

HACIA LA DEMOCRACIA SEXUAL EN LA ESCUELA

TOWARDS SEXUAL DEMOCRACY AT SCHOOLS

Gabriela Alejandra RAMOS¹

RESUMEN: el objetivo del presente trabajo es plantear, desde la teoría queer, algunas incomodidades teóricas acerca de las implicancias político-pedagógicas del discurso de la diversidad cultural. ¿En cuántos casos abrimos el concepto de diversidad para pensar las diferencias de géneros en la institución escolar? ¿Cuántos planteos teóricos y desarrollos pedagógicos existen sobre el tema? ¿Cuánto silencio lo rodea? ¿Incluye el concepto “diversidad cultural” a la “diversidad sexual”? ¿Estamos pensando en una educación inclusiva y democrática también para los-las alumnos-as-xs que no respondan necesariamente a la heteronormatividad obligatoria? O será que el concepto “diversidad cultural” instala en el mismo acto de su enunciación un doble proceso de inclusión-exclusión que si no lo ponemos en cuestión puede profundizar la función homogeneizante y estigmatizante que una educación que pretenda lograr la equidad debería esforzarse por evitar? ¿Qué podría aportar la teoría queer a la democratización de la educación? ¿Será posible plantearse una educación desde esta perspectiva postidentitaria cuando histórica y tradicionalmente la escuela argentina fue creada para aportar a la constitución del ser nacional? ¿La escuela aceptará el desafío de constituirse en un espacio donde las diferencias no se transformen necesariamente en jerarquía y exclusión? Estos son algunos de los interrogantes que trataremos de destejer en este artículo.

PALABRAS CLAVES: escuela, diversidad cultural, diversidades sexuales, democracia sexual, teoría queer

El concepto de diversidad que nos convoca al mismo tiempo nos llama a debate. ¿De qué diversidad hablamos? Hablamos de diversidad en el sentido de usos de la diversidad entendidos como desenlaces no necesariamente previsibles de comportamientos relacionales.

El objetivo del presente trabajo es plantear, desde la teoría queer, algunas incomodidades teóricas acerca de las implicancias político-pedagógicas del discurso de la diversidad cultural.

¹ Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, República Argentina. Investigadora del Centro de Derechos Humanos-CEDEHU- de la Universidad de San Martín, Argentina.

Habitualmente cuando en la escuela nos referimos a la diversidad cultural pensamos en nombre de la *inclusión educativa* en estrategias didácticas para trabajar con niños-as y jóvenes que pertenecen a sectores vulnerados, con su problemática particular sobre todo después de la crisis que atravesó al país en el año 2001 y tenemos muy presente la variable *clase social* para su enfoque. También podríamos enfocar la diversidad tomando en cuenta las diferencias culturales que provienen de familias de países limítrofes y que nos interpelan con sus costumbres: otros modos de hablar y de relacionarse entre pares y con los adultos, otras comidas, otros modelos para pensar la organización familiar y muchas veces hasta otros matices para las mismas creencias religiosas. No dejamos de pensar en cómo incluir a los-as estudiantes provenientes de países asiáticos. También, dentro de la educación para la multiculturalidad encontramos interesantes desarrollos que plantean la cuestión de los pueblos originarios y diversas etnias nativas, sobre todo en regiones como el Noroeste y el Noreste argentino favoreciendo, por ejemplo, el bilingüismo en comunidades aborígenes.

¿En cuántos casos abrimos el concepto de diversidad para pensar las diferencias de géneros en la institución escolar? ¿Cuántos planteos teóricos y desarrollos pedagógicos existen sobre el tema? ¿Cuánto silencio lo rodea? ¿Incluye el concepto diversidad cultural a la diversidad sexual? ¿Estamos pensando en una educación inclusiva y democrática también para los, las, lxs alumnos-as-xs² que no respondan necesariamente a la heteronormatividad obligatoria? ¿O será que el concepto diversidad cultural instala en el mismo acto de su enunciación un doble proceso de inclusión-exclusión que si no lo ponemos en cuestión puede profundizar la función homogeneizante y estigmatizante que una educación que pretenda lograr la equidad debería esforzarse por evitar?

Si entendemos a la cultura en un sentido amplio como “conjuntos de conocimientos y esquemas de percepción, pensamiento y acción” (GARCÍA CASTAÑO, 1999) podríamos pensar que los grupos de las disidencias sexuales constituyen una cultura dentro las

² La flexión de género “x” busca contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. Por eso, no es meramente un uso políticamente correcto de inclusión de ellos y ellas el que se propone con la “x”, sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. A los fines de facilitar la lectura y verbalización, traducimos la “x” como “o/a/e”, para indicar que se contemplan tanto los géneros masculino y femenino –en sus usos hegemónicos-, como cualquier otro uso, combinación, o alternativa a los mismos.

diversidades culturales que encontramos en la escuela. Si pensamos que esta cultura a la que hacemos referencia no está dada sino que la construimos a diario y que es un proceso dinámico, muchas veces contradictorio, cargado de producción simbólica donde la escuela juega un papel fundamental en instalar y sostener la hegemonía podremos dimensionar la importancia de plantearnos este tema. Ahora bien, si aceptamos que la cultura no es algo estático, dado de una vez y para siempre, ni una suma de tradiciones, costumbres, creencias que permanecen inmutables a lo largo del tiempo descubrimos el auténtico potencial transformador que la escuela podría asumir. Si incorporamos a Sedgwick (1998) en este marco teórico cuando habla de cultura heterosexual y la pensamos no como un conjunto unitario de creencias compartidas sino como una unidad provisional abrimos la posibilidad a pensar en una cultura de las sexualidades disidentes, vale decir una cultura sexual no hegemónica ni heteronormativa.

