

**CUERPOS DESOBEDIENTES, POLÍTICA Y EDUCACIÓN. POTENCIA  
PERFORMATIVA DE LO QUEER O UN PORVENIR PARA ESI**

Alicia Naput  
Facultad de Ciencia de la Educación- UNER  
E-mail: anaput@gmail.com

Trabajo de naturaleza teórica

**Resumen:** Esta comunicación reflexiona en torno de los aportes de las prácticas queer y la militancia LGBTI a las conquistas legales recientes y su capacidad performativa (Ley 26.150; Ley 26.618 y 26.743); analiza contribuciones de las investigaciones (inscritas en los estudios queer y feministas) que exploran los horizontes de posibilidad de la implementación de la ESI, en las condiciones de existencia actual del dispositivo escolar; y esboza un modo de pensar la relación entre crítica y acción política. Se propone situar los aportes políticos y epistémicos a una investigación en curso: *Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos - 2003/2013*.

**Palabras claves:** Sexualidad. Géneros. Política. Derechos. Crítica.

### **Introducción**

En la propuesta de enseñanza de *Política de la Educación* sostenemos que su campo específico de problemas se nutre de las interrogaciones y conceptos de la *Filosofía Política* en una dimensión doble: la constitución de las políticas de Estado y la persistencia/emergencia (siempre en conflicto) de una memoria instituyente. Y, por otra parte, que los problemas propios de la *Política de la Educación* en la Argentina se conciben y se despliegan como un análisis histórico-político del presente: la indagación histórica y política busca los eventos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos, decimos. Se trata de encarnar una actitud, un ethos en el que la crítica de lo que somos es, a la vez, análisis histórico de los límites que nos son impuestos y un experimento de la posibilidad de rebasar esos mismos límites (FOUCAULT, 1994).

La presente comunicación pretende focalizar - en ese marco- en el análisis de antecedentes claves - epistémicos y políticos- de un proyecto de investigación en el que trabajamos con colegas de Comunicación Social, *Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos - 2003/2013*.

## **Sinopsis del Proyecto en cuestión**

En medio de fuertes disputas ciudadanas, movimientos sociosexuales, organizaciones feministas y lgbti-queer, impulsaron iniciativas que cristalizaron en la ley 26.150 de Educación Sexual Integral de 2006, que amplía y transforma el horizonte de derechos reconocidos en el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, ley 25.673 del año 2003. En Entre Ríos se sanciona el mismo año la ley 9.501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual. En este horizonte de transformación de las normativas abordaremos los debates que focalizan el vínculo entre identidades y prácticas sexuales, condiciones de igualdad/desigualdad jurídico-institucionales y formas de reconocimiento de grupos y sujetos históricamente discriminados. Las leyes 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) y 26.743 de Derecho a la Identidad de Género (2012) señalan, en este sentido, un quiebre histórico.

Se trata aquí de una primera aproximación a la investigación de los efectos de estas conquistas sexo-políticas sobre el sistema de educación pública en Entre Ríos como entrada exploratoria al problema de la escuela en tanto productora y ejecutora de políticas sexuales específicas. Concretamente, vamos a interrogar prácticas, actores, debates, escenas e iniciativas educativas en la ciudad de Paraná donde la escuela aparezca como parte de la materialidad a través de la cual construimos sexualidades.

El proyecto involucra tanto el análisis de las *políticas de educación sexual* inscritas en las leyes nacionales-provinciales y expresadas en programas y diseños curriculares como el abordaje de *intervenciones educativas* concretas en contextos institucionales específicos.

## **Los cuerpos desobedientes también van a la escuela. Investigaciones, escrituras teóricas y experiencias políticas<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> En este apartado recuperamos la elaboración conjunta realizada con el Licenciado Facundo Ternavasio para el proyecto de investigación *Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos - 2003/2013 (presentación octubre de 2014. FCE UNER)*



“Cuerpos desobedientes” es la expresión que Josefina Fernández (2004) propone en su investigación sobre “travestismo e identidad de género” en Argentina, a la luz de lo que las travestis repiten de sí mismas. El cuerpo trans argentino surge como un campo de intervención en el que, precisamente, no hay obediencia: “el travestismo cuestiona los principios de clasificación y reconocimiento” (Fernández 2004: 16), luchando por “transformar las reglas que organizan el espacio social” (Fernández 2004: 155); la desobediencia se plantea en torno a la noción de “sexo natural” como dato primario, dado, constante y homogéneo. Asociaciones y activistas trans en nuestro país (ATA, ALITT, OTTRA) no solo pusieron en duda los *marcadores corporales hegemónicos del sexo*, sino que afectaron, *poniendo el cuerpo organizado políticamente en la calle*, parte de los aspectos legales y jurídicos más duros que regulan la corporalidad, el género y la identidad. En ese sentido es inmedible todavía la trascendencia de la conquista de la Ley de Identidad de Género de 2012.

En una sociedad organizada en torno a géneros binarios y excluyentes, cualquier combinación que contravenga este principio regulador de cuerpos y deseos conduciría al lugar de no sujetos. Sin embargo, la experiencia travesti, como señala Mónica D’Uva... ‘nos posibilita observar el sistema sexo/género desmontado y vuelto a montar (...) la experiencia travesti corroe los límites de este sistema (200:4) y, en este sentido, constituye una impugnación al principio organizador del espacio social de los géneros (FERNÁNDEZ, 2004, p. 181).

La resignificación de la “familia”, la “afectividad”, el “deseo” y el “cuerpo”, a partir de la conquista política de la ley de Matrimonio Igualitario constituyó otra investida al carácter crítico y dramático (al “valor disruptivo de la diferencia” al decir de lxs activistas del Area Queer UBA) de las construcciones identitarias.<sup>2</sup> Las estrategias institucionales de ocultamiento y segregación para putos, maricas, tortas y travestis, después de 2010, ya no serán las mismas. Si bien persisten las condiciones de homofobia, transfobia y misoginia y las conquistas de derechos se conjugan con recortes, regulaciones y ajustes

---

<sup>2</sup> Bruno Bimbi habla de “intrigas, tensiones y secretos en el camino hacia la ley [de matrimonio igualitario], su investigación da cuenta del dramatismo y conflictividad en la reconstrucción de los debates y coaliciones políticas que dieron lugar a la sanción de dicha ley (BIMBI, 2010).



institucionales que impiden el ejercicio pleno de los espacios conquistados, las instituciones Argentinas, nacionales y provinciales, han sido sometidas, por la potencia política de las organizaciones queer, a un imprescindible y necesario *outing*. *Outing* es la práctica de señalar al *otro*, al portador de la desviación, es exponer a la mira pública, divulgar con la intención y el efecto de difamar/infamar. A contrapelo de estos efectos difamantes/infamantes, podríamos decir que hoy, las instituciones han sido, en este sentido, señaladas. No se trata simplemente del corrimiento del umbral de lo “políticamente correcto”, sino de la exposición de las regulaciones institucionales a un marco crítico distinto respecto del uso de las instituciones públicas como ejecutoras de programas de ajuste, persecución y discriminación. Afortunadamente, los agentes de la discriminación están hoy sometidos al *outing crítico*.

