más bien la huella de un fallo en la representación lingüística que un simple adjetivo.”<sup>79</sup>

Esta reapropiación paródica efectivamente tenía como propósito hacer frente a las prácticas homofóbicas heteronormativas, pero además impulsó a una crítica e insubordinación a los parámetros de representación, jerarquía y normalización propagados en la sociedad. En ese sentido, este gesto provocó un importante quiebre con la norma: es el *otro* el que está nombrando, es el *otro* quien se instala en el lugar soberano de la palabra y su transgresión está justamente en el hecho de que no tiene ninguna intención de ocupar ese lugar, es más, lo *queer* emplaza la idea de la identidad del sujeto *mismo*, del sujeto hegemónico *normal*, constatando que éste no es sino una ficción identitaria construida por el lenguaje. En este sentido, lo *queer* como acción política tampoco se sitúa en el lugar de la subversión dentro del sistema de representación como estandarte de la *otredad* (que es justamente lo que habíamos analizado anteriormente con las políticas identitarias). En palabras de Paul B. Preciado, este nombre, este designio, representa un vacío, una falta, un imposible en el ámbito de la representación.

Como planteamos anteriormente, los movimientos LGTBI en tanto que movimientos principalmente identitarios, dificultan su potencial político al no cuestionar el sistema binario de representación, y lo *queer* comienza a tomar forma como estudios *queer* principalmente a partir de su postura crítica ante ese escenario. Los trabajos realizados por la teórica feminista Teresa de Lauretis son fundamentales al respecto. En una conferencia en California, en la Universidad de Santa Cruz (1990), hacer surgir la expresión “Teoría *Queer*” por primera vez. Estos estudios estaban diseñados como un trabajo conceptual,

---

<sup>79</sup> Paul B. Preciado. (2009). “*Queer*”: Historia de una palabra. Artículo. Versión digital en <http://paroledequeer.blogspot.cl/>

textual y de carácter social y político que concentraba las experiencias, pensamientos y críticas de gays y lesbianas sobre las sexualidades fuera de los márgenes respecto de los grupos políticos identitarios más radicales de la homosexualidad.<sup>80</sup>

“Para mí la teoría queer era un proyecto crítico cuyo objetivo era deshacer o resistir a la homogeneización cultural y sexual en el ámbito académico de los <<estudios lésbicos y gay>>, así llamados, que se consideraban como un único campo de investigación.”<sup>81</sup>

En este sentido, lo *queer* como espacio de encuentro abierto de las distintas experiencias de las sexualidades disidentes, concretiza una posición crítica respecto de la categoría de identidad como concepto provocador pensado desde una posición esencialista y normativa, categoría que me parece clave para vincular la Teoría *Queer* y la educación. Al respecto, Gracia Trujillo afirma que:

“La teoría queer o más bien las teorías queer (...) no están defendiendo realmente acabar con las identidades, sino que están haciendo una crítica a como están construidas las identidades, por ejemplo el ser mujer, o ser gay o lesbiana, migrante, refugiado, refugiada, en fin, podemos pensar multitud de identidades. Una crítica a como esas identidades se hacen o se construyen de tal manera que dejan a muchos sujetos fuera. Hay muchos sujetos que están literalmente en los márgenes de las identidades. La teoría queer habla desde esos márgenes y también dice que podemos utilizarlas identidades en clave estratégica.”<sup>82</sup>

La Teoría *Queer*, o, por lo menos, los postulados de diversos autores que trabajan en este campo, y precisamente en su relación con la educación, no pretenden anular o desechar por completo el concepto de identidad, sino que intentan desarticular su significado entendido como esencial y fijo, y reutilizarlo, resignificarlo, recontextualizarlo continuamente. El

---

<sup>80</sup> La autora utilizó la noción de lo “*queer*” también como crítica a la posición más rígida del feminismo tradicional que asumía la categoría “Mujer” como el sujeto político por excelencia, y que comportaba por lo tanto la marca identitaria, asumiendo la idea de “Mujer” como una totalidad. De aquí se desprenden estudios postfeministas a los que nos referimos en una nota anterior.

<sup>81</sup> de Lauretis, Teresa. (2014). *Género y Teoría queer*. Conferencia pronunciada el 29 de abril, en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires. Pág. 4.

<sup>82</sup> Entrevista a Gracia Trujillo. (2016). En *Jornadas Hablando de sexos. Identidades genéricas y sexuales*. Asociación de mujeres Hypatia. Edición digital. <http://burgosdijital.net/identidades-de-genero-y-sexuales-2/>

concepto de identidad es apropiado de tal manera que descompone y revela las estructuras y relaciones de saber-poder desde donde es producido.

En palabras de Valeria Flores:

“La des construcción política de lo "queer" no tiene por qué paralizar el empleo de tales términos, sino que, idealmente, debería extender su alcance y hacernos considerar a qué precio y con qué objetivos se emplean los términos y a través de qué relaciones de poder se engendraron tales categorías.”<sup>83</sup>

Cuando el sujeto se reapropia del término *queer*, lo desdobra y produce un quiebre con la clasificación binaria *identidad/otredad*: la identidad deja de ser idéntica a sí misma y se confunde con el lugar de la otredad, por lo tanto, se despliega como movimiento, como un (no) lugar que fluctúa entre el afuera y el adentro<sup>84</sup>, lo que hace posible entender la identidad sujeta a los infinitos contextos, y con ello su carácter maleable y artificioso. Si establecemos que la identidad en el contexto *queer* se entiende más como identificaciones determinadas por las distintas circunstancias en que se enmarca, esta identidad se construye *en* la relación y se con-funde con la *otredad*, el lugar de lo *otro* también sufre inevitablemente una transformación. La *otredad* deja de ser pensada como exterior, como el afuera absoluto de una interioridad. Podemos comenzar a pensar entonces, que las identidades se componen de elementos de la otredad y que a la inversa la otredad se constituye desde diversas identificaciones.