En toda práctica social hay producción de sentido, se juegan transacciones de significados. Los escenarios escolares son lugares privilegiados de construcción de identidades, también de identidades sexuadas. Construcción de identidades en términos del re-conocimiento de diferentes etnias, clases, creencias religiosas, generaciones, géneros, capacidades. La escuela permitirá poner en escena y contribuirá a la configuración de las identidades socialmente valorizadas y en simultáneo reforzará la representación de “lo otro”, de “lo diferente” asignándole un valor inferior encubriendo, de este modo, la discriminación. “Lo otro” no es sólo lo diferente, también es “lo inferior”, “lo anormal” en términos de sexualidad. “Lo abyecto” en términos de Butler (2002). De aquí al surgimiento del concepto de tolerancia hay un solo paso. Cuando abordamos en el espacio curricular “formación ética y ciudadana” el tema de los valores para la convivencia armónica “la tolerancia” suele estar entre ellos. ¿Favorecerá la convivencia armónica tolerar lo diferente? O será una manera solapada de engendrar violencia simbólica? ... ¿Cuáles son las representaciones que se ponen en juego en el concepto mismo de tolerancia? Sería interesante seguir replanteándonos este tema.

El enfoque que propongo para acercarnos al tema de las identidades sexuales se opone al esencialismo que considera que la identidad sexual está dada, es innata porque la sexualidad humana es natural equiparando los conceptos de sexualidad y genitalidad y reduciendo la sexualidad humana al plano de la actividad sexual animal con lo cual la reproducción sería su fin último. Así, “...las creencias del

punto de vista conservador y patriarcal sobre la sexualidad humana, sostenido desde la filosofía, la medicina, el derecho, la religión dogmática, (postularían) tres enunciados:

1. los sexos son sólo dos: masculino-femenino
2. las relaciones sexuales tiene como fin la procreación
3. la familia es una unidad natural..." (MAFFÍA, 2003, p 5)

Postulados que trataremos de derribar entendiendo que cada uno de ellos es una producción teórica de determinados campos del saber que son también productos culturales que mientras investigan construyen la conducta sexual estudiada y ayudan a difundirla y a legitimarla.

Si bien es cierto que el construccionismo social, marco teórico del que soy heredera, escasea en recursos sobre lo intrapsíquico que permita explicar los modos cómo se estructura el deseo sexual en las personas puede ser un punto de partida para la comprensión de lo que entendemos por sexualidad. La sexualidad es el conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo y definidas por éste que constituye a los sujetos y los-as obliga a su adscripción a grupos socioculturales genéricos y a condiciones de vida predeterminadas. La sexualidad es un complejo cultural históricamente determinado consistente en relaciones sociales, instituciones sociales y políticas, así como en concepciones del mundo que define la identidad básica de las personas. La sexualidad está constituida por las formas de actuar, de comportarse, de pensar, y de sentir, así como por capacidades intelectuales, afectivas y vitales asociadas al sexo. Incluye también los papeles, las funciones y las actividades económicas y sociales asignadas con base en el sexo a los grupos sociales y a los individuos en el trabajo, en el erotismo, en el arte, en la política y en todas las experiencias humanas; consiste asimismo en el acceso y en la posesión de saberes, lenguajes, conocimientos y creencias específicos; implica rangos y prestigio y posiciones en relación al poder. En nuestra cultura la sexualidad es identificada con el erotismo, al punto de usarse indistintamente ambos términos. (LAGARDE, 2003)

Incluyendo a la sexualidad como parte constitutiva del ser humano que atañe profundamente a su identidad, interesa pensar, entonces, qué entendemos por identidad: ¿qué hace a alguien "ser quien es", "ser como es", "hacerse" sujeto, constituirse con determinados rasgos y atributos? ¿Soy uno-a de una vez y para siempre con una esencia inmutable en el tiempo o nos pensamos como sujeto en devenir, con su historia y en su tiempo?

¿Qué ha generado que la identidad sea pensada como un estado fijo y “natural” en cada ser humano? La tradición moderna nos ha llevado a concebir de una determinada manera a la identidad, coherente con una idea de sujeto moderno. Este sujeto es pensado en sentido cartesiano como dueño de sí mismo, pura conciencia, autocentrado, autosuficiente, sujeto del conocimiento, claramente recortado del mundo y de los objetos, a distancia, dueño de la naturaleza y de este mundo “sensible y engañoso” y a la vez recipiente de saberes. La identidad es, para esta corriente, estado fijo, punto a alcanzar que se establece y escasamente se moviliza o diferencia de sí mismo, un lugar distinguible de otros-as al que se llega en determinado momento del desarrollo, supuestamente, natural del sujeto. Un lugar que, una vez obtenido, “garantiza” una respuesta cierta a la pregunta por quién soy o quién es el otro-la otra. Un punto de llegada, una meta.

