



Sobre la diversidad sexual en la escuela¹

On sexual diversity at school

Sobre a diversidade sexual na escola

Andrés Felipe Castelar C.

¹ Una versión previa de este artículo se presentó en forma de ponencia para la “X Semana de las Ciencias Sociales: Mundos posibles”, del 3 al 7 de octubre de 2011, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. El autor agradece la valiosa gestión y la cálida amistad de los profesores Natalia Bejarano, Giotto Quintero y Néstor Cáceres (†). Enviado en noviembre de 2013.

Andrés Felipe Castelar C.²

² Profesor de la Universidad Icesi (Cali). Magister en Filosofía (Universidad del Valle, Cali); correo electrónico: andres.castelar@correo.icesi.edu.co

Fecha de recepción: 25 de noviembre de 2013 / Fecha de aprobación: 9 de mayo de 2014

Resumen

El texto presenta un acercamiento a la diversidad sexual y de género desde una perspectiva "Queer", con el fin de reconocer su lugar en el cambio cultural que se le exige a la escuela hoy. La fórmula sexo-género es vista como un sistema clasificatorio que puede ser desafiado en vez de asumirlo como real y normativo para la educación. Al desnaturalizar las producciones del lenguaje, dadas como verdades, y poner en tensión las desigualdades propias de la Modernidad, se espera que la diversidad opere como **estrategia de convivencia**.

Palabras clave: *Diversidad sexual, escuela, teoría Queer, reconocimiento, vida precaria.*

Summary

An approach to sexual and gender diversity from a queer perspective is introduced on this paper, in order to recognize their place in the cultural change, required of school today. The sex-gender system is seen as a way of classificatory system, so it must be challenged rather than accepted it as a real and mandatory change for school. If linguistic productions, given as truths, are denaturalized to strain inequalities, diversity can operate as a strategy of coexistence.

Keywords: *Sexual diversity, school, Queer theory, recognition, precarious life.*

Resumo

Apresenta-se uma aproximação à diversidade sexual e de gênero desde uma perspectiva queer, com o fim de reconhecer seu lugar na mudança cultural que se lhe exige à escola hoje. O sistema sexo-género é assumido como um sistema classificatorio que pode ser desafiado em vez do assumir como real e mandatário para a educação. Ao desnaturalizar as produções da linguagem dadas como verdades e pôr em tensão as desigualdades próprias da Modernidade, se espera que a diversidade opere como estratégia de convivência

Palavras chave: *Diversidad sexual, escuela, teoría Queer, reconocimiento, vida precaria.*

Introducción

La visibilización y legitimación de la diversidad se suman a las tensiones que en los últimos años ya se han hecho notorias en la escuela, organismo que empieza a reconocer una serie de crisis que le afectan como institución, por lo cual se le exige ponerse al día frente a los desafíos contemporáneos. Si bien la diversidad de aprendizajes y las necesidades educativas especiales ya gozan de un reconocimiento y empiezan a ser parte de la inclusión en el aula, la diversidad sexual y de género aún está a la espera de ser atendida como lo exige la ley y de ser incorporada dentro del proyecto educativo actual.

El reconocimiento paulatino de los derechos, el fomento de la individualidad y el lugar central que ocupa la educación en las expectativas frente al quehacer social, exigen que se legitimen procesos reales de aceptación de la diversidad en clave social. Este documento, entonces, revisa algunos aspectos relacionados con los conflictos que genera la diversidad en el aula de clase, a la luz de una lectura “*Queer*” de la educación.

En primer lugar, se hace un breve acercamiento a las tensiones propias de la escuela de hoy. Luego, se introducen algunos aspectos de la Teoría *Queer* y, en especial, de la propuesta teórica de la filósofa norteamericana Judith Butler, en especial dos conceptos: la performatividad del sexo-género y la precariedad de la vida humana. Desde esta perspectiva, se afirma que las concepciones tradicionales de verdad, sostenidas por la escuela, se asientan en marcos de inteligibilidad impuestos por la matriz heterosexual y fomentan una única sexualidad y un único modo de vivir, en detrimento de aquellos cuerpos por fuera de dicho esquema. Se olvida así la condición de precariedad tan propia de lo humano. Asimismo, la educación puede ser permeada por los nuevos discursos *Queer*, que desnaturalizan las dicotomías jerárquicas (hombre-mujer, homosexual-heterosexual, cuerdo-loco) y que, al cuestionar los fundamentos sobre lo que se es, fomentan estrategias alternativas de reconocimiento, para así participar en el cambio cultural tan demandado hoy.