Específicamente, el Plan Nacional contra la Discriminación de 2005 – otra de las conquistas normativas propuestas desde el activismo político, la organización transversal de los colectivos lgbt y la lucha en la calle- incluye una pormenorizada descripción del mapa de la desigualdad y un profundo diagnóstico de la discriminación en Argentina y suma recomendaciones en clave de políticas públicas de inclusión y antidiscriminación. La importancia de este informe radica en que no es un producto de “escritorio”, sino del activismo y el compromiso con la lucha en las poblaciones del país. Una de las instituciones más importantes, señaladas en ese mapa como enclave conflictivo de la discriminación es, justamente, la Escuela:

La institución escolar cumple el papel de agente estatal que construye, es decir, contribuye o bien contrarresta o mitiga, los procesos discriminatorios que se dan en la sociedad. Además, es un escenario privilegiado de observación de los procesos clasificatorios y las constelaciones de sentido que articulan creencias, valoraciones y jerarquías construidas históricamente” (INADI, 2005, p. 259).

Después el Plan Nacional contra la Discriminación, en la historia de las luchas queer en el país, la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral de 2006, constituye otro logro en este sentido. En su página web la Federación Argentina LGBT afirma que “desde el año 2005 la FALGBT impulsa

en todo el país una agenda de trabajo para promover la igualdad y no discriminación hacia lesbianas, gays, bisexuales y trans”, y enumera, con espíritu celebratorio, esta serie de conquistas:

Ley N° 26.618: Matrimonio Igualitario. Lo logramos! Ley 26.743: Identidad de Género. Lo logramos! Derogación de los Códigos de Faltas que criminalizan la diversidad sexual. Lo logramos! Educación sexual para la diversidad sexual. Lo logramos! Fertilización asistida sin discriminación. Lo logramos! Y vamos por todo lo que falta! Nueva ley de Actos discriminatorios. Donación de sangre sin discriminación. Prevención de la discriminación, el acoso y hostigamiento escolar. Protección social e inclusión laboral para el colectivo trans. Plan Nacional de Ciudadanía LGBT (FALBT 2012).

En 2007 en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires, se destacaba la relevancia de

la extensa discusión que se viene produciendo en los últimos años en torno a la *diversidad cultural* en educación. Ésta puede ser abordada desde distintos debates: por un lado, los que la entienden como una realidad de hecho, más asociada a algunas *perspectivas multiculturalistas*; por otro, los que la piensan como proyecto o paradigma a construir que, si bien es ideal, no deja de ser posible y deseable (Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires, 2012, p. 4).

En esta perspectiva inter o multi cultural se parte, según lxs organizadorxs de las Jornadas, de una mirada que concibe lxs sujetos “inscriptos en identificaciones de género, etnia, clase social y otras posibles”, rompiendo con “la idea de un ser educable único y monolítico, distanciándonos del afán de homogeneizar, al tiempo que no renunciamos a la intención de incluir a todos en un común, en tanto éste no suponga dejar de lado las propias marcas de origen u elección” (Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires, 2012, p. 4). Ésta, como otras actividades y jornadas en el país, propuso materiales para una bibliografía educativa “que se anima a *hablar de lo que no siempre se habla*” (*Ibid.* p. 7). Sin duda aquí, repercute el efecto de *outing*, que mencionamos hace un momento, como



producto de la visibilidad crítica que ha tomado la diversidad sexogenérica a partir de las conquistas mencionadas.

En esas Jornadas Graciela Morgade (2007) propone reflexionar en torno a la relación entre “educación, relaciones de género y sexualidad, reconociendo territorios en los que se disputa la desigualdad y la discriminación en clave de femineidades y masculinidades y enfatizando la necesidad de que la propia noción de la “igualdad” sea discutida, por su escasa incorporación de las ‘diferencias’”.

La “nueva” consigna de las Jornadas de “enseñar en la diversidad” recoge el espíritu crítico y combativo propuesto por el colectivo queer nacional porque habilita la pregunta sobre los límites y condiciones de posibilidad para plantear políticas de educación sexual integral, *queer* y desde los enfoques de género.

Atendiendo a estos límites y condiciones podemos usar lo *queer* como clave/llave, incluso, plantear una mirada díscola, trans, desobediente que penetre el cuerpo “diverso”. En inglés *queer*, usado como verbo, posibilita la expresión *queering*. Hacer *queering* significa reevaluar o reinterpretar o reutilizar un trabajo, un texto, una herramienta o una institución desde un deseo, una expectativa, una intención, una identidad o un ojo *queer*. Así, *queering schools*, intraducible al castellano, introduce esa reutilización o reevaluación en la escuela y las políticas educativas. En cierta medida este abordaje implica también *reconsiderar* las consignas de “políticas educativas para la diversidad”, “educar en la diversidad”, la escuela como “conjunto de personas diferentes” (consignas que se repiten en las Jornadas mencionadas), porque hacer *queering* la escuela local es también rehacer la pregunta por la enseñanza de *los cuerpos desobedientes*, cuerpos nomades, cuerpos trans, cuerpos post-identitarios...

La “diferencia”, *en un sentido*, sólo puede ser un derecho “si se afirma con base en la semejanza, en la universalidad del ser humano”<sup>3</sup>. Pero, ¿cabría la posibilidad de *otro sentido* de la diferencia, una diferencia sin semejanza?

---

<sup>3</sup> Tal como se afirma en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires, p. 13



¿Cabría esta *otra diferencia* en la escuela, en una práctica educativa, en una perspectiva política de educación sexual integral? Lo que implica también preguntar ¿qué decimos cuando decimos ESI? ¿Qué es lo que *nombra* esa Integralidad? ¿Simplemente el primer sentido de esa diferencia, la diferencia como universalidad de la semejanza? ¿O sería posible pensar lo integral de la educación sexual, también, en el *otro sentido*? ¿Una educación integral en el derecho a la desobediencia y a la desemejanza?

Si, de acuerdo con la perspectiva de género, y con los aportes teóricos políticos de los movimientos lgbti y queer, es necesario pensar el sistema de sexo/género como un complejo de estructuras reguladoras que controlan tanto la relación entre lo económico y lo simbólico, lo político y lo cultural, como las relaciones entre los cuerpos, los instrumentos, las máquinas, los espacios, los usos y los usuarios; si, ese sistema de sexo/género, instala la identidad sobre cada uno de nosotros, desigualando (por clase, raza, edad, procedencia, género) la capacidad de manejar la propia plasticidad sexual, la facultad maleable de producir mundos y cuerpos sexuados; si reproducir la “sexualidad” es como aprender a obedecer los dictámenes de la “lengua materna”, con sus injusticias e inequidades ¿es posible aprender *otras* sexualidades como se aprenden otras lenguas (Preciado)? ¿Cómo hacer de ese aprendizaje un lugar de autonomía, un espacio abierto para y por los *cuerpos desobedientes*? ¿Es posible proponer políticas educativas para la construcción de cuerpos sin identidad y sin propiedad? ¿Habilitar lo impropio en el cuerpo, lo raro del deseo, lo desidentificado en la identidad? ¿La lengua que no se habita, que no se habla, que no se conoce, que no se descifra? ¿Se aprende, se enseña, se crea? Más aún ¿Existe un cuerpo sin género, disponible para hablar por fuera de su lengua obediente? ¿Y un género sin soberanía? Sarmiento quería “educar al soberano”. ¿Cómo educar cuerpos desobedientes, en géneros que no requieran soberanía?

Podemos, incluso sentimos la necesidad, en el marco de esta investigación situada en Entre Ríos, desde la Universidad Pública en articulación con instituciones de Educación Media de la Ciudad de Paraná, de replantear, pero en esta línea queer, desviada, desobediente, nómade,



vampira, trans, preguntas ya adelantadas. Si las conquistas de los colectivos feministas y lgbti afectan los espacios público y privado, reconfigurando el mapa del cuerpo social y subjetivo, *enrareciendo (queering)* la identificaciones habituales, incluso sacando del armario la “corrección política”, haciéndole un *outing* al concepto mismo de “diversidad”, podemos pensar en la escuela y en las políticas de educación sexual, en esta clave queer y re-preguntar esgrimiendo el derecho de los cuerpos a la desobediencia. Repreguntar sería repetir estas preguntas:

la educación es un derecho ciudadano y un deber del estado, pero ¿qué experiencia diferencial aporta la escuela?, ¿de qué modo responde a la “promesa moderna” de la igualdad de oportunidades?, ¿hasta qué punto democratiza el conocimiento y contribuye a construir la ciudadanía?” (MORGADÉ, 2007, p. 23).