La respuesta esencialista a estas preguntas naturaliza identidades y las mantiene en singular (el niño es..., la mujer es..., el varón es..., el negro es..., el inmigrante es..., la mujer pobre es..., el adolescente villero es...). Toda singularidad puede ser metida a presión en algún molde de éstos forzando la coincidencia de cada uno/a con un modelo identitario predeterminado hegemónico. Así también hay identidades culturales, de género, etnia o clase que pueden ser colectivas pero que funcionan como grandes formatos adonde caben muchos sujetos pensados como idénticos (las mujeres, los pobres, los niños, los negros, los inmigrantes, los adolescentes, las adolescentes etc.) (GRECO, 2006, p. 24)

La identidad es

[...] construcción, devenir, producto, búsqueda de lo que no será nunca totalmente encontrado, hallazgo, firma. Identidad es huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de inscripción y deseo de reconocimiento. Identidad es el otro nombre de la alteridad (FRIGERIO, 2004, p. 39).

Lejos de ser un lugar clausurado, identidad es aquello que “vamos siendo” en el transcurso de nuestra vida en el marco de “situaciones”, allí donde las relaciones con otros y otras nos hacen desplegar relatos de nosotros/as mismos/as. “Situaciones” que no son meros decorados, escenografías externas al ser mismo de lo que somos, sino que nos constituyen, nos “arman”, nos obligan a relatarnos y a

transformarnos mientras las habitamos. Identidad es, entonces, el-a otro-a que hay en mí o lo otro que me hace diferenciar.

Identidad es espacio con otro-a, es proceso, es búsqueda y no sólo espacio ganado. Es recibir un nombre, una herencia y rescribirla en el momento en que nos apropiamos de ella. Son las identificaciones con las que nos hemos construido, las palabras, los gestos de los-as otros-as que nos fueron prestados, el nombre que hemos recibido y que aceptamos o negamos. Es relato continuo y es viaje, metáfora, versiones que se actualizan y se proyectan de nuestra propia historia. Siguiendo a Rossi Braidotti (2000) somos sujetos nómades. Este constructo lo usa la autora como una figura teórica, un imperativo político y epistemológico que permite encontrar una salida epistemológica a la visión falocéntrica del sujeto cartesiano.

El sujeto nómade es la figuración de una interpretación de la autora en un contexto posmoderno, culturalmente diferente del sujeto en general y del sujeto femenino en particular. Esta noción refiere a la presencia simultánea de la clase, la raza, la etnia y el género como prueba histórica de la decadencia de identidades estables, metafísicamente fijadas.

El concepto de nómade incluye la capacidad de trasladarse entre esos ejes que atraviesan al sujeto, desdibujando las fronteras. Posición teórica abiertamente crítica y resistente a la concepción foucaultiana del sujeto como un conjunto de pares fragmentados, unidos por el apego al orden falocéntrico. Es un tipo de conciencia crítica que se resiste a acomodarse a los modos socialmente codificados del pensamiento y de la cultura y al estilo teleológico ordenado de la argumentación; constituye un movimiento contra la naturaleza establecida y convencional del pensamiento teórico masculino.

En la conceptualización de sujeto nómade lo importante no es el viaje que el nomadismo implica sino la subversión de las convenciones establecidas lo que implica la inexistencia de sitios originarios centrales o identidades auténticas. La identidad nómade está hecha de transiciones sin unidad esencial y contra ella. La unidad se la da en el conjunto de repeticiones de desplazamientos sin un propósito teleológico. La noción de deseo es lo que permite a la identidad fluir, moverse y desplazarse entre fronteras fluidas que determinan diferentes interfaces e intervalos que generan un vacío de poder capaz de explorar nuevas formas de identidades subjetivas y políticas capaces de buscar nuevos lugares de resistencia.

La teoría queer aborda la conceptualización de las identidades desde un enfoque profundamente antiesencialista y entiende que se contruye en relaciones de poder por lo cual en este interjuego determinadas identidades son reprimidas para estabilizar otras. Toda identidad puede ser cuestionada por sus efectos excluyentes en tanto y en cuanto se afirma a costa de otra que la delimita y la constituye como tal. De ahí que la identidad sea tan inestable y precaria y nunca soporte definitivo del yo ya que se encuentra permanentemente amenazada por el exterior que ella misma constituye. Está continuamente sometida a procesos de rearticulación y redefiniendo sus límites. Pero de aquí no se desprende la necesidad de eliminar toda política de las identidades que conduciría a la indiferenciación. La propuesta es aceptar que “[...] la identidad debe ser continuamente asumida e inmediatamente puesta en cuestión...” (GALLOP, 1982, p12)

NO SOY...ESTOY SIENDO...