La diversidad y sus tensiones en la escuela

Hablar del reconocimiento de la diferencia y del lugar actual de la diversidad hoy, es prácticamente un lugar común, en especial cuando la Constitución Política de 1991 plantea este criterio

a través del reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural, de la libertad y el libre desarrollo de la personalidad (entre otros) como derechos fundamentales, y a los derechos de la niñez y la adolescencia como prevalentes. Estos lineamientos de la carta de navegación constitucional han ayudado en los últimos 20 años a transformar la mirada sobre cómo ser en el mundo y han promovido procesos de inclusión, cambio y transformación en clave social.

Desafíos similares han puesto en tensión a la escuela, al ser una institución que por tradición ha sostenido premisas como la disciplina hasta alcanzar el perfeccionamiento, la formación de ciudadanos ideales y la homogeneización de los cuerpos. Ese es justamente el caso de la adecuación del sistema escolar a los estándares educativos internacionales propuestos por entidades como la UNESCO. La declaración de una “Educación para Todos” como meta mundial a alcanzar (nacida de la Conferencia de Jomtien de 1990), se convirtió en un punto de giro para todo proyecto que involucre la educación. Palabras como educación universal, necesidades educativas básicas y equidad, entraron a formar parte de las políticas gubernamentales.

La preocupación por la disciplina, por ejemplo, devino en pensar el problema de la convivencia, dentro y fuera del aula (Campo, Fernández y Grisaleña, 2005). El aula era la suma de los estudiantes y, por tanto, la disciplina era pensada en función de la adecuación normativa de los mismos a las disposiciones profesoras. Lo que antaño era analizado desde la óptica individual, lentamente se convirtió en una problemática compleja que demandó de la intervención de nuevos actores. No obstante, es posible localizar distintos discursos dentro de una misma institución, dado que las mentalidades no se cambian por decreto:

“En la actividad pedagógica los centros [educativos] utilizan dos caminos básicos de actuación. Por una parte, los educadores, como expertos morales, facilitan pautas culturales de valor y ayudan en el uso de los procedimientos de la conciencia moral en el trabajo de las tutorías y de otros programas transversales. Y, por otra, plantean la organización de la escuela desde un punto de vista formativo, como ámbito de participación activa y de ejercitación democrática” (Campo, Fernández y Grisaleña, 2005, p. 124).

Siguiendo el trabajo pionero de Bourdieu y Passeron (1970), el sistema de enseñanza escolar opera como un dispositivo que fomenta la reproducción de arbitrariedades culturales dadas como universales, como un modo de perpetuar la asimetría y el

establecimiento de diferencias insalvables³. Y dentro de estas arbitrariedades, la más naturalizada es la del sistema sexo-género. Según Flores, el género “[...] es un elemento de construcción social constantemente afectado por el poder social que impone un tipo de femineidad a través de un determinado sistema” (2005, p. 70). Algunos estudiosos del tema se refieren a este esquema de relaciones y campos de poder presentes en las instituciones educativas, como el componente esencial del “tercer currículo oculto” (Best, citado Renold, 2005); en esa medida:

“Bourdieu señala que la dominación de género consiste en lo que en francés se llama *contrainte par corps*, o sea, un aprisionamiento efectuado mediante el cuerpo. Respecto a cómo percibimos el mundo, el género sería una especie de “filtro cultural” con el que interpretamos el mundo, y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida” (Flores, 2005, p. 69).

La escuela enfrenta una tensión recurrente al transmitir un saber científico (cursos de educación sexual, capacitaciones, campañas de prevención) y, al mismo tiempo, incentivar las pautas de socialización del género, dando por hecho que éste parte del dato sexual. De modo que hace de la sexualidad un saber objetivado que no necesariamente está en diálogo con las distintas estrategias para sexualizar el cuerpo⁴. Se fomenta el discurso del autocontrol, de la prevención, del auto-cuidado, que convierten situaciones propias de la adolescencia en objetivos de control y sanción moral, amparados en argumentos médicos (Torres, 2010).