La misma Morgadé señala los límites de estas interrogaciones. En los 70 la sociología y la antropología de la educación analizaron los procesos institucionales en clave de “reproducción del orden social desigual”. Los movimientos feministas y lgbti intervinieron traduciendo las formas de desigualdad en clave sexo-genérica, considerando las jerarquías y oclusiones entre feminidades y masculinidades, hetero y homo sexualidad, prácticas normativas y prácticas no-normativas. Desde los enfoques de género la crítica a la heteronormatividad propuso reconsiderar la noción de “igualdad” por su limitada incorporación de la “diferencia”. Desde los enfoques trans y travestis, y desde lo queer, se reevalúa y critica la concepción misma de “diferencia”, cuando ésta “diferencia” es definida por los privilegios del discurso cissexual sobre la posibilidad de disponer y gestionar los límites del cuerpo y de lo institucional. Desde ahí, la mirada tiene que estar atenta, porque aún en la afirmación de la “diferencia” habita la posibilidad de “borrar”.

En clave crítica, tensando la atención sobre esta posibilidad acechante de la “borradura”, Morgadé sintetiza claramente los aportes de la investigación en educación sexual:



Nuestro estudio se fundamenta en los antecedentes de la investigación educativa nacional e internacional acerca de que existe un discurso escolar de género tendiente a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino y anticipa como hipótesis que en la vida cotidiana de la escuela, si bien representan un avance en la dirección de desocultar cuestiones silenciadas, los contenidos del discurso de 'la prevención' en educación sexual tienden a reiterar una norma corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde los-as adultos-as, y también entre los-as mismos-as jóvenes, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer" (MORGADE, 2007, p. 24).

En una estrategia de legitimación de las jerarquías de género tradicionales las políticas educativas sostienen una regulación sexista y heteronormativa de los cuerpos biologizados y medicalizados. Los antecedentes en investigación educativa aportados por los enfoques de género, los estudios gays y de lesbianas, las teorías queer, aportan suficientes datos que demuestran violenta imposición de la heterosexualidad y la cissexualidad como códigos obligatorios y punitivos en la educación sexual escolar. Desde esos códigos, en los últimos años, lxs pocxs docentes o estudiantes trans en la escuela fueron convertidxs rápidamente en "noticias", en "casos", con invocaciones públicas que convocaban al miedo y al pánico moral.

Alonso et al. (2005) a partir de su investigación sobre talleres de educación sexual en la Provincia de Neuquén afirman: "El límite que encontramos en muchos de los discursos acerca de la educación sexual (y de la sexualidad) que circulan en nuestro medio (y que van licuando su potencial contingente) está puesto en el obstáculo para pensar a la heterosexualidad como una institución política, a la heteronormatividad como "la obsesión por normalizar la sexualidad a través de discursos que posicionan (lo extraño) como desviado" (...) y a la homosexualidad como un escape del deseo a esa norma, a ese orden hegemónicamente instituido (y no como una anomalía, patología o perversión)".

De acuerdo con "el enfoque de género, en una perspectiva de crítica a estas operaciones de exclusión y jerarquía sexual Morgade (2001) sostiene:

- La materialidad del cuerpo es interpelada y configurada como diferencia sexual en un conjunto de relaciones simbólicas; relaciones



dicotómicas en las que ‘lo femenino’ –todavía- ocupa un lugar de subordinación y se asimila a lo pasivo, lo pasional, lo privado...mientras que lo masculino aún aparece como lo activo, lo racional, lo público (...) la relaciones de género hegemónicas no se plasman solamente en normas y tradiciones que regula los modos de estar en el mundo, sino en tecnologías de yo que construyen subjetividades...

- El dispositivo de sexualidad constituido en la modernidad (con raíces en la alta edad media) configuró un dispositivo de feminización, estilos de vida femeninos diferenciados de los masculinos, sustentados en lo que establecería como naturaleza femenina (proceso connatural a la construcción social de los sexos pretendidamente sustentados en evidencia biológica).

- La construcción histórica de la educación pública encarnó e impuso una visión del mundo por parte de un sector de clase, pero también de un sector de género. La educación (aunque de manera contradictoria) reforzó –acompañó el dispositivo de feminización en tres dimensiones: en la exacerbación de las cualidades femeninas de las maestras y la expropiación de las mismas en las madres; la división sexual del curriculum (la valoración diferencial del saber androcéntrico, enciclopedista y académico y de los saberes cultivados y transmitidos por mujeres); el disciplinamiento diferencial de la niñas y los niños en las expectativas de rendimiento y comportamiento. Pero también, y contradictoriamente, la escuela ofreció a las mujeres: el acceso a la lengua escrita, la posibilidad de obtener credenciales profesionales (sobre todo a las mujeres de los sectores burgueses), un espacio público frente al mundo de la subordinación de la domesticidad y a la vez protegido y por lo tanto confiable para las familias preocupadas por la integridad moral de sus hijas.

Para Morgade, estas operaciones son el producto de cuatro modelos históricamente dominantes y articulados entre sí, coherentes con la matriz heteronormativa y clasificatoria del sistema de sexo-género moderno. Podemos sintetizar estos cuatro modelos de este modo:

**El modelo biologicista:** entiende la sexualidad como un contenido que puede enseñarse en “ciencias naturales” (nivel primario) y profundizarse en

“biología” (nivel medio). Reduce genitualmente el “contenido” a la ilustración anatómica y al mecanismo de la reproducción. Eventualmente introduce la fisiología, pero con asepsia la desgaja de toda afectividad y de toda relación humana. Deja fuera de juego todo aquello que de sentido al uso del cuerpo biológico. Lo “natural” es concebido como presocial, como dato a dominar si se quiere calificar como humano. Este modelo traduce, paradójica pero fácilmente, lo sexual en moral, condenando y clasificando como transgresivas las prácticas e identidades no-normativas (gays, lesbianas, trans, intersexuales y bisexuales) a las que des-califica como no-naturales. Desde esta visión condenatoria se integra al dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos, que tiene como componentes expresos de racismo.

**El modelo biomédico:** propone rearticulaciones del modelo biologicista complementándose con una perspectiva médica, que toma una importante presencia a partir de la pandemia del VIH-SIDA y de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente. Presenta la sexualidad como amenaza para lxs jóvenes, es decir, como lugar donde les esperan amenazas de peligros, contagios y efectos insospechados del deseo. El sexo como lugar de alarma, persistentemente fagocita el miedo como condición permanente e imborrable de la cultura contemporánea. Excluye los placeres como eje de una sexualidad rica y sana, colocando el énfasis en la idea de “prevenir”; construyendo la sexualidad como lugar de un cuerpo desenfrenado a “contener”. La infancia es vista como “inocencia” lo cual lleva a pensar la educación sexual como exclusiva de los años de escuela media.