---

<sup>83</sup> Flores, Valeria. (2003). *Interrucciones. Ensayos de poética activista, escrita, política, pedagogía*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark. Pág. 322

<sup>84</sup> Aquí vale mencionar el texto de Diana Fuss, (1995) *Inside / Out*, que examina los binomios homosexual / heterosexual configurados sobre la base de otro binomio, dentro / fuera; con esto la autora reafirma -a partir del psicoanálisis lacaniano- no tanto la necesidad de escapar a esta lógica dicotómica que produce el sentido de la significación siempre condicionada por la heteronorma, sino que la configuración de esta lógica está desde el comienzo intervenida por la transgresión que suscita el elemento excluido en el binomio. En sus palabras: “la estructura binaria de la orientación sexual, fundamentalmente una estructura de exclusión y exteriorización, construye sin embargo esta exclusión incluyendo de forma eminente el otro contaminado en su lógica oposicional. Lo homo en relación con lo hétero, de la misma forma que lo femenino en relación con lo masculino, opera como una exclusión interior indispensable, un (a)fuera que está dentro de la interioridad haciendo posible la articulación de esta última, una transgresión de la frontera necesaria para constituir la frontera como tal.” Fuss, Diana. (1999) *Dentro/fuera*. Publicado en Neus Carbonell y Meri Torras (eds.), *Feminismos literarios*, Madrid: ArcoLibros. Pág. 116.



## **“Pedagogía Queer”**

“Pedagogía *anti-normativa*, *cuir*<sup>85</sup>, *crítica*, *política*, *transformadora*...” A lo largo de esta investigación nos encontramos con múltiples modos de nombrar esta propuesta educativa desde autoras como Deborah Britzman, Valeria Flores, Guacira Lopes Louro, Gracia Trujillo, como líneas principales para este trabajo<sup>86</sup>. Para empezar, podemos aludir al surgimiento de “pedagogía *queer*” como concepto, en una publicación de Mary Bryson y Suzanne de Castell (1993) “Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect”. En este artículo las autoras relatan las experiencias, logros y fracasos de un curso de estudios lésbicos realizados en la universidad. Particularmente se interesan por desmitificar la posición

---

<sup>85</sup> Me parece relevante advertir el problema geo-político que presenta el término *queer* considerando esta variación y adaptación de lo “*cuir*” al español. ¿Cómo hacernos cargos de una “pedagogía *queer*” en Latinoamérica cuando el término nos parece foráneo, cuando no tiene un gran peso político en nuestro contexto y no nos recuerda a ninguna historia en particular? Es inevitable y necesario pensar en esta problemática: hay una línea relevante de desarrollo en autoras como Valeria Flores y Gracia Trujillo, por nombrar algunas, respecto de la cuestión extrínseca que nos suscita la Teoría *Queer*. “No sólo eso sino que para muchxs activistas (entre lxs cuales me incluyo) seguir utilizándolo es también una forma de reconocer la trayectoria política de la que venimos, sin dejar de considerar las críticas al término, que además comparto: *queer* en algunos contextos (como el de América Latina, pero no sólo) resuena como algo anglosajón y de élite académica, de ahí la necesidad de descolonizar el término. Como ha señalado la activista, escritora e investigadora argentina Valeria Flores (2013: 55): <<aquí se disputa lo *cuir* como localización de la disconformidad con las hegemonías no sólo identitarias sino también geopolíticas>>, reclamando una <<latinoamericanización de lo *cuir*>>”. Trujillo, Gracia. (2016). *La protesta dentro de la protesta. Activismos queer/cuir feministas en el 15 M*. La Mancha: En Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales. Pág. 5. Si lo *queer* se sitúa en el discurso como un nuevo campo de investigación y de conocimiento, y provoca una ruptura en la continuidad académica e intelectual, ya que es la apropiación de un término utilizado coloquialmente como insulto; si al ser un término “callejero” (entendamos que no es claro la existencia de cuestiones meramente académicas y cuestiones que se remiten solamente a la calle; sin embargo son dos espacios distintos que se entrecruzan para producir discursos), podría tal vez responder también de un modo distinto al problema territorial y su función política. Tal vez podríamos entender lo *queer* como una posibilidad de acción transversal a miradas políticas locales. No quisiera cerrar esta discusión, ya que estaría mirando a ciegas el problema (tal como algunos autores relativos al estudio de la Teoría *queer*, quienes que no ven en esto un problema significativo). Quisiera más bien pretender abordar desde un cierto lugar lo *queer* y darle ciertos márgenes que me permita avanzar en las discusiones en torno a la pedagogía y la Teoría *queer* en los marcos de las instituciones educativas actuales en nuestro país. Si bien es posible que, en este nuevo contexto, el término pierda fuerza en relación a las experiencias que fueron situándola, considerando su origen histórico, podemos asumir la responsabilidad por eso y “acoger” del modo menos tolerante lo *queer*; no incluirlo ciegamente al lenguaje y a los discursos, sino darle paso, asumirlo con memoria histórica propia que no anula nuestras posibilidades de repensarlo, sino todo lo contrario, una memoria histórica siempre abierta que nos permite entrar, que provoca e impulsa a repensarlo. Lo *queer* se rehúsa a establecer límites identitarios; tal vez no sea un simple acto colonialista introducir el término anglosajón en el contexto latinoamericano, tal vez lo *queer* nos permite algo más que eso. Si el término, considerando sus orígenes, permite modificar su propia historia, entonces, ¿podríamos transformar y repensar el término, en un escenario muy distinto al anglosajón de los años ‘80 y ‘90, en el contexto latinoamericano actual? Lo *queer* se instala, no solo en un espacio que intenta desarticular las relaciones con las sexualidades disidentes y la heteronormatividad, sino también desarticular los principios de enunciación y las estructuras de saber (coloniales) que sitúan a ciertos sujetos y a ciertos conocimientos como legítimos, y con ello puede hacer viable alterar su propia representación histórica.