Mientras tanto, la socialización de género, en apariencia neutral, establece unos criterios de desigualdad que entran a ser criticados hoy en día: una jerarquía en la que los varones y las mujeres no son iguales, en el que la fuerza es a la masculinidad como la fragilidad es a lo femenino y en la que la única expresión legítima es la heterosexual (Renold, 2006). Señala Emma Renold al respecto:

“Mientras que el discurso dominante que erotiza a las niñas, sin duda, visibiliza el proceso de heterosexualización integrado a la construcción de su feminidad, los niños también están sujetos a (y por los agentes de) la mirada masculina heterosexual, aunque tal vez mediante un conjunto diferente de presiones y con consecuencias distintas a las de las niñas” (Renold, 2005, p. 24).

Si Foucault sostenía que la sexualidad no es lo que se debe callar, sino precisamente aquello que se debe confesar: los filtros y las obligaciones morales pasan por el control de la sexualidad, es decir: el control del propio cuerpo (Foucault, 2001: en especial la clase del 19 de febrero de 1975); la sexualidad es impuesta, antes que algo que surge desde lo individual; es forzada, más que espontánea.

En ese sentido, la escuela se convertía en una reproductora de las estrategias de poder que fomentan la producción de cierto tipo de cuerpos dóciles (Foucault, 2004, p. 175 y ss.) en los que se conforman las masculinidades y feminidades legitimadas, mientras que otras expresiones son rechazadas o resultan menospreciadas⁵. Volviendo a Renold: “La sexualidad y en particular, la heterosexualidad, en opinión [de Wallis y VanEvery] no sólo está[n] presente[s], sino que [son] crucial [es] para la organización de las escuelas primarias” (Wallis y VanEvery, citados en Renold, 2005, p. 26).

El temor a fomentar (si no a “contagiar”) la homosexualidad es una idea recurrente en los discursos escolares. El cuerpo del docente debe lucir invulnerable a ojos de los estudiantes, de cara a transmitir la arbitrariedad cultural (mediante el culto a la disciplina y los discursos normativos). Las expresiones de diversidad sexual (así como las expresiones de diversidad étnica, cultural o de clase) operan como sinónimos de vulnerabilidad, en tanto los cuerpos en la escuela están expuestos a una dimensión pública, rara vez tenida en cuenta (Vlieghe, 2010). Sostiene Renold al respecto:

3 No se puede desestimar el papel de la psicología (en especial, de la educativa) en este proceso. De acuerdo con Rengifo y Castells (2003), el profesional de la psicología en el país ha adoptado un rol tradicional de diagnosticador: “[...] el asignador de etiquetas y dador de pautas para que el individuo ‘inadaptado’ asuma una conducta que complazca a maestros, padres, directivos, familia, e incluso a los propios psicólogos” (Rengifo y Castells, 2003, p. 99).

4 Un trabajo sobre la perspectiva de la vivencia no heterosexual de maestros y directivos educativos, merecería un espacio especial y es urgente en el país. Hasta ahora, el tema se ha limitado a la participación jurídica de las altas cortes en el reconocimiento de la diversidad sexual; por ejemplo, las sentencias de la Corte Constitucional colombiana tutelando el derecho al trabajo, a la intimidad y al buen nombre a profesores no heterosexuales (como lo indica la Sentencia C-481 de 1998). Sin embargo, el trabajo de investigación ha sido más que escaso, no solamente en la región sino a nivel general. En palabras de Emma Renold: “Muy poca investigación empírica [...] ha problematizado, o incluso ha visibilizado, la construcción de las identidades sexuales e incluso de su propio género, de los docentes de primaria. Lo poco que la investigación ha aportado es una revisión (más que necesaria) de la construcción de la masculinidad heterosexual de parte de los profesores varones [...] y las experiencias de los profesores gay y lesbianas...— todas ellas consistentes en negociar alguna forma de simulación heterogenerizada (como lucir adecuadamente “(hetero)masculino” o “(hetero)femenina” (Renold, 2005, p. 28. Trad. De A. Castelar).

5 Por razones de espacio, no se puede abrir una discusión sobre el lugar que ocupan los cuerpos otros (los “cuerpos abyectos”, como los llama Judith Butler) en el sostenimiento de un sistema como el patriarcal. Para un desarrollo ampliado de este tema, ver Castelar (2008 y 2010).