**Modelo de especialistas:** reducida disciplinariamente la sexualidad es vista como lugar para un saber experto. Es un saber sobre el sujeto, para el sujeto, pero que posee *otrx* (adulto) legitimado a la vez como experto y autoridad. El/la expertx como sabix y como recurso moral: la idoneidad como signo moral-epistémico, pero también como lente de calificación y descalificación, lente que distribuye quién puede y debe hablar y quién no. Las cuestiones de sexualidad y género, efectivamente ausentes de la formación docente por décadas, requieren la presencia de especialistas capaces de desarrollar los problemas de forma “técnica”. La educación sexual se piensa

como intervención puntual en la escuela, “charla” o “taller”, y aparece frecuentemente ligada al peligro, en una cadena metonímica que pasa por las drogas, el alcohol, las salidas nocturnas, el abuso, la prostitución, la trata. Es así como incluye la afectividad, en el marco de la “peligrosidad”, pero también, vinculada a los recaudos con respecto a “la primera vez”. Es también altamente moralizante y bajo una concepción pretendidamente “preventiva” sesga negativamente el objeto al que se refiere. Dentro de este sesgo focaliza principalmente a “las mujeres” como “futuras madres”, también como “madres prematuras” o “adolescentes”, y da por supuesto un marco de “heterosexualidad natural”. Desde estos supuestos legitima la abyección sobre lo que establece como “anormal”.

**El modelo moralizante:** enfatiza la sexualidad como parte de “problemas” éticos, vinculares, relacionales, encarándolos desde las normativas del “deber ser”. Impone un marco de obligaciones y sanciones por sobre las experiencias, las prácticas, las identidades y los sentimientos de los sujetos. Retoma el supuesto de la sexualidad como genitalidad y pone el énfasis en el control como abstinencia. Localiza la “formación ética” o la “educación cívica y moral” como lugar curricular para el tema de la sexualidad. Entra en fuerte contradicción con la posición universalizante de la escuela pública y encuentra un lugar altamente apropiado en los servicios educativos de gestión privada, que sostienen un ideario, generalmente vinculado a la religión, que las familias conocen y eligen. No aceptan la idea de autonomía, ni hay libertad de elección más allá de la idea de familia patriarcal. Propone visiones fuertemente condenatorias basadas en el prejuicio y el “pánico moral”.

Dando cuenta del modo concreto en que funcionan estos modelos, Morgade (2007) retoma el informe llamado “Cómo las escuelas estafan a las niñas”, que sintetiza los resultados de las primeras investigaciones dirigidas al problema de la educación escolar sexual:

En el año 1992 apareció el trabajo elaborado por el Wellesley College de Massachusetts por encargo de la Asociación América de Mujeres Universitarias. El equipo analizó los resultados de unas 1300 publicaciones (artículos, informes, libros), en los que se indagaba la experiencia escolar desde la

perspectiva de la igualdad de oportunidades para varones y mujeres. La metainvestigación arrojó resultados acerca del curriculum escolar (explícito, oculto, evadido u omitido), los textos y los resultados de las pruebas standarizadas, la distribución de matrícula por modalidad de educación, la cuestión de la vinculación entre clase social y raza y la cuestión de la maternidad adolescente. El nombre del informe buscó sintetizar las conclusiones, dado que se encontraron fuertes sesgos diferenciadores que perjudicaban, como grupo, a las niñas; sobre todo a partir de la pubertad [...] (MORGADE, 2007, p. 25).

El esquema de la investigación parte de diferenciar las formas del *curriculum* que traducen los esquemas “que estafan a las niñas”: 1. En el *curriculum oficial*, la enseñanza se centra en la celebración de los “héroes” masculinos, en la transmisión de la historia militar, política, literaria o científica como cosa de “*hombre*”. Aparece la imagen dominante del humanismo productivista: “El hombre lo hace todo, incluso a sí mismo”. No sólo las “grandes obras”, el lenguaje mismo es enseñado de manera *sexista*, sin mediación crítica. Los contenidos muchas veces diferencian los que son apropiados a las chicas y los apropiados a los chicos, por ejemplo en manualidades y educación física. 2. En el *curriculum “oculto”*, es decir, aquellos contenidos que nos son explícitamente incluidos en el “temario”, aparecen las estrategias que sesgan las expectativas de rendimiento y comportamiento como condición y límite de pertenencia a los sexos. Lenguajes diferenciales para dirigirse a unos y otras, imágenes sesgadas de niños y niñas en los libros de texto y los materiales educativos, pero también diferenciales modos y estéticas “físicas”. 3. Por último, el “*curriculum evadido*” (u “omitido”) “que nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela no toma: en particular las cuestiones de la sexualidad.”

Morgade también retoma los llamados Estudios de las Masculinidades, para sostener con Robert Connell que la escuela también estafa a *ciertas* masculinidades. El foco central de esta estafa consiste en sostener una sexualidad patriarcal y heterosexual profundamente homofóbica y misógina. Alimentada por la mística productivista del vigor y la fuerza, del autocontrol



emocional y la resistencia al dolor físico, de la competencia y el espíritu de conquista, este modelo de la masculinidad transmitida escolarmente vuelve inevitable la superioridad masculina e incontestable la dominación sexual. Funciona, de este modo, como amenaza punitiva para lxs no adecuadx al arquetipo de la masculinidad (varones afeminados y chicas rudas):

Robert Connell, uno de los principales investigadores en la tradición de los Men's Studies y la educación muestra, en 1995 y en el contexto anglosajón, que en la escuela se refuerzan los sentidos de lo masculino definidos en su versión tradicional, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, básicamente, la homosexualidad (Connell, 1995)<sup>10</sup> (MORGADE, 2007, p. 26).

Estos modelos dibujan un mapa clásico de disciplinamiento escolar de las sexualidades y los cuerpos. Constituyen una imprescindible tarea investigativa, requieren un ejercicio crítico y cartográfico. Abocadxs a ese ejercicio, en un sentido crítico, Morgade y su equipo documentan sus recorridos por los paisajes físicos, arquitectónicos, prácticos, ideológicos y mentales del sistema sexo-genérico escolar. La operación crítica radica en la estrategia de exponer (*outing*) las condiciones y límites de lo que puede considerarse como "natural" dentro de las luchas locales que conmueven ese mapa escolar sexo-genérico. Para nosotrxs, estas luchas se sitúan en un tiempo-espacio queer, son también, como dice Haraway un viaje "alocrónico" y "alotrópico" (Haraway 1999: 121), una conversación con lxs inapropiadxs/bles, hecha desde el vientre de un "monstruo preñado, aquí mismo, desde donde escribimos y leemos" (HARAWAY, 1999, p. 121).

El/la *cartografx queer* no busca las señales de presencias absolutas, como nuevos signos observables de la diversidad. No basta con abrir las puertas de las escuelas para acabar con esos clásicos modelos disciplinares. El mapa queer de las formas de disciplinamiento escolar no es un mapa que sueña con la escuela como "otro lugar". Es en cambio, el mapa de los no-lugares escolares. Estas *heterotopías* escolares también son constitutivas de un *lugar común*, ordenan los discursos, aún en esos modelos clásicos de disciplinamiento, pero según localizaciones, compartimentos, conexiones,



mudanzas y exclusiones que agrietan y multidimensionan la institución. Si bien, sitúan y clasifican (*nostxs-lxs otrxs*), de acuerdo con los modelos moralizantes, patologizadores, naturalistas y técnico-profesionales, habilitan la pregunta sobre “qué nos ofrecen los monstruos” (Haraway 1999) como (no)lugar para (re)construir la cultura pública.

Si reunimos los cuatro modelos de educación sexual en lo que Haraway conceptualiza como la “visión produccionista”, de organismos que no nacen, sino que se hacen, veremos los espacios heterotópicos como lugares para lxs que no quieren adoptar ni las máscaras del “yo” ni las máscaras del “otrx”.