Los estudios de mujeres y la teoría feminista ayudaron a reinterpretar el orden social y las relaciones entre los diferentes géneros. Los estudios de las relaciones de género han producido avances en el conocimiento de las diferencias sexuales y de género, analizando la construcción social y cultural del género, su función simbólica y las representaciones sociales que sobre él se construyen.

Recientemente los estudios sobre masculinidad comienzan a cuestionar los roles estereotipados que constituyen la masculinidad hegemónica y la femineidad hegemónica. Tanto los estudios feministas como los estudios de la masculinidad pusieron el énfasis en señalar las desigualdades producidas por el sistema patriarcal capitalista poniendo en evidencia cómo operan las relaciones de poder, de dominación y de opresión.

La lógica binaria que postula opuestos excluyentes y antagonicos para dualizar al mundo afirma que esas mismas antinomias sirven para comprender nuestras identidades. La oposición clásica es aquella sobre la cual se construyen los estereotipos de lo femenino y lo masculino. Por lo tanto, los sexos son dos y los géneros son dos, en correspondencia lineal. Pero si entendemos el sistema sexo-género como lo plantea Conway (1999), podremos afirmar que los géneros no representan la asignación funcional de roles sociales biológicamente prescritos sino medios de conceptualización cultural y de organización social. Lo interesante en estas antinomias es que escamotean procesos

sociales y culturales mucho más complejos, en los que las diferencias entre mujeres y hombres no son ni aparentes ni tajantes. En ello reside su poder y relevancia³.

Ya no podemos pensar las categorías de sexo y género por separado sosteniendo que el sexo se ancla en el cuerpo biológico y sobre él la cultura imprime los mandatos de género. Los aportes teóricos de J. Butler (2007) sobre la performatividad del género y el desarrollo de la teoría queer cuestionan la distinción clásica entre sexo y género planteando una redefinición de la categoría de sujeto de la modernidad. La teoría queer estudia el tema de los cuerpos enfatizando en las identidades sexuales, las prácticas, las orientaciones sexuales, las conductas sexuales que se apartan de las normas, de lo establecido, de la heteronormatividad. En este marco teórico, la relación entre los cuerpos y la norma no es vista sólo desde el aspecto de la sexualidad, sino desde un lugar mucho más amplio haciendo referencia a todo aquello que se aparta de la norma sexual aunque no esté articulado con figuras identitarias. Se entiende que "...la identidad de género no es algo sustancial, sino el efecto performativo de una invocación de una serie de convenciones de feminidad y masculinidad. Para Butler (2002) el género es el efecto de formaciones específicas de poder, de instituciones, prácticas y discursos que establecen y regulan su forma y significado. Butler (2002) reconoce al falogocentrismo y a la heterosexualidad obligatoria como los sitios discursivos que producen género. El poder regulatorio del discurso sobre el cuerpo y la sexualidad necesitan ser constantemente reactualizado para que su autoridad permanezca vigente. Sólo en la continuidad y permanencia de la repetición de aquello que nombra está su poderoso efecto de producir aquello que nombra; se construye en el mismo momento en que se nombra. Cuando la escuela promueve la educación sexual normativizada, construye las identidades normales, construye "los cuerpos que importan" y en el mismo momento crea la frontera expulsando los que no se ajustan a la norma [...] la afirmación de la identidad implica siempre la demarcación y la negación de su opuesto, que es constituido como su diferencia [...]" (LOPES LOURO, 2001, p.14)

Si el cuerpo no es la base material de la identidad, si la identidad no está dada, no es una esencia sino que está en permanente construcción entonces, pueden ir modificándose en relación con los y las otras a lo largo de toda la vida. Estaremos, por fin, en presencia de un sujeto nómada, en permanente tránsito, en continuo devenir.

³ En Garrido, Hilda. *Género: ¿de qué estamos hablando?*. www.primerafuente.com.ar

La teoría queer aborda el tema de la diversidad en dos aspectos tanto desde la movilidad de la identidad como desde la desaparición de las categorías de género preestablecidas. Ya no pensaremos en géneros femenino –masculino, ni siquiera en incluir a la diversidades sexuales reconocidas por los movimientos sociales identitarios (GTTLBI).⁴ Se propone la no existencia de un número de géneros predeterminado que nos permita dividir al mundo y clasificarlo porque las posibilidades identitarias son inagotables, inabarcables, infinitas. Desde aquí podemos incorporar el término transgénero para designar a gays, lesbianas, transexuales, travestis, andróginos, intersexuales, hermafroditas, queers (torcidos o extraños) y a una multiplicidad de rasgos y comportamientos contrarios a los ordenamientos sexuales que se consideran establecidos. Esto incluye a las personas que no quieren ser identificadas como hombres o mujeres.

La teoría queer que implica una cierta postura contestataria y de provocación al orden establecido, implica también una reivindicación política de derechos. Desde mediados del siglo XX, los movimientos sociales y las organizaciones LGBTTI llevan adelante una ardua lucha por el reconocimiento de los derechos humanos de las personas trans.