“Mientras que los modos, como los profesores, que vigilan el género y la identidad sexual de los niños están bien establecidos en la investigación escolar, se sabe mucho menos sobre cómo los niños regulan activamente el género y la sexualidad de sus maestros y cómo la sexualidad puede cuestionar las expectativas frente a las relaciones de poder entre profesores y alumnos” (Renold, 2005, p. 30).

De ese modo, la heterosexualidad, más que una conducta sexual privada, deviene en un ideal sobre el cual se fundamenta la dosificación y el control de los cuerpos; mientras que las expresiones no heterosexuales (bisexualidad, homosexualidad, expresiones trans) son objeto de vigilancia: entonces es necesario estar alerta frente a síntomas tempranos, consultar con expertos, corregir conductas impropias, etc. (Cfr. Foucault, 1976; 2001). Chambers (2007) destaca, por ejemplo, la necesidad de superar la mirada individualista del problema de la “homofobia” y ubicarla como la expresión más visible de la heteronormatividad⁶.

Pero, ¿qué ocurre cuando se reconoce que la heterosexualidad no es la única forma de vivir el placer, y que el género no debe necesariamente corresponderse con el dato sexual?, ¿cómo pensar la escuela y, en particular, el aula, cuando ahora la disciplina no pasa por la heterosexualidad normativa?, ¿qué lugar tienen las expresiones diversas en el sistema educativo hoy? En el

siguiente apartado, se presentarán los principales presupuestos de la Teoría *Queer*, con el fin de establecer vínculos con el tema educativo y reconocer sus aportes a la nueva mirada de la diversidad en la escuela y, en especial, en el aula de clase.

Butler, la Teoría *Queer* y los cuerpos en educación

La Teoría *Queer* es un campo de propuestas académicas y políticas centradas en la desobediencia sexual contemporánea y sus consecuencias sociales⁷. Nació en la década del 90 en los Estados Unidos a partir de los Estudios Gay y Lésbicos, y se ha aproximado a áreas tan diversas como la literatura (Butler, 2002), el cine (Rees-Roberts, 2008), la arquitectura (Preciado, 2010), la medicina (Fausto-Sterling, 2006), la ciudadanía y los Derechos Humanos (Butler y Spivak, 2007; Lubhéid y Cantú, 2005).

Pese a que la teoría ha sido reconocida y admitida en numerosos ámbitos académicos, no hay preocupación por crear un corpus unificado de criterios que produzcan una escuela o una única perspectiva. Además, ha nutrido múltiples lecturas sobre lo social (por ejemplo en Latinoamérica se habla de lo *Queer*

6 Para una ampliación del lugar de la homofobia (o mejor, del prejuicio sexual) en el discurso que sostiene la masculinidad hegemónica, ver Castelar y Aguirre, 2012.

7 Algunas de estas ideas se han desarrollado en Castelar (2008), así como en direcciones de trabajos de grado y ponencias sobre el tema.

desde lo postcolonial: Córdoba, 2005; Herrera, 2001; Mérida, 2009, entre otros). De acuerdo con Córdoba (2005), esta teoría se ampara en los siguientes presupuestos:

- La desnaturalización de la sexualidad.
- La desnaturalización del sexo.
- La aparición de políticas y discursos gay y lesbianos.
- La crítica de la heterosexualidad.
- La crítica de la identidad (Córdoba, 2005, p. 23 y ss).

La Teoría *Queer* cuestiona que las categorías sexuales sean entendidas como dicotomías fijas y preestablecidas (Bank, 2007): que el sexo se tome como dato natural y el género como el resultado de la interpretación cultural de aquél; que el primero opere como el elemento determinante del segundo; que la identidad sexual se asuma como una interpretación objetiva de ambos; apela, en cambio, al análisis retórico y discursivo por sobre la producción científica de datos y estudia los efectos de la naturalización de la realidad en los cuerpos. Se nutre del trabajo de Michel Foucault (1976, 1977) y del ejercicio deconstructivo del lenguaje de Jacques Derrida (en Castelar, 2008). De ahí que pueda recurrir a argumentos como la desnaturalización de aquello dado por objetivo. No cuenta con un afán proselitista ni revolucionario, sino que opera mediante mecanismos de subversión simbólica, como el uso del mismo lenguaje.