Es este reconocimiento apenas admisible de los tipos extraños de agentes y actores a los que/a quienes debemos incluir en la narrativa de la vida colectiva, incluida la naturaleza, lo que simultáneamente, nos hace, en primer lugar, rechazar decididamente las premisas modernas y postmodernas de raíces ilustradas sobre la naturaleza y la cultura, sobre lo social y lo técnico, sobre la ciencia y la sociedad, y, segundo, nos rescata del devastador punto de vista del produccionismo. Tanto el produccionismo como su corolario, el humanismo, se reducen al argumento en el que «el hombre lo hace todo, incluido a sí mismo, a partir del mundo, que sólo puede ser recurso y potencia para este proyecto y agencia activa». Este produccionismo se refiere al hombre fabricante y usuario de herramientas, cuya producción técnica más brillante es él mismo; esto es, el argumento del falogocentrismo. Consigue así acceder a esta tecnología maravillosa entrando en el lenguaje, la luz y la ley, una entrada que es constitutiva del sujeto, auto-sometida y autoescindida. Cegado por el sol, esclavo del padre, reproducido en la imagen sagrada de lo idéntico, su recompensa es que él es autogenerado, una copia autotélica. Ese es el mito de la trascendencia de la ilustración. (HARAWAY, 1999, p. 124).

No encajar en las taxonomías, estar desubicados en los mapas y los discursos, tampoco quedar atrapado *originalmente* en la diferencia. Frente a las marcas especiales, taxonómicas, biomédicas, tecnicoprofesionales, morales, propuestas por los modelos escolares, las maracas críticas de las diferencias. Las palabras y prácticas en acción, de lxs agentes en el campo, recogidas por Morgade, dan cuenta de expresiones escolares que no cuajan en ese modelo clásico autogenerado, ni en la copia autotélica, ni en el mito *stright* de la mujer pasiva y el macho dominante. Para dar cuenta de estxs agentes inapropiables,



de estos cuerpos desobedientes, Morgade retoma las investigaciones de Guacira Lopes Louro en Brasil, que dan cuenta de los límites de la corrección política, de la trivialización neoliberal de las diferencias y de la definición humanista de la corrección política.

Particularmente en su libro *Un corpo estranho* (2004) Lopes Louro se inspira explícitamente en la teoría queer: 'La irreverencia y la disposición antinormalizadora de la teoría queer me incitan a jugar con sus ideas, sugerencias, enunciados, y a probarlos en el campo (usualmente normalizador) de la educación. Quiero apostar a sus articulaciones, poner en movimiento lo subversivo, arriesgar lo impensable, sacudir estabildades y certezas – procesos generalmente extraños o incómodos para los curricula, las prácticas y las teorías pedagógicas'. En este marco, la autora se anima a plantearse la posibilidad de una política postidentitaria para la educación. Una pedagogía queer supera la instancia en que la multiculturalidad, la homosexualidad o el género son toleradas o incluidas meramente como creaciones "exóticas", como menciones necesarias en un curriculum con corrección política (MORGADE, 2007, p. 26).

En la estela de la escritura de Lopez Louro inscribimos las producciones de Gaby Diaz Villa (2012) y Valeria Flores (2009). En esos trabajos aparece la identificación con unas prácticas y unxs sujetxs maestrxs/profesores, con lxs que se actúa conjuntamente, una redefinición de lo que valdría la pena defender como pedagogía *desviada-desobediente*, junto al compromiso público con una militancia lesbiana y en defensa de la legalización del aborto. Esas definiciones "identitarias" (que asumen activamente la provocación contra las identidades estables y confortables) se sostienen, se despliegan, fructifican y se desplazan en la imprescindible amistad. Hay una mirada amorosa, en ambas (lo que no excluye la agudeza crítica, o la ironía, por el contrario), que focaliza el dolor y los placeres en la escenas de transmisión, que le pone letra al malestar, que encuentra, porque quiere oír, lo que prolifera entre maestrxs y estudiantes. Esa producción es parte de una red de amistad y escrituras. Allí aluden a las acciones de educar fortalecidas en las conquistas legales, o resistiendo en condiciones de clandestinidad. En cualquier caso la escuela, que





cobra sentido en situaciones afectivas puntuales, se potencia en la producción de redes políticas de amistad<sup>4</sup>.

En *Una Pedagogía para la ESI* (Educación sexual integral)– investigación que se inscribe en el andamiaje del interpretativismo y la tradición Queer, según palabras de la autora- Gaby Villa focaliza como “objeto el trabajo pedagógico de docentes de escuelas medias, pensado como actividad de escucha atenta de/a lxs estudiantes en el marco del cual es posible observar la tematización de la experiencia de las homosexualidad y el aborto en la escuela, la habilitación de espacios íntimos (y de respeto por la intimidad), la necesidad de establecer vínculos de confianza en acción.” (Gaby Villa 2012) Nos interesa recuperar de ese trabajo, en primer lugar, la relación entre el dispositivo epistemológico y la estrategia de intervención institucional (política<sup>5</sup>) que sostiene el trabajo de campo y anima las reflexiones que se comunican. Se propone una estrategia de intervención institucional como activista lesbiana feminista por el aborto legal y se asume el trabajo de interpretación-reflexión inscrita en la perspectiva de una etnografía lesbiana. A partir de ese posicionamiento se analizan unas series de observaciones diversas que van desde clases de Lengua y Literatura en diversos cursos, hasta clases de educación para la salud, pasando por Encuentros y Talleres. Pero el corpus incluye también, entrevistas formales, entrevistas grupales, observaciones en espacios extraescolares y “muchísimas confidencias”, en palabras de la autora. Se subraya que la construcción del corpus de investigación tiene las marcas de la posición pedagógica-política, esto es: tráfico de saberes, contaminación de las prácticas, desvíos. Todas estas, notas características de la “pedagogía vampira” articulada por Valeria Flores (2009).

---

<sup>4</sup> Gracias a los trabajos de Gaby Villa conocimos el blog <http://escritosheticos.blogspot.com.ar/> que muestra la potencia política y pedagógica de la escritura.

<sup>5</sup> Asumimos aquí que la acción es política en tanto se construye en litigio con la lógica policial, que distribuye los cuerpos en el espacio de visibilidad o invisibilidad, y ordena la congruencia entre los modos de ser, los modos de hacer y consecuentemente los modos de decir. Es política la escena donde quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes, quienes han sido condenados al espacio de la invisibilidad, suspenden la armonía del orden policial por el hecho de actualizar, tomando la palabra, la contingencia de la igualdad.