La construcción de una sociedad más justa y equitativa es una tarea de la escuela. ¿Cómo pensar una sociedad democrática sin la inclusión de todxs? ¿Cómo pensar una sociedad equitativa sin garantizar la igualdad real de oportunidades y de trato para todxs? Los últimos datos censados acerca del travestismo en la Ciudad de Buenos Aires dan cuenta de que el 79 % de las travestis tienen como único ingreso la prostitución callejera, mientras que el otro 21 % trabaja en forma ocasional y con remuneraciones muy bajas. En relación a la educación, el 14 % no tiene la primaria completa y el 32 % no tiene secundaria completa. En la actualidad, el 87 % no estudia, aunque el 70 % desearía poder hacerlo. (ESPÍNDOLA, 2006). ¿No es esto “desigualdad social”?

A pesar de esta realidad en agosto del 2007 una cumbre de las altas autoridades en derechos humanos del MERCOSUR promovió por primera vez una declaración para condenar la discriminación a las minorías sexuales y de género. El documento final (2007) incorporó un compromiso para reunir a las cancillerías y autoridades de los distintos poderes de cada país para trabajar en ese campo. Se reconoció este

⁴ Movimientos sexo-genéricos son aquellos que disputan un lugar de reconocimiento para las personas GTTLBI, gays, travestis, transexuales, lesbianas, intersexuales.

acontecimiento como una oportunidad histórica en la lucha de los derechos plenos de las minorías.

La declaración compromete a los gobiernos a:

- Revocar leyes que discriminan a las personas LGBTTI.
- Promover políticas de sensibilización y educación públicas.
- Incrementar la participación de las personas LGBTTI en todos los niveles de la enseñanza pública.
- Poner fin al acoso y la persecución policial.
- Adoptar leyes de protección para parejas del mismo sexo y sus familias.
- Facilitar el cambio de nombre y registro de género a las personas trans.
- Crear dependencias gubernamentales para apoyar y proveer servicios a las personas LGBTTI;
- Promover la inclusión de la orientación sexual y la identidad de género en el anteproyecto de Convención Interamericana contra el Racismo y toda forma de Discriminación e Intolerancia.
- Crear una entidad regional para monitorear las políticas estatales.

Ahora bien, si decidimos a pensar en la sexualidad en la escuela es asumir una postura de incomodidad mucho más lo será si nos permitimos pensarla desde una perspectiva queer.

Construir un discurso queer implica por lo tanto situarse en un espacio extraño que nos construye como sujetos extraños de un conocimiento extraño, inapropiado, malsonante [...] es asumir un cierto acto político [...] desde los márgenes, con el objetivo de movilizar y desplazar ese margen (CÓRDOBA GARCÍA, 2005, p 22).

Pero lo cierto es que ya no podemos taparnos los ojos con las manos e ignorar las nuevas prácticas, las nuevas identidades lxs nuevxs sujetxs que transitan las escuelas. La misión normalizadora de la escuela argentina se ve de pronto amenazada. Las pautas de heterosexualidad obligatoria que constituyen la normalidad comienzan a resquebrajarse. Ya no basta con analizar y oponerse a la dominación masculina ahora también es necesario reflexionar sobre la dominación heterosexista, de las personas heterosexuales que no asumen los habitus correspondientes a la prescripción de género en materia de sexualidad y afectividad. En la

actualidad las preguntas más urgentes para trabajar con los conceptos de género y de diferencia sexual se relacionan con cuestiones vinculadas a las identidades trans.

Parafraseando a Stimpson (1999), no se puede seguir pensando al mundo como un juego de dualidades, sino que tiene que repensarse como una multiplicidad de identidades y de grupos heterogéneos, como una deslumbrante muestra de complejidades individuales, de otros y otredades. Solamente una percepción así podrá organizar la política que necesita el inicio del siglo XXI: una política que acepte las diferencias y rechace las dominaciones. Una educación sexual desde la perspectiva queer rechazaría de plano toda normalización venga de donde venga, porque sostiene la diferencia y no promueve la asimilación.

HACIA LA DEMOCRACIA SEXUAL EN LA ESCUELA

Pero ¿qué significa queer en la educación? ¿Qué podría aportar la teoría queer a la educación? ¿Será posible plantearse una educación desde esta perspectiva postidentitaria cuando históricamente la escuela argentina fue creada para aportar a la constitución del ser nacional? El magisterio fue la soldadesca pacífica que la generación del 80 puso en juego para la efectiva constitución del Estado Nación. ¿Podrá ahora transmutar sus funciones originarias?