Si bien en su momento el feminismo y las teorías de género habían hecho lo propio con constructos como la sexualidad, la feminidad y la masculinidad, por ejemplo, el trabajo de autoras como Butler (2001; 2002) o Anne Fausto-Sterling (2006), procuran deconstruir elementos tan fundacionales como el sexo. Desde esta perspectiva, el trabajo de la filósofa norteamericana Judith Butler ha sido iluminador, hasta el punto de ser reconocida como una de las creadoras de esta teoría, pues su propuesta permite ir más allá de los trabajos de Michel Foucault (1977) sobre el lugar del poder en el ejercicio gubernamental contemporáneo, que no es tanto la represión de los individuos, sino la producción de sujetos dóciles, normatizados.

Esta normatización corporal pasa por la implementación de los discursos sobre el deber ser del deseo, del sujeto y de las relaciones que nos atraviesan, y que han sido la ruta de acceso al problema del “cómo operan” en los cuerpos. En sus primeros

trabajos, Butler se centró en analizar el concepto de “performatividad” como la clave para entender la creación de la realidad (Butler, 2001; 2002). Éste se refiere a la re-iteración citacional de un cierto modo de ser, que establece las condiciones mediante las cuales los cuerpos se hacen inteligibles. El género, por ejemplo, opera no como una interpretación contextual del modo de ser masculino o femenino, sino como un conjunto de pautas discursivas que permiten la comprensión del cuerpo del otro en esa clave dicotómica. En sus palabras:

“[...] el género resulta ser performativo, es decir que constituye la identidad de lo que se supone que es. [...] el género es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se puede considerar preexistente a la acción. [...] No hay una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se constituye performativamente por las mismas “expresiones” que, según se dice, son resultados de ésta” (Butler, 2002, p. 58).

Y es que, dentro de los esquemas binarios que la Teoría *Queer* se esfuerza por desnaturalizar, quizás el sistema sexo-género es el más conocido y el que resulta más difícil de transformar, aunque no es el único. Las condiciones discursivas actuales establecen no una diferencia sino una jerarquía, no una condición natural sino una bipartición naturalizada. En palabras de Butler:

“La oposición binaria masculino/femenino constituye no sólo el marco exclusivo en el que puede reconocerse esa especificidad [de lo dado como femenino] sino que de cualquier otra manera, la “especificidad” de lo femenino, una vez más, se descontextualiza por completo y se separa analítica y políticamente de la constitución de clase, raza, etnia y otros ejes de relaciones de poder” (Butler, 2002, p. 36).

Esta especificidad de género opera a través de matrices de inteligibilidad que estructuran aquello considerado viable, inteligible, separándolo de lo inviable (Butler, 2001, p. 38). Tal lectura permite comprender cómo funciona la violencia discursiva⁹, pues las palabras y las narrativas que habitan el deber-ser del cuerpo, condicionan los mencionados marcos estructurantes. Por “inteligibilidad” se entiende: “[...] el esquema o esquemas históricos generales que establecen los dominios sobre aquello que es conocible” (Butler, 2009, p. 6).

8 Es el caso de la palabra “queer”, empleada por académicos y activistas como modo de reivindicación del lenguaje: el término (equivalente en español a “marica”), otrora considerado un insulto, se retoma para transformar su sentido y hacerlo sinónimo de orgullo, a fuerza de la repetición del mismo y del deterioro de su sentido de menosprecio (Butler, 2002, p. 313 y ss.).

9 Precisamente aquella violencia simbólica de la que habla Bourdieu (1970) en su estudio de la reproducción de la arbitrariedad cultural.



La escuela tradicional, desde una mirada *Queer*, es una institución que sostiene esta matriz, reguladora de discursos sobre la inteligibilidad de los cuerpos, pero entra en crisis con las macro-políticas educativas mencionadas al comienzo, ya que éstas apuntan a la universalización educativa: disminución del ausentismo y la deserción escolar, ampliación de la cobertura, disminución de costos de matrícula, diversificación de los énfasis en educación media, etc.