Asumimos, en este punto, el desvío necesario de introducir la voz de Flores (2009):

“Este trabajo [*Borrador para una pedagogía vampira*] surge de mordeduras y contaminaciones múltiples: de flúidos placenteros, del tacto secreto, de lecturas eclécticas, de obscenidades imaginadas, de imágenes pornográficas, de prácticas sexuales no reproductivas, de amores múltiples, de experiencias políticas como tortillera, de la memoria de la injuria, de sufrimientos propios y ajenos, de la sangre derramada, de las violencias indecibles, de derrames eróticos, de afectos deshechos, de momentos vulnerables. Reúne las preocupaciones emergentes de mi práctica pedagógica en una escuela pública como maestra lesbiana en contextos de pobreza, y los planteamientos surgidos de las teorías feministas y queer y sus implicancias en la pedagogía. Como trabajadora cultural y política precarizada con una identidad sexual disidente y una expresión de género inadecuada para los parámetros femeninos vigentes, que está en permanente disputa por los sentidos de lo educativo, de lo que significa hacer escuela en el siglo XXI, en tensión con las políticas y estéticas de normalización sexo-genérica y constreñida por los modos en que las docentes se hacen inteligibles, intento ejercitarme en la experimentación de un pensamiento que articule: por un lado, la posibilidad de ensayar una pedagogía queer que no se ocupe de definir identidades ni representarlas como un objetivo en sí mismo, sino que se resista a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad, reflexionando y alterando los códigos de los procesos de normalización no sólo sexo-générica, sino también racial, corporal, nacional, etc. Y por otro, las condiciones de la escuela contemporánea, las cuales pueden ser definidas como de desfondamiento de su sentido histórico o de pérdida de su poder fundante de la subjetividad en tanto institución estatal [1] así como de destitución de la institución escolar, y en general, de un modo de vivir, producir y pensar la experiencia escolar. “Articular es significar. Es unir cosas, cosas espeluznantes, cosas arriesgadas, cosas contingentes. Quiero vivir en un mundo articulado. Articulamos, luego existimos”, nos dice Haraway (1999). En este sentido, es que promuevo la introducción de la figura del vampiro y su práctica de morder, chupar y contagiar como modo de articulación del pensamiento en torno a las sexualidades, los géneros, los deseos y los cuerpos en el campo educativo” (FLORES, 2009).

La posición pedagógica encarna, en la producción de Diaz Villa, una política de los saberes y las prácticas que desbarata la preeminencia (sustantividad) de las definiciones teóricas desorientando su normatividad,



asumiendo la condición fundamentalmente situacional de un pensamiento crítico y transformador. Saberes y prácticas, géneros, sexualidades y pertenencias institucionales se viven y se piensan en condiciones de contaminación, mezcla, porosidad, a contrapelo de la acción de establecer identidades, de producir clasificaciones. El/la docente es un/a experimentador/ra que articula experiencia disímiles, de mundos diversos, aglutinando saberes disciplinares y menores. Y el horizonte de esa experimentación no es un puro activismo, sino el trabajo articulador –reflexivo y compartido- de diferentes posiciones subjetivas (maestra, activista lesbiana, escritora, investigadora). Ese experimento no es sino entre otrxs, en diálogo, en compañía, en disidencia, ocupadxs en interrumpir la injusticia, escuchar el dolor y fundar espacio público<sup>6</sup>.

Autorizar y autorizarse, sostiene Diaz Villa, son procesos simultáneos y esto se advierte en el modo como los docentes (según las observaciones participantes de la autora) se proponen como “prestadores de identidad”, asumen la incomodidad pedagógica feminista de mostrar-se.

Lxs docentes como parte de los adultos con responsabilidad, protección, cuidado, para con lxs recién llegadxs, son parte de lxs que asumen las postas, que ofician complementando, agregando, ofreciendo diversidad. Y esto es mostrando(se) en la escuela, para mostrarles también a todxs esxs otrxs, también en la escuela (...) Porque el dolor puede tener carácter político (...) estas docentes trabajan desde esa incomodidad pedagógica (DIAZ VILLA, 2012).

---

<sup>6</sup> Siguiendo a Nancy Fraser conceptualizamos la esfera pública como el foro de las sociedades modernas donde se lleva a cabo la participación política a través del habla. Se trata de un espacio de interacción discursiva donde se delibera sobre lo que puede ser común y libre a la vez, esto es, donde se delibera en condiciones de disidencia. Retomamos la crítica de Fraser a tres de los supuestos habermasianos, a saber: que en la esfera pública lxs sujetxs pueden poner entre paréntesis las diferencias de posición para deliberar como si fueran iguales (o sea que la igualdad no es condición necesaria para la democracia política); el supuesto de que la emergencia de múltiples públicos en competencia representa un paso atrás en el camino de la democratización; y, por último el supuesto de que el espacio público debe restringirse a la deliberación sobre el bien común (o sea que el surgimiento de intereses privados y asuntos privados es indeseable). En este sentido la configuración del espacio escolar como esfera pública puede articular productivamente el reclamo de igualdad en condiciones de reconocimiento de las diferencias, en competencia con otras esferas públicas, y asumir la responsabilidad de hacer espacio a la deliberación acerca de lo común como una invención (siempre provisoria y en tensión con la diferencia) (FRASER, 1997, p. 107-108).

Ese mostrarse, que es también hablar-intervenir y habilitar el relato de los estudiantes en primera persona, encarna esa incomodidad pedagógica feminista “que produce el deseo de un mundo con otras relaciones de género más justas, con menos violencia homo-lesbo-transfóbica (¿con menos embarazos no deseados?).”

Estas experiencias se sostienen, según Gaby Diaz Villa, “blandiendo la ley” de Educación sexual integral, haciendo alianzas con diversas organizaciones (movimientos sociales, organismos públicos, programas de políticas públicas de género, etc.) para construir legitimidad o potenciar el trabajo de resistir a lxs que se oponen a su implementación. El poder instituyente de la ley ha permitido desclandestinizar el trabajo que muchxs docentes realizaban en las escuelas y las alianzas con otras organizaciones permiten potenciar la formación de un espacio pedagógico para profundizar las discusiones en torno a los contenidos, las tematizaciones y los modos de desarrollar los proyectos ESI.

Finalmente las conclusiones del trabajo de Diaz Villa apuntan cuestiones centrales (que podemos advertir también en los trabajos de Flores), en torno a las experiencias de implementación de propuestas ESI, que son, a la vez, reflexiones epistemológicas y políticas acerca del lugar de la investigadora. La incomodidad pedagógica (a la que referíamos más arriba) se vuelve intencionalidad, estrategia del *currículum deseado-desviado*. En varios sentidos: la interpelación a la primera persona, el cruce de saberes de diversa índole y autorización, la puesta en suspenso de los lugares de saber y no-saber. Se advierte que las experiencias más potentes, dice Diaz Villa, en las que se observan disputas de sentidos sobre lxs cuerpos sexuadx, son aquellas en las que se incluye la producción teórica, literaria, política y testimonial de los movimientos sociosexuales como fuente del currículum. Ellos interpelan personalmente, comprometen un tratamiento y reflexiones que siempre rompen y exceden el estudio disciplinar, involucran un interés por el lenguaje y con él exhiben (encarnan) la convicción (contra la tradición práctica escolar y/o académica) de que pasión y pensamiento necesitan tramarse para imaginar y producir mundos comunes más humanos.



Así, una pedagogía de la victoria, en palabras de Diaz Villa, emerge en la acción de investigadores que asumen que suele ser imposible estudiar un grupo sin ser parte de él<sup>7</sup> y en lxs maestrxs que asumen la *errancia* en la acción *configurante*<sup>8</sup>, como modo de habitar el espacio escolar. Contaminación de lugares e intervenciones, contra la asepsia cuadriculante del espacio escolar y los ordenamientos académicos que distribuyen desigualmente cuando producen conocimientos e intervenciones político-pedagógicas.

Errancia, como opción de lxs maestrxs que “constatando el desfondamiento de toneladas de saberes vencidos” encarnan búsquedas liberadas de las restricciones propias de las tradiciones escolares y las rutinas de la labor docente. La errancia como “el movimiento de quien se anticipa a los saberes de los que aún no se dispone, sin más orientación que la que entregan los signos emitidos por la situación, interrogados a la luz de la decisión (tomada cada vez) de convertir cada dilema que se presenta en ocasión de aprendizaje.” (Flores,V.: 2009) “Se trata de un protagonismo fundado en las distancias cortas, el estar presente, el gesto a la mano, la habilidad para habitar un tiempo discontinuo, para recrear la confianza y la proximidad una y otra vez, sin exceso de protocolo. Como práctica de movilidad, la errancia implica un estar al acecho –como el vampiro- y un perseguirse a uno mismo en las propias comodidades mentales” (FLORES, 2009).