Siguiendo a Tomaz Tadeus Da Silva (1999) una pedagogía y un currículo queer implicarían una postura epistemológica, un modo de abordar el conocimiento, un modo de plantear la realidad que por sobre todas las cosas rechaza, cuestiona y problematiza lo dado hasta el límite. En esta actitud irreverente y subversiva consiste su verdadero potencial transformador. ¿Pero será esta postura frente al conocimiento aceptada por docentes e instituciones acostumbrados a erigirse en la fuente del saber? No se trata ya de construir la identidad sobre la frontera divisoria de yo-tú o nosotros y ellos afirmando las identidades como exclusión, camino que lo lleva a Bauman (2005) a plantear el uso segregacionista del concepto de identidad, sino más bien de pensar que no habría yo sin tú ni incluidos-as sin excluidos-as. Pues entonces, de lo que se trata es de poder visibilizar los mecanismos de producción de estas diferencias y en señalar lo frágiles que son las identidades, la simultaneidad de ellas que conviven en un mismo ser y la inestabilidad y precariedad que este concepto encierra. Ya no alcanza con mostrar las multiplicidades de etnias, de edades, de géneros, de clases, de creencias y de vidas que existen al interior de la comunidad educativa lo que hay que hacer es

mostrar los juegos y las relaciones de poder entre ellas otorgándoles un sentido político y dando cuenta de los conflictos y las negociaciones que entre los diferentes grupos se producen. Sin una mirada lineal sabemos que cuando aparece un grupo hegemónico da lugar a la creación de la contrahegemonía. Siempre se encuentran intersticios que habrá que poder descubrir para encontrar las resistencias. Las resistencias son varias y variadas, hay diferentes focos de resistencias, la idea es evitar los dualismos romper con la lógica que termina generando subordinación. Esta postura

[...] se contrapone [...] a la segregación y al secreto experimentado por los sujetos 'diferentes', pero no propone actividades para su fortalecimiento ni prescribe acciones correctivas para aquellos que los hostigan [...] Antes de pretender tener la solución que encierra los conflictos, quiere discutir (y dismantelar) la lógica que construye ese régimen (DA SILVA, 1999, p. 107)

Una escuela queer hablaría-escucharía verdaderamente a todxs no sólo a los grupos legitimados para que, por cuestiones éticas, integren a lxs excluidos; tampoco sólo a los "de afuera" para aportarles herramientas para estar adentro del circuito de reproducción...sino que plantearía situaciones en las que :

- 1) se deconstruya la idea naturalizada de sociedad, de convivencia y de democracia ofreciendo materiales para pensar en que las leyes y las normas no están definidas por un principio trascendente
- 2) la sexualidad tampoco está definida por la naturaleza si no por los atravesamientos sociohistóricos que nos constituyen como sujeto sexuados.
- 3) Por lo tanto podemos acuñar el término democracia sexual y entendemos por tal la democracia aplicada a cuestiones de géneros y sexualidades. La tarea aquí es repensar que incluso la diferencia de sexos y de sexualidades son sociales y se enclavan en relaciones de poder. Si es así, podemos cuestionarlas y redefinirlas.

La educación intercultural...debería tener como función tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des) igualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad. (DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2007, 2).

La propuesta es, entonces, no sólo revisar los repertorios homogeneizadores e instalar una perspectiva que reconozca las múltiples identidades étnicas, de género, de clase, generacionales y religiosas entre otras sino fundamentalmente discutir (y dismantelar) la lógica que construye ese repertorio. Por lo tanto, incluir la perspectiva intercultural para el abordaje de la educación sexual implica explicitar y comprender las concepciones que sobre sexualidad sostienen niños, niñas, adolescentes y adultos en la escuela. También implica construir diseños curriculares que incluyan la cuestión de la interculturalidad como perspectiva, como estrategia y como contenido. Pero por sobre todo se necesita de la promoción de espacios para el debate y la discusión de las tramas institucionales en las que se desarrollan los vínculos pedagógicos, las relaciones familias-escuela, escuela y organizaciones de la sociedad civil: movimientos sociales, organizaciones socio-comunitarias, escuela-Estado.

Pero si la democracia toma la voz de las mayorías cómo se compatibilizaría este concepto con la inclusión de las minorías sexuales. Eric Bassin (2006) propone al respecto: Es cierto que la democracia es la mayoría, pero insisto en la existencia de una esfera pública, de un espacio público. En este espacio también puede hacerse escuchar el discurso de una minoría. La cuestión de la Ley la decide entonces la mayoría, pero la esfera pública no es sólo la mayoría, es también, de modo potencial, todo el mundo. Hay entonces una diferencia entre la Ley que decide la mayoría y la esfera pública que potencialmente también está abierta a las minorías. Y esta esfera pública es importante ya que contribuye a definir los términos en los que pensamos todos.

Cuando hablamos de espacio público no hay duda que en él estamos incluyendo a la escuela y cuando hablamos de Ley podríamos repensar los términos en los que fue formulada y aprobada la Ley de Educación Sexual Integral Nacional n. 26.150 de octubre del 2006⁵.

⁵ La Ley de Educación Sexual Integral Nacional n. 26.150 garantiza el derecho de todos-as los-as educandos-as a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y gestión privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica. Retoma principios y derechos incorporados a la Constitución Nacional y dispone líneas de acción tendientes a garantizar la educación sexual integral para todos los alumnos y alumnas de los establecimientos educativos del país como asimismo, responde a la obligación del Estado de adecuar políticas y programas en torno a esta temática a las normas internacionales adoptadas por el país.