<sup>86</sup> Sin embargo es menester nombrar otros autores trabajados aquí, a partir de lecturas sobre “pedagogías *queer*”, tales como Richard Miskolci, Tomaz Tadeu da Silva, Maria Rita de Assis César, Germán Torres, Aldo Ocampo, Carolina Alegre, (en el contexto latinoamericano); Lucas Platero, Asun Pié Balaguer, Jordi Planella, Susan Talburt, Michael Warner y Susanne Luhmann.

identitaria de las lesbianas y a partir de esto llegan a pensar la posibilidad y necesidad de una pedagogía que logre quebrar con la normalidad de la producción de identidades asumidas esencialmente en el ámbito educativo. En sus palabras:

“Visualizamos este curso como una instancia de algo aquí referido como <<pedagogía queer>> -una enseñanza contra la corriente, o, en este caso particular, una amalgama de <<actos performativos>> (Butler, 1990) que encierra una forma radical de lo que imaginamos como representaciones potencialmente liberadoras de la "traición de género" (Bryson, de Castell y Haig-Brown, 1993) con/en los siempre ya (Derrida, 1978) espacios codificados heterosexualmente de programas académicos de estudios de mujeres.”<sup>87</sup>

Otra referencia sobre el surgimiento de “pedagogía *queer*” la encontramos al final del texto de Deborah Britzman, (1995) “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto”, texto que será más influyente para este trabajo, a partir de los análisis epistemológicos y políticos en torno a la institución educativa. Cito:

“En mi trabajo en la pedagogía, lo que quiero denominar mi pedagogía queer, estoy intentando exceder oposiciones binarias como el tolerante y lo tolerado y lo oprimido y lo opresor aunque aferrándome a un análisis de la diferencia social que puede dar cuenta de cómo las dinámicas estructurales de subordinación y sujeción trabajan al nivel de lo histórico, de lo conceptual, de lo social y de lo psíquico.(...) mi interés está en perturbar los sedimentos de lo que uno imagina cuando imagina la normalidad, lo que uno imagina cuando imagina la diferencia.”<sup>88</sup>

Una “pedagogía *queer*” se articula principalmente a partir de conceptos tales como identidad, normalización y teoría *Queer* en el contexto educativo. Lo que nos interesa destacar de la pedagogía *queer* es el análisis y el enfoque crítico sobre la producción de sujetos, de identidades enmarcadas en el binomio *normal/anormal* en la esfera educativa institucional respecto del género y la sexualidad.

---

<sup>87</sup> Brysol, Mary, de Castell, Suzanne. (1993) *Queer pedagogy: praxis makes im/perfect*. SK: Canadian Journal of Education. Pág. 288. (La traducción es mía).

<sup>88</sup> Britzman, Deborah. (2016) *¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto*. Mar de Plata: Revista de Educación. Pág. 29.

“Deben formularse nuevas preguntas: preguntas acerca de lo que la educación, el conocimiento y la identidad tienen que ver con las estructuras formadoras de pensabilidad y los límites del pensamiento; y preguntas acerca de lo que la educación tiene que ver con las posibilidades de proliferar las identificaciones y las críticas de aquello que excede la identidad, aunque aferrándose al entendimiento de la identidad como un estado de emergencia. Tales deseos son en parte producto de mis identificaciones con la Teoría Queer como método. Estas identificaciones son las que tomo como los comienzos de una pedagogía queer (...)interesada en explorar lo que uno no puede soportar saber; una interesada en la imaginación de una socialidad desligada del orden conceptual dominante.”<sup>89</sup>

Una primera dificultad que se nos presenta entonces tiene directamente que ver con la (im)posibilidad de la institución de hacerse cargo y permitir dentro de sus espacios una mirada crítica y deconstructiva del sistema de normalización. La educación con enfoque *queer* supone una nueva perspectiva sobre cómo se plantea la educación, y esta perspectiva es abierta, ya que está entendiendo que la producción del conocimiento y la construcción de la propia subjetividad son procesos en sí mismos incesantes y no fines.

“Cuando la pedagogía coincide con la teoría queer y se preocupa por su propia estructura de inteligibilidad -con la educación de la educación y cuando la pedagogía se enfrenta a su propia impertinencia, el proyecto mismo del conocimiento y del sujeto que presumiblemente sabe se convierten en tareas interminables a pesar de la presión institucional para que se cumplan la norma, el orden y la certeza.”<sup>90</sup>

Para Guacira Lopes Louro, la situación es similar; la educación debe repensar sus límites, reconfigurar esa mirada tan arraigada a lo estático y lo establecido, para permitir que lo fugaz, lo circunstancial y lo incierto no sea un problema para la pedagogía sino su arranque. En sus palabras:

---

<sup>89</sup> *Ibid.* Pág. 30.

<sup>90</sup> Britzman, Deborah. (2002). *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas* En *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*. Rafael M. Mérida (ed.), Barcelona: Icaria Editorial. Pág. 204.

“La duda deja de ser incómoda y nociva para convertirse en estimulante y productiva. Las cuestiones insolubles no cesan en las discusiones, sino que, en su lugar, búsqueda de otras perspectivas, incitan a la formulación de otras preguntas, posicionamiento desde otro lugar. Ciertamente, estas estrategias también acaban por contribuir en la producción de un determinado tipo de sujeto. Pero, en este caso, lejos de pretender alcanzar, finalmente, un modelo ideal, ese sujeto -y esa pedagogía- asumen su carácter intencionalmente inconcluso e incompleto.”<sup>91</sup>

Por otro lado, explicitar que este enfoque no se remite únicamente a la incorporación de contenido sobre sexualidades en el currículum educativo (cuestión que se acerca más a una educación inclusiva que a una “pedagogía *queer*”), ya que si bien, entendemos lo fundamental y urgente que es la educación sexual en nuestro contexto, la idea de una educación enfocada únicamente en ciertos conocimientos explicitados y enseñados como conceptos no impide ni interviene en la construcción jerárquica de las identidades, que es base de toda discriminación y exclusión. Valeria Flores al respecto:

“Es posible que se invite a algunos sujetos subalternos a formar parte del currículum, pero no porque tengan nada nuevo que decir a los que ya están allí (...) Las pedagogía de la inclusión y las de la tolerancia pueden producir la base de la normalización.”<sup>92</sup> Y continúa:

“El modelo de educación sexual propuesto desde una pedagogía cuir/antinormativa exige mucho más, o algo diferente, que una “explicación” de parte de lxs profesorxs. Lxs profesores y maestrxs precisan preguntarse cómo su contenido pedagógico afecta la curiosidad del/la estudiante y sus relaciones con ellxs, y estar dispuestxs a estudiar la postura de sus escuelas y a ponderar cómo esa postura puede impedir o hacer posibles los diálogos con profesorxs y estudiantes. Desvincularse del orden de la explicación como modelo canónico de la enseñanza nos demanda

---

<sup>91</sup> Lopes Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas. Pág. 552. (La traducción es mía).