### **Política, crítica y vulnerabilidad**

Pensar las condiciones de posibilidad de una desobediencia activa, supone volver a considerar la práctica crítica y su politicidad. En pos de ello,

---

<sup>7</sup> La autora inscribe esta posición en la línea de Guber (2001, p. 72): “A veces es imposible estudiar a un grupo sin ser parte de él, ya sea por su elevada susceptibilidad, porque desempeña actividades ilegales o porque controla saberes esotéricos.”

<sup>8</sup> La idea actividad configurante es un aporte de Valeria Flores que alude a la actividad de experimentación, como actividad artesanal, docente que supone conectar elementos previamente dispersos. La apuesta es la producción de situaciones pedagógicas en tiempos y lugares imprevisibles, que hagan lugar a las composiciones singulares que, sin modelo, se reinventan cada vez. Esa práctica, que suscita la ocasión de instituir experiencia común (hacer lazo), es a la vez, la tarea de acompañar a quienes quieren vivir de otro modo y de inventarse otra vida de educador.



seguimos las pistas de Judith Butler en su lectura de Foucault (Butler, 2002). En esta relectura encontrado significativo subrayar las tensiones y/o complementariedades - más bien las condiciones en las que la complementariedad se vuelve una posibilidad abierta- entre la práctica crítica (desujeción) y la disponibilidad afectiva e interpretativa en la constitución de un 'nosotros.'

Puntualizamos con la autora en cuestión algunas notas propias de la crítica que ella identifica en la escritura foucaultiana. En primer lugar, que la crítica no es un juicio, esto es: una manera de subsumir lo particular en una categoría general, sino una práctica que intenta captar el modo en el que las categorías de pensamiento se constituyen, las maneras en la que se ordena el campo de conocimiento y sus propios atoramientos constitutivos. La crítica interroga en torno a esos atoramientos y supone, por ello, más allá del juicio, actualizar el empeño en/por la libertad. La crítica encarna una distancia (histórica y situada) con el mundo naturalizado y pone en cuestión los fundacionalismos. Pero, por ello mismo, no es posible definir esta práctica con independencia de sus objetos.

Butler interpela a Foucault- además- en torno al sentido de la crítica, a la no necesidad en la relación entre pensar de otro modo y mejorar el mundo (producir un mundo mejor). La crítica, efectivamente, es medio de porvenir en tanto se orienta a la interrogación radical de las formas de conocimiento establecidas y ordenadoras, sin que de ello se extraiga una nueva red de prescripciones (práctica de la virtud en tanto relación crítica con las normas). Se trata de explorar lo que en el propio pensamiento puede ser cambiado, experimentando la problematización de las relaciones subjetivas con las normas, el horizonte epistemológico en los que se conformaron las prácticas morales. La pregunta que se impone es, claro está: ¿Cómo lleva a la transformación de sí la exposición de esos límites?

La respuesta a esta pregunta revela la politicidad del abordaje de Foucault y la lectura Butler: La práctica de la crítica es considerada un arte, una red de estilizaciones y repeticiones, en el que un yo se dibuja en el rechazo de



las reglas. El arte de que se trata es el de no ser gobernado, no aceptar las leyes que se consideran injustas, porque esconden una ilegitimidad esencial.

Pero ello no acontece fundándose en unos derechos universales que anteceden a la crítica, como afirmarían los teóricos de la ilustración. “La crítica no descubre esos derechos, los opone.” En ese acto de oponer, establece los límites de la autoridad absoluta interrogando-visibilizando-problematizando el horizonte de efectos de saber al interior del cual opera.

Arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexionada. Yo diría, dice Butler “que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad” (BUTLER, 2002). Como arte, excede el dominio subjetivo, porque involucra la relación estilizada del sujeto con las imposiciones que enfrenta y en relación con las cuáles se constituye, en la práctica de la desujeción. Lo que está en juego, en esta práctica, es el vínculo entre los límites de lo que podría llegar a ser y los límites de lo que podría poner en riesgo al saber.

En este sentido el o la crítica tiene una doble tarea: mostrar cómo el poder y el saber operan para constituir un modo más o menos sistemático de ordenar el mundo con sus propias condiciones de aceptabilidad de un sistema, pero también seguir los puntos de ruptura que indican su aparición (advertir los nexos entre el saber y el poder y focalizar los puntos de ruptura, las discontinuidades), la constitución de límites y momentos en los que esos límites señalan sus contingencia, su transformabilidad.

Interesa detenerse, al servicio de nuestro análisis, en lo que Butler señala al final de su ensayo sobre la pregunta por la Crítica de Foucault. Se ha operado, dice la feminista, un silencioso desplazamiento de la noción de sujeto a la de sí mismo, y esta noción pudiera portar más agencia, conjetura. Se obliga a formarse al yo, al interior de formas de subjetivación que lo preexisten - que están operando- pero el yo puede emerger de esa formación de sí en desobediencia, como algo diferente del sujeto. El agenciamiento tiene lugar en la práctica más arriesgada que busca actuar con artisticidad en la coacción.

Consideramos significativo poner en relación estas reflexiones acerca de la crítica como práctica, como virtud -sostenida en el coraje de actuar sin garantías y en el sentido poético del hacerse a sí mismo- con la condición de precariedad de lo humano.

Se trata, para Butler, de la aceptación de la mutua fragilidad e interdependencia<sup>9</sup>. Allí la confianza no emerge de la autopercepción de la soberanía del yo, sino de la sensibilidad de una fragilidad que nos abisma y nos lanza hacia los otros (NAPUT, 2013). Impulso hacia el otro que no es de suyo amigable y por naturaleza altruista, ni tampoco inevitablemente competitivo y depredador. Al respecto expresa Butler en diálogo con Levinás:

El Otro es el único ser que puedo querer matar. Puedo querer. El triunfo de ese poder es su derrota como poder. En el mismo momento en que mi poder de matar se realiza, el otro se ha escapado (...) No lo he mirado a la cara, no me he encontrado en su rostro. La tentación de una negación total (...) es la presencia del rostro. Estar en relación con el otro cara a cara es ser incapaz de matar. Esta es también la situación discursiva (...) el Otro nos habla, nos demanda, antes de que asumamos el lenguaje por nuestra cuenta. Podemos concluir entonces que somos capaces de hacer uso del lenguaje con la condición de la apelación. Es en este sentido que el otro es condición del discurso. (...)" Y apuntas dos preguntas claves: ¿Por qué la incapacidad de matar debería ser la situación de discurso? ¿O se trata más bien de que es la ambivalencia entre el temor por la propia vida y la angustia por volverse un asesino lo que constituye la situación discursiva? (BUTLER, 2006, p.175).

La conciencia de esa ambivalencia, que coincide con la de la propia vulnerabilidad y la del otro, constituye la situación discursiva porque nos aleja del solipsismo y las ilusiones narcisistas, y nos vuelve responsables ineludiblemente.

Aparece entonces la pregunta por la responsabilidad y allí se interroga de modo sustantivo el estatuto del yo:

---

<sup>9</sup> La autora hace una distinción significativa entre la vulnerabilidad constitutiva de lo humano (contra el individualismo que consagra como horizonte vital la soberanía del yo) y las condiciones de precarización producto de las políticas de Estado.