¿Más de lo mismo en el viejo modelo dualista de familia o escuela, heteronormatividad o diversidades, géneros o naturaleza como destino, más de lo mismo o menos de lo deseado, menos de la posibilidad de formar ciudadanos y ciudadanas plenos-as?. La democracia se construye, la ciudadanía se enseña y se ejercita. Habitualmente entendemos que un ciudadano-a es quien tiene derechos en una comunidad determinada y afirmamos que tener derechos no es sólo conformarse con que estos derechos estén expresados en las leyes (que no garantizan su ejercicio) sino también “[...] que tales derechos puedan ser peticionados, reclamados, garantizados, cosa que sólo ocurre dentro de una comunidad política” (MAFFÍA, 2001, p 29) ¿La escuela aceptará el desafío de constituirse en un espacio donde las diferencias no se transformen necesariamente en jerarquía y exclusión? ¿Podrá ser un lugar donde se aprehenda y se ejercite el “derecho a tener derechos”?

Todo lo expuesto nos muestra que existe una deuda en relación con el efectivo cumplimiento de la igualdad de oportunidades y de trato para los-as jóvenes con sexualidades no hegemónicas que transitan la escuela media urbana argentina. La falta de reconocimiento lleva a la negación de los derechos. Por el camino de la falta de reconocimiento llegamos rápidamente al déficit en la distribución. El modo de superar la injusticia es trabajar sobre el reconocimiento no exclusivamente sobre la redistribución, reconocimiento de la especificidad que implican estas identidades sexuales.

Pensando en la población de alumnos-as que actualmente pueblan nuestras escuelas públicas cabe cuestionarse si no será necesaria también una política redistributiva donde la calidad educativa sea equiparable entre las escuelas de diferentes modalidades y tipo de gestión del sistema educativo.⁶ Sabemos de la disparidad existente en la oferta educativa entre quienes concurren a los distintos turnos. Si combinamos las variables sector social y disidencia sexual: ¿cómo podríamos caracterizar un homosexual pobre, por ejemplo? ¿Podríamos pensar esta población como una colectividad bivalente al decir de Fraser (1997) en tanto comparte ambas situaciones desfavorables: clase popular e identidad sexual marginal? Considerando que ambas injusticias son primarias y originarias y se retroalimentan es necesario presentar propuestas para subsanar ambos tipos de exclusión.

⁶ Tipo de gestión remite a que las escuelas pueden ser privadas o públicas. Tipo de modalidad pueden ser bachilleres, comerciales, normales, artísticas o técnicas. Turnos: mañana, tarde, vespertino, noche.

Considero importante destacar los dos aspectos centrales de la justicia: la redistribución y el reconocimiento. Los reclamos redistributivos producto de la injusticia socioeconómica se vinculan a un reparto más justo de bienes y recursos y los de reconocimiento de las diferencias (producto de la injusticia cultural) a una aplicación más amplia de los derechos de las personas que no esté ligada exclusivamente a las normas y valores culturales considerados “normales” naturalizados. La autora francesa puntualiza como núcleo normativo de su concepción la idea de paridad en la participación: la justicia requiere que todos los miembros de la sociedad sea considerados como pares, para esto es necesaria la distribución de bienes materiales que asegure la independencia y la “voz” de los y las participantes y que las pautas culturales de interpretación y valor aseguren la igualdad de oportunidades y el respeto por todos, todas, todxs. Se enlazan, entonces, la justicia social y económica, la identidad y el reconocimiento, la redistribución y la participación. (DI MARCO, 2005, 11).

Los programas que apuntan al reconocimiento se concentran en planificar políticas de apoyo a la organización social para que los-as participantes tengan voz y puedan participar de la toma de decisiones, contribuyendo a la igualdad de oportunidades, favoreciendo las organizaciones colectivas que intentan contribuir a la democratización de las relaciones sociales a través de promover la participación y la capacidad para tener voz en los asuntos que les competen. La propuesta de democratización de las relaciones institucionales al interior de las escuelas como política social puede ser considerada como una política de reconocimiento pues pone el acento en la afirmación de los derechos de todos- as los-as alumnos- as con independencia del sexo-género y promueve estrategias para hacerlos cumplir efectivamente.

El propósito de este trabajo es cuestionar algunas prácticas que están muy naturalizadas en la escuela para contribuir a la construcción de nuevos modos de relaciones que apunten a la democratización de las relaciones sociales para el logro de la democracia sexual. Es el momento de darnos el desafío de transformar la biopolítica negativa en biopolítica afirmativa. Entendemos la biopolítica negativa como biopoder o biocracia al decir de Foucault. Biopolítica negativa como aquella que se relaciona con la vida desde el exterior, de manera trascendente, tomando posesión de ella, ejerciendo la violencia simbólica como en este caso o “en acto” como en situaciones de gobiernos totalitarios, en caso de guerras y colonizaciones . El *bíos* es fragmentado en varias zonas a las que se atribuye un valor diferente, según una lógica

que subordina las consideradas de más bajo valor, o aún carentes de valor, a aquellas a las que se otorga mayor relieve biológico. El resultado de este procedimiento es una normalización violenta que excluye lo que se define preventivamente como anormal y, al fin, la singularidad misma del ser viviente (CASTRO, 2005).