<sup>92</sup> Flores, Valeria. (2003). *Interrucciones. Ensayos de poética activista, escrita, política, pedagogía*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark. Pág. 211.

como docentes estar preparadxs para la incertidumbre de nuestras indagaciones.”<sup>93</sup>

Esta pedagogía anti-normativa no sería entonces la enseñanza sobre todas las sexualidades (si es que eso, además, fuese posible); la pedagogía *cuir*, es una manera de dejar de pensar en la educación como espacio legítimo del saber y empezar a entender porqué ciertos conocimientos son posibles y porqué otros no. Esta pedagogía intenta desestructurar, no solo los saberes abordados curricularmente, sino el mismo modo de darse el conocimiento. Es por esto que una pedagogía *queer* es una propuesta educativa política y epistemológica, ya que transforma la comprensión sobre la educación en general, la producción de saberes, el conocimiento y la ignorancia.

Una de las dificultades de poner en marcha esta pedagogía reside justamente en esa inestabilidad como proyecto teórico, en el quiebre con la proposición de saberes estipulados: aplicarla como método, como programa dentro de la institución, vuelve a producir un nuevo tipo de educación que se limita al canon de ciertos conocimientos legitimados descartando otros. La pedagogía *queer* se aleja de la idea de proyecto, de programa teórico listo para ser aplicado porque duda de la veracidad y la autoridad con que se presentan los saberes en el espacio educativo tradicional, entiende que cualquier saber está construido y determinado contingentemente.

“La pedagogía antinormativa, más que una definición o una teoría, es una práctica. No puede existir como una serie de generalidades, de afirmaciones prescriptivas que trazan un programa, un método o conjunto de valores. En tanto no hay pensamiento crítico universal sino producciones críticas ligadas a condiciones específicas, la fuerza disruptiva de un acto antinormativo se ve en la acción, incrustado críticamente contra algún elemento de la estructura autorizada de la sociedad y la cultura a la que se enfrenta. Transformar la rutina en acontecimiento implica desplazarse de los parámetros cotidianos del acto educativo, empleando la desidentificación como forma de extrañamiento. Practicar una pedagogía *cuir* exige, necesariamente, una alteración de la conciencia práctica, de aquello que lxs

---

<sup>93</sup> *Íbid.* Pág. 245.

actores saben tácitamente sobre cómo actuar en los contextos de la vida social”<sup>94</sup>

Por lo mismo, más que proponer un tipo de metodología específica, la propuesta es una invitación a la experiencia de una exploración infinita; una pedagogía *queer*, que podría ser un imposible, pero no porque no se pueda realizar efectivamente sino porque no es posible comprenderla como un manual, una finalidad, sino un incentivo a la pedagogía tradicional a pensar el conocimiento desde sus márgenes, interrogar sobre aquellos lugares innombrables en la dinámica enseñanza-aprendizaje, a saltar de la idea de identidad como propósito y embarcarse en un recorrido incesante, en un movimiento de identificaciones múltiples.

### **¿Quién es el sujeto político *queer*?**

Si esta pedagogía con enfoque *queer* no se sitúa en la producción de un discurso *para* “sujetos *queer*” (y con ello me estoy refiriendo de modo restringido a los sujetos fuera de la heteronorma), ¿para quién/es está dada esta pedagogía *queer*? ¿Quién es el sujeto *queer*? ¿Quién es el sujeto político *queer*? ¿Puede haber un sujeto político en la Teoría *Queer*? ¿Se alude a un sujeto en particular en las prácticas discursivas *queer*? ¿Qué condiciones cumple este sujeto? ¿Existe algo así como una experiencia *queer*? ¿*Queer* solo son aquellos sujetos que directa e indirectamente sufren los efectos de las prácticas homofóbicas? ¿Existe un ‘nosotros’ en la Teoría *Queer* y cómo se estaría pensando ese ‘nosotros’? Si no hay un sujeto *queer* evidente, entonces ¿quiénes obtienen los beneficios de las propuestas *queer* en este caso, en educación? Preciado nos dirá:

“La política de las multitudes *queer* emerge de una posición crítica respecto a los efectos normalizadores y disciplinarios de toda formación identitaria, de una desontologización del sujeto de la política de las identidades: no hay una base natural ("mujer", "gay", etc.) que pueda legitimar la acción política.” (...) La "multitud sexual" aparece como el sujeto posible de la política *queer*.”<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> *Ibid.* Pág. 240.

<sup>95</sup> Preciado, B. Paul. (2003). *Multitudes Queer. Nota para una política de los «anormales»*. París: Revista Multitudes, N° 12. Pág. 8.

Esto reafirma entonces, la inexistencia de un sujeto político *queer* concluyente y lo que hay es una multitud, un sinfín de sujetos que no están determinados por los mismos caracteres, que no responden exclusivamente a una misma condición y categoría. Entonces retomo, ¿cualquiera puede efectivamente “devenir *queer*”? ¿Qué implicancias tiene esto en el ámbito pedagógico?

Creo que la pregunta por el sujeto *queer* merece un análisis, ya que podemos comprender de qué manera se vincula este sujeto político con las dinámicas de inclusión-exclusión de una educación post-identitaria. A partir de lo que hemos estado planteando, podríamos afirmar que el sujeto político *queer* en el ámbito educativo es el que está dispuesto transformar las categorías producidas por los regímenes de normalización y que también está dispuesto a transformarse, o mejor dicho a comprenderse a sí mismo como una subjetividad compleja y atravesada por estas identificaciones, entreviendo cómo y desde dónde son articuladas.