¿No podría ser que cuando asumo una responsabilidad salta a la vista que esa persona que yo soy está vinculada a otras personas de un modo necesario? ¿Soy acaso pensable sin ese mundo de los demás? (...) No podrías ser que, en el proceso de asumir una responsabilidad, el yo resulte ser, al menos parcialmente, un nosotros? Pero ¿Quién se incluye en ese nosotros del que yo parezco formar parte? ¿Cuáles son los marcos implícitos de reconocibilidad en juego cuando reconozco a alguien como yo? ¿Qué orden político implícito produce y regula el parecido en tales casos? (BUTLER, 2010, p. 61).

Estas preguntas invocan, según Butler, una sensibilidad (una afectividad) cuya afirmación o cuestionamiento es condición constitutiva de la crítica social. Lo común- como condición y horizonte de la práctica, como marco y responsabilidad- en su ineludible historicidad entra en juego.

Lo referido de manera sinóptica en torno de la lectura de Butler pone en escena la tensión que podemos advertir en los modos en que Jacques Ranciere y Laurence Cornu (2005) remiten a la política como desacuerdo y a la búsqueda de algún horizonte común (un nosotros, diría Butler). Rancière (1996) considera que la política se construye en litigio con la lógica policial, que distribuye los cuerpos en el espacio de visibilidad o invisibilidad, y ordena la congruencia entre los modos de ser, los modos de hacer y consecuentemente los modos de decir. Es política la escena donde quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes, quienes han sido condenados al espacio de la invisibilidad, suspenden la armonía del orden policial por el simple hecho de actualizar la contingencia de la igualdad. Se acentúa el carácter litigante de la política. En Cornu la política se presenta como aquella acción que trama lazos en condiciones de deliberación- entre varios- en pos de un horizonte común (y libre a la vez). La acción política en este segundo caso sería la acción o la dimensión de la acción humana que, de algún modo, intenta hacerse cargo de enfrentar la fragilidad de los lazos sociales en las condiciones actuales de existencia. Cornu sostiene que fuera de los círculos de poder es donde ciertas iniciativas reavivan lo político, llamando la atención acerca de aquello que, de lo común, está en peligro, y merece transformarse en preocupación común. De aquí que quepa considerar la práctica educativa como

política. De todos modos, se subraya, la acción es política en tanto deliberativa de lo común; lo común no existe antes de la acción en la se pone en juego, se inaugura el vínculo con lxs otros. Por ello Cornú sostiene que la política pone en escena lo que puede ser común, común y libre a la vez. No existe ninguna comunidad previa a la acción, ni horizonte común a salvo de la condición deliberativa y litigante de la política (CORNU, 2005).

Sin duda las diferencias sutiles entre el acento en constitución de lo común, a través de la deliberación, de Cornu y la condición litigante y el desacuerdo en Ranciere, no pueden eludirse. Sin embargo diríamos con Butler que la disponibilidad afectiva a la constitución de un nostrxs, está a la base de la crítica social y entonces, la consideración de los modos en los que se expresa, se imagina y se simboliza la preocupación por la comunidad posible y deseable, a la vez que la interpelación e impugnación de las formas consagradas de comunidad, constituirían condición y soporte de la crítica.

En este sentido nos interesa poner en común, disponer al diálogo la presente investigación en el marco de un modo de concebir la política como construcción que interpela lo personal, que predispone al cuestionamiento de los modos de permanencia de la costumbre, a la vez que explora las formas sensibles de tramar comunidades abiertas y libres. Las prácticas queer (artísticas, políticas y pedagógicas) desafían la reproducción del orden heteronormativo y patriarcal ejerciendo la inservidumbre voluntaria –diseñando la propia libertad-, lo que no ocurre sino entre otros.

### Referencias

AA.VV (2008). **Matrimonio para todas y todos Ley de igualdad**. Aportes para el debate. Buenos Aires: FEDERACIÓN ARGENTIA LGBT, 2008.

BIMBI, B. **Matrimonio igualitario**. Intrigas, tensiones y secretos en el camino hacia la ley. Buenos Aires: Planeta, 2010.

BUTLER, J. **Qué es la crítica**. Un ensayo sobre la virtud de Foucault. 2002. (trad. Marcelo Expósito) Disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es>

BUTLER, J. **Capacidad de supervivencia, vulnerabilidad, afecto en Marcos de guerra**. Las vidas lloradas. Buenos Aires: Paidós, 2010.



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

CORNU, L. **Antígona**. Precursora invisible. Educar ese acto político Bs As. Del Estante editorial, 2005.

DIAZ VILLA, G. **Una investigación queer sobre la educación sexual antimisógina Investigación Fantasías y fantasmas de la ESI: estrategias docentes de implementación**, Lic. Gabi Díaz Villa (Beca Doctoral UBACyT. IICE–FFyL, UBA). Proyecto “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios”, Dir.: Dra. Graciela Morgade (UBACyT 063. 2008-2011. IICE-FFyL, UBA), Instituto de Ciencias de la Educación – UBA, 2012.

DUSCHATZKY, S. **Maestros errantes**. Experiencias sociales a la intemperie. Buenos Aires: Paidós, 2007.

FERNÁNDEZ, J. **Cuerpos desobedientes**. Travestismo e identidad de género, Edesa, Buenos Aires, 2004.

FOUCAULT, M. **Qué es la Ilustración**. Trad. Jorge Dávila, Actual, n. 28, 1994. Disponible em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/modernidad/que-es-la-ilustracion.pdf>

FLORES, V. **Borrador para una pedagogía vampira**. 2009. Disponible en: <http://escritoshereticos.blogspot.com.ar/2009/10/borrador-para-una-pedagogia-vampira.html>

FLORES, V. **Escribir contra sí misma**. Una micro tecnología de subjetivación política. 2009. Disponible en: <http://escritoshereticos.blogspot.com.ar/>

FRASER, N. **Iustitia interrupta**. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista, Colombia, Biblioteca Universitaria, Universidad de Los Andes, 1997.

HARAWAY, D. **Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles**. Madrid: Política y sociedad, 1999.

ILGA-LAC. **Informe Anual 2012 Asociación internacional de lesbianas, Gays, bisexuales, trans e intersex**. 2012.

INADI. **Hacia un plan nacional contra la discriminación**. La discriminación en Argentina. Diagnóstico y propuestas; INADI, Buenos Aires, 2005.

LEY N° 26150. Educ. sexual integral. Congreso de la Nación. 2006.

LEY N°26743 de derecho a la identidad de género. 2012.

LEY N°26618 Matrimonio igualitario. 2010.

MORGADE, G.; ALONSO (Comp.). **Cuerpos y sexualidades en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2008.



**ReLePe**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

MORGADE, G. ¿Existe el cuerpo sin el género? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad. **Ensayos y experiencias**, Buenos Aires, año 7, n. 38. 2001.

MORGADE, G. **Educación en la sexualidad desde el enfoque de género**. Una antigua deuda de la escuela. 2007. Mimeo.

MORGADE, G. **Los usos y sentidos de la Literatura en la construcción de los cuerpos sexuados en el nivel medio de la CABA**. Proyecto de Investigación "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes en la escuela media" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA, 2007.

MORGADE, G. **Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media**. Proyecto de investigación "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes en la escuela media" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA, 2007.

NAPUT, A Les barbares: Humanos entre la precariedad y la revuelta, **DEF-GHI. Comunicación y arte**, Buenos Aires, 5, p. 42-50, 2013.

PRECIADO, B. Notas para una política de los anormales. **Revista Multitudes**, París, n. 12, 2003. Disponible em: <http://www.hartza.com/anormales.htm>

RANCIÈRE. **El desacuerdo**. Política y filosofía, Bs As. Nueva Visión, 1996.