Espósito (apud CASTRO, 2005) denomina biopolítica afirmativa a la que establece una relación productiva entre el poder y los sujetos. La que, en lugar de someter y objetivar al sujeto, busca su expansión y su potenciación... Naturalmente, para que el poder pueda producir, en vez de destruir la subjetividad tiene que serle inmanente, no tiene que trascenderla. Así, la norma no tiene que gobernar o discriminar a los sujetos desde lo alto de su generalidad, sino que tiene que ser absolutamente singular como cada vida individual a la que se refiere. Se podría, en fin, hablar de política de la vida y no sobre la vida. No sólo si la vida, cada vida individual, es sujeto y no objeto de la política, sino también si la misma política es repensada mediante un concepto de vida de acuerdo con toda su extraordinaria complejidad interna, sin reducirla a la simple materia biológica.

Nos queda una gran tarea por delante, es un momento clave para la educación argentina. La incorporación de los contenidos relacionados con la sexualidad podrán permitirnos revigorizar el contrato pedagógico siempre y cuando tengamos como horizonte que la sexualidad es un derecho que el Estado debe garantizar y la democracia debe ser el escenario sobre el cual se despliegue.

RAMOS, G. A. Towards sexual democracy at schools. *Revista ORG & DEMO* (Marília), v. 9, n.1/2, Jan.-Jun./Jul.-Dez., p. 183-200, 2008.

ABSTRACT: the purpose of this work is to put forward, from the queer theory, some of the theoretical inconveniences on the political-pedagogical implications of the cultural diversity discourse. How many times have we opened the diversity concept to gender differences in teaching institutions? How many theoretical statements and pedagogical resources are there on this issue? How much silence surrounds it? Does the concept "cultural diversity" include the concept of "sexual diversity"? Are we also thinking of an inclusive and democratic education for those students (male and female) who do not exactly fall within compulsory heteronormativity? Or, may it be that the concept of "cultural diversity" creates, when formulated, a two-fold inclusion-exclusion process which may, if not questioned, intensify the homogenizing and stigmatizing tendency that an education system trying to achieve equity should try to avoid? What may the queer theory contribute to the democratization of education? Is it possible to think education

from this post-identity perspective when Argentine school was historically and traditionally created to contribute to build the national identity? Will the School accept the challenge of becoming a place where differences are not inevitably turned into hierarchy and exclusion? These are some of the issues that shall be dealt with in this work.

KEYWORDS: school; cultural diversity; sexual diversity; sexual democracy; queer theory.

REFERENCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidad*. Buenos Aires: Losada, 2005.
- BRAIDOTTI, R. *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- BUTLER, J. *El género en disputa*. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.
- CASTRO, Edgardo. Toda filosofía es en sí, política. *Diario Clarín*. Buenos Aires, 12 mar. 2005.
- CÓRDOBA GARCÍA, David. Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En: CÓRDOBA GARCÍA, D.; SAÉZ, J.; VIDARTE, P. *Teoría queer*. Políticas bolleras, Maricas; trans, Mestizas. Madrid: Egales, 2005.
- DI MARCO. Democratización de las familias. Buenos Aires: Jorge Baudino-UNSAM, 2005.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Subsecretaría de Educación. Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. *Documento - Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, mayo 2007.
- ESPÍNDOLA, Marcela. Gestando un nombre propio. Buenos Aires. www.artemisanoticias.com.ar. 26.7.2006.
- FASSIN, Eric. La democracia aplicada al género y a la sexualidad. <http://www.jornada.unam.mx/2006/06/01/ls-democracia.html>
- FRASER, Nancy. *Iustitia interrupta*. Reflexiones críticas desde la posición postsocialistas. Bogotá: Siglo del hombre Editores, 1997.
- FRIGERIO, G. Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad. Em: FRIGERIO, G.; DICKER, G. (coords.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Cem Noveduc, 2004.

RAMOS, G. A.

GARCÍA CASTAÑO, J.; GRANADO MARTÍNEZ, A. Lecturas para educación intercultural. Madrid: Trotta, 1999. En: DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Subsecretaría de Educación. *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Documento- Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, mayo 2007.

GARRIDO, Hilda. Género: ¿de qué estamos hablando?. www.primerafuente.com.ar

GRECO, M. B. Acerca de identidades e situações. Pensamentos sobre a emancipação. *Revista de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 125-154, 2006

LAGARDE, Marcela. www.creatividadfeminista.org/articulos/sex_2003_lagarde.htm#antropologia

LOPES LOURO, Guacira. Teoría queer: una política pos-identitaria para la educación. *Cuadernos de Pedagogía*. Rosario: Laborde Editor, n IV, n. 9, octubre, 2001..

MAFFIA, Diana. Ciudadanía Sexual. *Feminaria*. Buenos Aires, año XIV, n. 26-27, 2001.

MAFFIA, Diana. *Sexualidades migrantes*. Género y transgénero. Buenos Aires: Feminaria, 2003.

SEDWICK, Eve. *Epistemología del armario*. Barcelona: Ed. de la Tempestad, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeo da. *Documento de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.