“Al advertir el hecho de que una política de identidad puede tornarse cómplice del sistema contra el cual ella pretende insurgir, los teóricos y las teóricas que sugieren una teoría y una política post-identitarias. El objetivo de esta política y de esa teoría no sería propiamente las vidas o los destinos de hombres y mujeres homosexuales, sino crítica a la oposición heterosexual / homosexual, comprendida como la categoría central que organiza las prácticas sociales, el conocimiento y las relaciones entre los sujetos.”<sup>96</sup>

Incluso podemos ir más allá y plantear lo siguiente, no menos provocador: podría un sujeto heterosexual, blanco, ser también un sujeto *queer*, en la medida en que es un sujeto políticamente *queer*, es decir que, siendo “heterosexual”, es consciente de que esa enunciación de categorías, como por ejemplo “heterosexual” o “blanco” está fundada en discursos de verdad y prácticas discursivas ligadas a estas nociones de verdad producto de regímenes de poder-saber. Por otro lado, este sujeto político *queer* sería aquél que rompe con prácticas normativas dicotómicas a nivel sexual (heterosexual/homosexual), epistemológico (inteligible/ininteligible), ontológico (identidad/otredad), y se sitúa en el lugar, no de los diferentes, sino de la *diferencia* como principio.

---

<sup>96</sup> Lopes Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas. Pág. 549. (La traducción es mía).

“Mientras que el movimiento por los derechos de los gays centra su trabajo únicamente en la obtención de igualdad de derechos, la emancipación queer busca una revolución sexual de largo alcance para transformar la sexualidad de forma que beneficie tanto a los homosexuales como a los heterosexuales.”<sup>97</sup> Y más adelante:

“Para los queers, homosexualidad y heterosexualidad son dos categorías igualmente opresoras.”<sup>98</sup>

Esto quiere decir que, en el caso de la pedagogía *queer*, uno de sus planteamientos es justamente no estar focalizada en/para el sujeto excluido, en/para el sujeto “anormal”, ya que es necesario examinar y deconstruir los fundamentos de esa categoría tanto como la del sujeto hegemónico del discurso, el “heterosexual normal”.

“Vistos desde esta perspectiva, una pedagogía y un currículo queer 'hablan' a todos y no se dirigen sólo a aquellos o a aquellas que se reconocen en esa posición de sujeto, es decir, como sujetos queer. Tal pedagogía sugiere el cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias fértiles y creativas para pensar en cualquier dimensión de la existencia.”<sup>99</sup>

Para una pedagogía *queer* es necesario situarse más allá de los “sujetos *queer*”; *queer* no designa tanto un lugar, un nombre, una individualidad, como una relación y una acción política.

“La incomodidad con las normas de género y sexualidades son generales y no solo de homosexuales, y de personas que están transitando el género de una forma más radical. El hecho de que existe aquello que Butler llamó en El Salvador, solidaridades, aunque invisibles en lo que se refiere a las normas, a ser antinormativo, eso muestra el potencial del pensamiento *queer* como pensamiento crítico que no tiene que estar restringido a ninguna minoría o grupo. Él puede atigir a todas y a todos porque esas normas no

---

<sup>97</sup> López Penedo, Susana. (2008). *Laberinto Queer. La identidad en tiempos de neoliberalismo*. Barcelona: Editorial Egales. Pág. 33.

<sup>98</sup> *Ibid.* Pág. 56.

<sup>99</sup> Lopes Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas. Pág. 552. (La traducción es mía).



solo dividieron a la sociedad en hetero y homo, masculino y femenino, sino también obligó a las personas a que comprendieran sus propias relaciones aparentemente normativas; un hombre y una mujer, digamos heterosexuales, con muchas prescripciones. Cuántas parejas que tenemos en el presente no quieren casarse, no constituyen una familia tradicional, pueden no querer tener hijos o no tienen hijos, esas personas también están fuera de la norma de alguna forma. Creo que nos hace pensar entonces que los estudios *queer* están atentos a todas las formas de normalización y división entre los cuerpos y los sujetos aceptables e inaceptables.”<sup>100</sup>

Así, una pedagogía *queer* posibilita una crítica no solo en el ámbito de la sexualidad, o de la pedagogía; su crítica se extiende a todas las otras formas de jerarquización y normativización como lo son la raza, la clase, la nación, etc.

“El verdadero sentido de la pedagogía *queer* radica en aplicarla a las estructuras generales de los sistemas educativos (formales, no formales e informales) para repensar las clasificaciones y estructuraciones que hacemos de los sujetos. Es así que nos ha de servir por repensar las actitudes racistas, la discriminación de las personas con discapacidad, el olvido o sobreprotección de los niños con sobredotación, etc. Sólo aplicándolo a una pedagogía general que sirva para repensar los cuerpos de los sujetos pedagógicos, podrá escapar a la estructura binaria que ella misma critica.”<sup>101</sup>

### **Pedagogía Queer: una “teoría anti-social” en educación.**

¿Cómo otorgamos, entonces, un sentido afirmativo, políticamente, a un movimiento que no reconoce un sujeto político claro dentro de sus prácticas?

Para analizar esto, volvemos a Teresa de Lauretis quien plantea uno de los conflictos principales de la Teoría *Queer*, conflicto que se mantiene y se acentúa en su relación con la educación: esta no-posición o ambigüedad que asume respecto a los grupos identitarios, y

---

<sup>100</sup> Misckolci, Richard. (2015) Conferencia I Seminario *Queer. Cultura, subversoes das identidades*. São Paulo, Brasil.

<sup>101</sup> Planella, Jordi. (2015). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, cultura, educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer. Pág. 190.

que, como consecuencia, se le adjudica el lugar anti-identitario, anti-comunitario y en última instancia, anti-social.