De ahí que presenciemos nuevas formas de violencia, desde la generalización de la problemática del acoso escolar (o matoneo), hasta estrategias de violencia institucional como la psiquiatrización de las conductas y la medicalización de la diferencia (Butler, 2004b: en especial el cap. 4). Y es que mientras en el aula (y en general, la escuela) se sigan fomentando las categorías sexuales y de género, y usando estrategias clasificatorias, se reforzarán los marcos de inteligibilidad que producen cuerpos dóciles y separan a otros catalogados como abyectos, así, la institución educativa permanecerá vinculada a un tipo de hacer productivo cercano a la violencia institucional. Volviendo al trabajo de Renold:

“Mientras se conocen cada vez más formas mediante las cuales niñas y niños “construyen” su sexualidad y su género [...] las niñas son (hetero) sexualizadas de antemano, como parte de la feminidad y la niñez “normales” y cómo los niños, de otro lado, son (homo) sexualizados si se apartan de la masculinidad y la niñez “normales”. Ya sea la normalización del género de las feminidades (hetero) sexualizadas o la flexibilización del género de las masculinidades (homo) sexualizadas, todos los roles de género

(por ejemplo, “marimacho”, “aburrido” o “mariquita”) están, en cierta medida, sujetos a la mirada del varón heterosexual y todos son producidos en un marco heteronormativo de ‘heterosexualidad obligatoria’” (Renold, 2005, p. 35).

Entonces, ¿qué posibilidades se le ofrece a la escuela en medio de este panorama tan pesimista? ¿Hay posibilidades de transformación? La mirada *Queer*, como se dijo antes, se esfuerza por cuestionar los fundamentos y desafiar las verdades dadas como naturales. Pero no basta poner en duda los fundamentos propios del género y la sexualidad, sino que es necesario ir más allá para reconocer el auténtico aporte de la diversidad: el que debe nuestra condición de vulnerabilidad, que nos hace tan humanos. Desarrollos posteriores de Judith Butler pueden ser de utilidad, pues han conectado este problema con la precariedad de la condición humana (Butler, 2005).

El trabajo realizado por Butler (2002 y 2011) con el análisis de los actos performativos, la llevaron a reflexionar sobre las consecuencias de la exclusión y del menosprecio que estos discursos ejercen sobre los cuerpos que no caben en la matriz heterosexual y que, por ello, son considerados abyectos. Esto le permitió, además, entrar en temas relacionados con otras formas de violencia, como la exclusión institucional, la categorización negativa y la psiquiatrización (Butler, 2004b), o la guerra y el desplazamiento étnico (Butler, 2004a). Pese a la difusión del discurso basado en los Derechos Humanos, aún hoy la guerra, el desamparo y las crisis políticas siguen produciendo víctimas, cuerpos menospreciados, objeto de odios y de aversiones. El

lenguaje no solamente crea realidades, sino que se encarga de establecer las condiciones mismas que hacen a los cuerpos dignos de vivir una vida o no.

Yendo más allá de la matriz de inteligibilidad que da el género, es posible sostener que los marcos interpretativos que usamos a diario en nuestro lenguaje, establecen no solamente la inteligibilidad de los cuerpos, sino las condiciones que permiten reconocer qué tipo de cuerpos son legítimos y cuáles escapan de esta legitimidad. En sus palabras, gracias a los esquemas normativos que nos provee el lenguaje hoy “[...] hay ‘sujetos’ que casi no se reconocen como sujetos, y hay ‘vidas’ que casi no se reconocen – o nunca serán reconocidas – como vidas” (Butler, 2009, p. 4). Estas son las vidas precarias, que están por fuera de la legitimidad social y escapan, incluso, a la ontología del lenguaje¹⁰.

La precariedad, en especial la precariedad sexual a la que asistimos hoy, fomenta la subordinación y niega las condiciones que permiten el reconocimiento, con lo cual se establecen las bases para menospreciar de forma sistemática los cuerpos. Como se dijo anteriormente, desde el marco de inteligibilidad tradicional, que establece la diferencia radical entre los sexos y somete al género al dato sexual, la diversidad es vivida como una condición de vulnerabilidad por evitar, pues implica no solamente las condiciones de sometimiento al otro, sino el fomento del miedo a través de la vigilancia y el control.

Sin embargo, al reconocer la vulnerabilidad humana (gracias a la precariedad de ciertos cuerpos), se tendría que revisar la idea de responsabilidad, tan cara para la educación y para la democracia hoy. La diversidad hace ver que somos frágiles y que requerimos de la presencia y del apoyo del otro: de su reconocimiento; no porque es distinto a los demás, sino porque pone en evidencia la propia dependencia ante los demás.