¿Es la Teoría *Queer* una teoría anti-social? Existe un número considerable de autores que están leyendo la Teoría *Queer* desde discursos conservadores como una teoría anti-social en tanto es anti-reproductiva, ya que se la piensa como rechazo al aparato heteronormativo de reproducción. Pero además existen otros autores que si bien no asumen estos mismos discursos, también consideran que la Teoría *Queer* estaría despojada de lo político, que no posee la condición de un movimiento de acción política, principalmente porque sus postulados básicos están en quiebre con ideas como continuidad, propósito, conformidad, finalidad, etc., ideas que son soporte de la política en sí misma. En palabras de Teresa de Lauretis:

“La negatividad inherente en esta visión de la sociedad humana está en conflicto con la política de las identidades o, de hecho, con cualquier política, si entendemos por política una acción destinada a conseguir un objetivo social, ya sea éste el bien común o el bien de algunos. El conflicto entre sexualidad y política es el núcleo de lo que he llamado los equívocos del género, la confusión entre género y sexualidad. Creo que este mismo conflicto permea el actual debate sobre la política antisocial de la teoría queer.” (...) “La política no es negativa sino positiva en su esencia, y más aún cuando es de oposición. La confrontación política, la oposición o el antagonismo es cualquier cosa menos antisocial, de hecho, es constitutiva de una sociedad democrática. Lo que sí es antisocial o contra-social es la sexualidad, el principio de placer y, sobre todo, la pulsión de muerte.”<sup>102</sup> Y añade:

“En la medida en que es teoría, es decir, una visión conceptual, una visión crítica o especulativa del lugar de la sexualidad en lo social, la teoría queer no es un mapa o un programa de acción política. Lo cual no quiere decir que no pueda existir una política queer no-teleológica; sino que se necesita de algún tipo de traducción de una a otra, se requiere de una traducción desde

---

<sup>102</sup> De Lauretis, Teresa. (2014). *Género y Teoría queer*. Conferencia en Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires. Pág. 16.

la abstracción de la teoría o la filosofía a la acción concreta de la política.”<sup>103</sup>

Para Lauretis, la Teoría *Queer* ha encarnado la incómoda relación entre teoría y práctica política, ya que sus postulados teóricos hacen imposible la práctica concreta. Además, explicita el problema de despolitización de lo *queer* debido al hecho de que se lo ha integrado como una categoría de género, una identidad de género. (Podemos leer como en la sigla LGTBI se suma LGTBIQ como una nueva identidad de género, debilitando la posición anti-identitaria de lo *queer*). Agregado a esto, unos años más tarde, de Lauretis va a rechazar lo *queer* como un concepto efectivo en términos políticos, ya que advierte que rápidamente es consumido por discursos académicos ajenos a la experiencia vívida, pasando a encarnar algo así como una “moda teórica intelectual” vacía de potencia política.

Siguiendo la cuestión del problema anti-social en la Teoría *queer*, de Lauretis hace referencia al controversial libro de Lee Edelman, (2004) *No Future. Queer theory and the death drive*, que nos aporta sustancialmente a la discusión sobre este asunto. Edelman propone en este libro, escrito en clave lacaniana, lo *queer* como un quiebre radical al discurso político heteronormado, reproductivista y futurista, vinculando la Teoría *Queer* con la pulsión de muerte y el rechazo a la multitud de proyectos sociales políticos con miras al porvenir:

“En vez de participar en este movimiento narrativo hacia un futuro político viable (...) lo *queer* viene a figurar la barra sobre cualquier realización de la futuridad: la resistencia, interna a lo social, a toda estructura o forma social. (...) rechazar la insistencia de la esperanza misma como afirmación.”<sup>104</sup>

¿Cómo podemos relacionar, entonces, lo *queer* con la pedagogía? Al parecer desde Edelman sería, no solo un imposible, sino un modo de desacreditar la potencialidad de lo *queer* como marca irruptiva del discurso futurista y (re)productivo. Además, según el autor, la política entendida hasta hoy no ha sido sino vinculada necesariamente con los discursos hegemónicos del poder, y con ello, establece que cualquier acción política estaría

---

<sup>103</sup> *Ídem*.

<sup>104</sup> Edelman, Lee. (2004). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Barcelona: Editorial Egales. Págs. 20 - 21.

indiscutiblemente comprometida con el *futurismo reproductivo* (o por lo menos estamos demasiado habituados, acostumbrados a esa forma de entender la política). En sus palabras:

“La posición privativa de la queeridad nombra el lado de aquellos que no luchan por los niños, el lado exterior a ese consenso según el cual toda política confirma el valor absoluto del futurismo reproductivo (...) la queeridad, en cambio figura por fuera y mas allá de sus síntomas políticos, el lugar de la pulsión de muerte del orden social: un lugar ciertamente de abyección. (...) Propongo el proyecto imposible de una oposicionalidad queer que se opondría a los determinantes estructurales de la política como tal (...) La teoría queer tal y como yo la interpreto, marca el otro lado de la política: el lado donde la realización de la narración y sus desrealización se superponen (...) un <<lado>> que está fuera de cualquier lado político, ya que todos estos lados se comprometen con el bien incuestionable del futurismo”<sup>105</sup>

Esto nos hace cuestionarnos si la política, para Edelman tiene la posibilidad de reconfigurarse en algún momento de la historia, o si lo *queer* debe desprenderse de la idea de acción política absolutamente, como lo plantea de Lauretis en un momento, asumiendo la necesidad de releer la Teoría *Queer* desde otro lugar. Si consideramos los planteamientos de Edelman, una pedagogía *queer* no sería factible, o por lo menos no en los términos en que se piensa esta “*queeridad*”.

Con esto, nos surgen más interrogantes: ¿es el problema que suscita la pedagogía *queer* directamente el problema de la (re)productividad? ¿Es eso entonces lo que Edelman trata de manifestar como aversión al futuro, al proyecto, a la vida, en el sentido (re)productivo de la vida? ¿O será la negación, no de un tiempo cronológico concreto, sino la aniquilación de la idea de *futuro* como proyecto político que se desprende de un presente concreto, es decir, un *futuro* que se visualiza como la extensión del presente? ¿No será justamente esta posición anti-futurista de lo *queer* el impulso para una pedagogía *queer*, un nuevo modo de entender la pedagogía, despojada de discursos (hétero) normativos con visiones del

---

<sup>105</sup> *Ibid.* Pág. 22 - 25.

porvenir? Sin la posibilidad ni la intención de cerrar esta discusión, el problema antisocial de la Teoría *Queer* es un debate que merece seguir siendo examinado sobretudo en torno a la compleja relación con la educación y la pedagogía.

## **A modo de conclusión**

Como docentes, como sujetos inmersos en los espacios institucionales dedicados a construir posibilidades educativas, aspiramos a que la educación sea un lugar de producción y desarrollo de oportunidades para ampliar el pensamiento y no acotarlo. La cuestión es, si estas ideas en educación pueden ser implementadas en las escuelas y las instituciones del Estado o simplemente deben quedar al margen, en los microespacios de educación popular, educación fuera de las instituciones.

Por otro lado, la cuestión es seguir analizando si una educación con enfoque *queer* no está sumida en la imposibilidad práctica política concreta: si insertamos el término *queer* en la academia, en el lenguaje intelectual, en fin, en la teoría de la educación, ¿estaríamos vislumbrando un intento de aceptación e integración de lo *queer* a los saberes hegemónicos? ¿No significaría esto para la Teoría *Queer* su derrumbamiento? ¿Estamos tomando un riesgo demasiado grande al situar lo *queer* en educación? ¿Cómo vamos a entender la posibilidad de una pedagogía desde la Teoría *Queer* sin contradecir sus propios términos? ¿Una pedagogía con enfoque *queer* podría desaparecer a partir de sus propios fundamentos, ya que vislumbramos que la Teoría *Queer* no se adhiere a ningún proyecto teleológico? Si estamos enfocados en la necesidad de transformar por completo el sistema educacional, el sistema de representación, entonces, ¿podríamos pensar la posibilidad de transformar también la estructura de la política misma? ¿Reconfigurar los modos en que acontece la política en general? Lo *queer* sobrepasa, no solo los límites de lo inteligible, sino los límites mismos de la producción cultural de lo inteligible. Y en esa línea, repensar la deconstrucción de la identidad en el marco de la política, hace necesarias otras configuraciones de la política en sí.

Pensar la educación con un enfoque *queer* es intentar transformar el sistema pedagógico mismo, el que se desenvuelve a partir de divisiones binarias como lo son *conocimiento/ignorancia*, *normalidad/anormalidad*, *identidad/diferencia*, etc. Desarticular estos regímenes en el ámbito educativo no es una tarea simple, sin embargo, estamos pensando en prácticas que van más allá, respecto, por un lado, de la integración de la *otredad* (que sería el discurso de la educación inclusiva actualmente entendida), y por otro lado, respecto de la apropiación de la *otredad* (que serían los discursos homosexuales más radicales que asumen una posición política identitaria, que conforman-construyen “la voz” de los excluidos). Vincular la Teoría *Queer* con la pedagogía nos devuelve la mirada hacia

aquellas cuestiones incuestionadas, por nombrar una, el lugar que tiene el sujeto heterosexual como figura central en la construcción de la sexualidad. La escuela desde un enfoque *queer*, permite una mirada desde la *diferencia*, y no *hacia* “las diferencias”. “*Queerizar*” la educación es algo mucho más complejo que simplemente establecer una perspectiva de “diversidad” sexual en la escuela. “*Queerizar*” la escuela no tiene que ver solo con hacer visible y nombrar aquellas “otras diferencias”, en este caso, sexualidades disidentes; tiene que ver con algo más que enseñarlas como conceptos. El discurso democrático en las instituciones educativas hace el intento de incluir estas infinitas formas de vivir la sexualidad, planteándolas en primer lugar como nuevas, pero estáticas sexualidades, como si no fueran prácticas y deseos que se van forjando constantemente, integrándolas al currículo, dándoles nombre y una posibilidad dentro de las estructuras del saber. Si bien es cierto que estamos lejos a nivel social y educativo de reconocer las distintas extensiones de la sexualidad, y que participar en espacios donde se discutan y planteen estas temáticas, la conceptualización de las sexualidades periféricas y disidentes en la estructura educativa tal y como está diseñada actualmente también produce su propia exclusión, ya que son pensadas desde el sistema heteronormativo como las *otras* sexualidades. Volvemos a cuestionar, ¿por qué no existe un estudio de la heterosexualidad?, ¿por qué en educación nunca se ha instalado una discusión en torno a la heterosexualidad y sus manifestaciones? Es básicamente porque se la está pensando como natural, como *normal*, es decir en el centro desde donde se observan esos “otros”, esos “diferentes”. Lo *queer* es, entonces, *dejar de pensar straight*, (Britzman, 1995), recto, centralizado.

Presumimos que una “pedagogía *queer*” no está en contra de una función positiva para el crecimiento personal y colectivo de los seres humanos, está en contra de una educación de la productividad que contempla objetivos enclaustrados, que se afirma desde conceptos identitarios esenciales y cerrados. Éste es un enfoque para pensar una nueva forma de pedagogía, no para terminar con la idea de educación, sí para terminar con la idea de educación como se ha pensado hasta hoy. La pedagogía *queer* ve lo venidero como una incertidumbre que debe pensarse como tal; cuestiona la idea de una *futuridad* manipulada y esperada, en fin, nos plantea que son estos ideales en la educación los que producen, en realidad, la violencia, la exclusión y la discriminación.

### Referencias Bibliográficas

- BRITZMAN, Deborah. (2001). *Curiosidad, sexualidad y currículum*. En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Gabriela Herczeg (trad.) Lopes Louro, Guacira (comp.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (1995). *¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto*. Juan A. Gómez y Leandro Calandra (trad.). Mar del Plata: Revista de Educación.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*. En *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*. María Antonia Oliver-Rotger (trad.). M. Mérida, Rafael (ed.), Barcelona: Icaria Editorial.
- BRYSON, Mary, de CASTEL, Suzanne. (1993). *Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect*. SK: Canadian Journal of Education.
- BUTLER, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Alcira Bixio (trad.). Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. María Antonia Muñoz (trad.). Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Performatividad, precariedad y políticas sexuales*. Madrid: AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana.
- CERLETTI, Alejandro. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- DE LAURETIS, Teresa. (2014). *Género y Teoría queer*. Conferencia pronunciada en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica*. En: *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feministas en las ciencias sociales*. María C. Cangiomo y Lindsay DuBois (comp.) Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- EDELMAN, Lee. (2004). *No hay futuro. Teoría Queer y pulsión de muerte*. Javier Sáez y Adriana Baschuk (trad.). Barcelona: Editorial Egales.



- FLORES, Valeria. (2018). *Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización*. México: Revista trabajo social, número 18.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Interruqiones. Ensayos de poética activista, escrita, política, pedagogía*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark.
- FOUCAULT, Michel. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Horacio Pons (trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (1991). *El sujeto y el poder*. Santiago Carassale y Angélica Vitale (trad.). Bogotá: Ediciones Carpe Diem.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Ulises Guñazú (trad.). Madrid: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Los anormales*. Horacio Pons. (trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Las redes de poder*. En *El lenguaje libertario: antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Heloísa Primavera (trad.). Christian Ferrer (comp.). La Plata: Editorial Utopía Libertaria.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión*. Aurelio Garzón del Camino (trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FUSS, Diana. (1999) *Dentro/fuera*. Publicado en Neus Carbonell y Meri Torras (eds.), *Feminismos literarios*, Madrid: ArcoLibros.
- HALL, Stuart. (2003). *Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?* En *Cuestiones de identidad cultural*. Horacio Pons (trad.). Hall, Stuart y Du Gay, Paul (comp.) Buenos Aires: Amorrortu editores.
- LOPES Louro, Guacira. (2001). *Teoría queer. Uma política pós-identitária para a educação*. Traducción mía. Florianópolis: Revista Estudios Feministas.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Pedagogías de la sexualidad*. En *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Mariana Genna y Graciela Morgade (trad.) Guacira Lopes Louro (comp.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

- LOPEZ Penedo, Susana. (2008). *Laberinto Queer. La identidad en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Editorial Egales.
- PLANELLA, Jordi. (2015). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, cultura, educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- PRECIADO, Paul (B). (2003). *Multitudes Queer. Nota para una política de los «anormales»*. París: Revista Multitudes, N° 12.
- ROMERO, Carmen, MONTENEGRO, Marisela. (2018). *Políticas públicas para la gestión de la diversidad sexual y de género: Un análisis interseccional*. Madrid: Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad.
- SKLIAR, Carlos, DUSCHATSKY, Silvia. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (eds.) Barcelona: Laertes Editorial.
- TORRES, Germán. (2011). *Cuerpos, identidades y educación sexual. De la normalización a la crítica*. II Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. La Plata.
- TRUJILLO, Gracia. (2009). *Del sujeto político la Mujer a la agencia de las (otras) mujeres: el impacto de la crítica queer en el feminismo del Estado español*. Madrid: Revista Política y Sociedad.
- \_\_\_\_\_. (2016). *La protesta dentro de la protesta. Activismos queer/cuir feministas en el 15 M*. España: Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Pensar desde otro lugar: pensar lo impensable. Hacia una pedagogía queer*. Sao Paulo: Revista Educación e Investigación.
- WARNER, Michael, BERLANT Lauren. (2002). *Sexo en público*, En *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. María Antonia Oliver-Rotger (trad.) Rafael M. Mérida (ed.). Barcelona: Icaria Editorial.

### **Referencias Bibliográficas Web**

- MINEDUC. (2012). *El primer gran debate de la Reforma Educacional. Ley de inclusión escolar*. Santiago: Edición digital en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- \_\_\_\_\_. (2017) *Orientación para la inclusión de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Intersex en el sistema educativo chileno*. Santiago: Edición digital en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- \_\_\_\_\_. (2015-2018). *Educación para la Igualdad de Género*. Santiago: Edición digital en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- \_\_\_\_\_. (2017). *Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa de sexualidad, afectividad y género*. Santiago: Edición digital en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- MISKOLCI, Richard. (2015). *Conferencia I Seminário Queer. Cultura e subversões entidades*. Sao Paulo: Recuperado en [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- MOVILH. (2010). *Educando en la diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Santiago de Chile: Edición digital en [www.movilh.cl](http://www.movilh.cl)
- PNUD. (2017). *Chile en 20 años: Un recorrido a través de los Informes de Desarrollo Humano*. Santiago: Edición digital en [www.desarrollohumano.cl](http://www.desarrollohumano.cl)
- PRECIADO, Paul (B). (2009). *Queer: Historia de una palabra*. Versión digital en <http://paroledequeer.blogspot.cl>
- TRUJILLO, Gracia. (2016). Entrevista en *Jornadas Hablando de sexos. Identidades genéricas y sexuales*. Asociación de mujeres Hypatia. Versión digital. <http://burgosdijital.net>

### **Bibliografía Complementaria**

- DE ASSIS CÉSAR, María Rita. (2009). *Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"*. Curitiba: Revista Educar número 35.
- FLORES, Valeria. (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. En *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fe: Ediciones Bocavulvaria.
- KOSOFSKY, Eve Sedwick. (1999). *Performatividad Queer*. «The art of the novel» de Henry James. Víctor Manuel Rodríguez (trad.). Bogotá: Nómadas.
- LOPES LOURO, Guacira (Org.). (2004). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Mariana Genna y Graciela Morgade (trad.) Sao Pablo: Ed. Auténtica.
- LUHMANN, Susanne. (2018). *¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? o, La pedagogía es una cosa bastante cuir*. En *Pedagogías transgresoras II*. Gabriela Adelstein (trad.). Santa Fe: Ediciones Bocavulvaria.
- MÉRIDA, Rafael. (Ed.) (2002). *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*. María Antonia Oliver-Rotger (trad.). Barcelona: Icaria Editorial.
- MISKOLCI, Richard. (2012). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- MORGADE, Graciela. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- OCAMPO, Aldo. (Coord.) (2018). *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- PLATERO, Raquel (Lucas). (2013). Entrevista: *Marañas con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional*. España: Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_\_, Berná, David, Cascone, Michele. (2012). *¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español*. Madrid: The Scientific journal of Humanistic Studies.

- \_\_\_\_\_, Langarita, José Antonio. (2016). *La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas*. Cataluña: Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades Vol. 5.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Estanislao Antelo (trad.). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- TALBURT, Susan, STEINBERG Shirley (eds.) (2005). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Bergoña Jiménez (trad.) Barcelona: Editorial Graó.
- TRUJILLO, Gracia. (2014). *De la necesidad y urgencia de seguir queerizando y transformando el feminismo. Unas notas para el debate en el contexto español*. Lisboa: Revista ex æquo.