A modo de conclusión: una educación diversa

Pensar la educación en clave de la diversidad implica entonces hacerlo desde el encuentro con el otro, es decir: darle el lugar pleno la alteridad, no como un elemento accesorio sino como

la condición ineludible que permite el encuentro. El reconocimiento de la propia vulnerabilidad implica conformar espacios distintos de cohabitación en los que quepa la idea de una nueva finitud, esto es: minimizar las condiciones de precariedad en las que se produce el encuentro con el otro. Sea una diversidad en el aprendizaje, en la orientación sexual, en las relaciones con los demás, o en la forma de ver el mundo y aproximarse a él.

Esta situación pone a la escuela un reto amplísimo, en tanto que educar podría operar como un proyecto centrado en el reconocimiento de nuestra fragilidad como seres humanos, junto con otras entidades centradas en el apoyo a lo humano. En palabras de Butler: “[...] tendría que haber una manera más igualitaria e incluyente de reconocer la precariedad, y ésta debería tomar forma a partir de una política social concreta que se centrara en problemas como la protección, el trabajo, la comida, el cuidado médico y el estatus legal” (Butler, 2009, p. 13).

El otro reto impuesto por la diversidad es el que opera por la vía del lenguaje. El cambio cultural que se espera debe ir más allá de los decretos reglamentarios o de disposiciones autoritarias. Si la violencia opera por la vía del lenguaje, es por ésta por donde será necesario transformar la cotidianidad, no solamente a través del uso de otras palabras, sino de la puesta en duda de los silencios, de aquello de lo que no se habla.

Dice Judith Butler:

“Parecería que el discurso, entendido como performativo, como lo que emana y, a la vez, referencia al cuerpo, a veces dice más de lo que habla. Y la omisión en el discurso también “dice” sobre lo que es y lo que no es decible en algún discurso dado. Lo que dice un niño o un adulto bien podría visibilizar lo que se dice de la inclusión o la exclusión, así como la dificultad de vivir eso que se dice de forma paradójica” (Butler, 2006, p. 533).

Aquellos discursos que cuestionan la idea de una única masculinidad, de una sola forma de vivir el cuerpo y el vínculo afectivo con el otro, pasan también por esa necesidad de fomentar la creatividad, la exploración o la vivencia de la alteridad, pasan por darle un lugar a la diversidad, yendo más allá de la simple ubicación en un contexto separado de la vida cotidiana. La educación entonces se convierte en una posibilidad de abrirse al otro para reconocer la propia vulnerabilidad.

10 Esta teoría permitiría dar algo de sentido a la tragedia inenarrable que ha sido el siglo XX y su rechazo radical al reconocimiento del otro, desde la Violencia colombiana hasta los horrores de Auschwitz, pasando por toda suerte de odios nacionalistas y de exclusiones sistemáticas, por el miedo y la aversión al impacto del sida o por la indiferencia frente al hambre y al dolor.

Referencias

- Bank, B. (Ed.). (2007). *Gender and Education, an Encyclopedia*. Westport: Praeger.
- Bourdieu, P., y Passeron, J-C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Ed. Popular.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2004a). *Precarious Life*. Nueva York: Verso.
- Butler, J. (2004b). *Undoing Gender*. Nueva York: Routledge.
- Butler, J. (2006-septiembre). Response. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 27, No. 4, 529-534.
- Butler, J. (2009). *Frames of War. When is Life Grievable?*. Nueva York: Verso.
- Butler, J., y Spivak, G. (2007). *Who Sings the Nation-State?*. Nueva York: Seagull.
- Campo, A. Fernández, A., y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 38, 121-145
- Castelar, A. (2008). *La identidad en disputa: una propuesta filosófica de Judith Butler*. Tesis de Maestría en Filosofía no publicada. Facultad de Humanidades, Cali, Universidad del Valle.
- Castelar, A. (2010). Judith Butler y el problema del reconocimiento. En Castellanos, G., y Grueso, D. *Identidades colectivas y reconocimiento*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Castelar, A., y Aguirre, F. (2012). Performatividad y lenguaje de odio. Expresiones de la homosexualidad masculina en Santiago de Cali. *Revista CS*. No. 10, 207-240.
- Chambers, S. (2007). "An Incalculable Effect": Subversions of Heteronormativity. *Political Studies*. Vol. 55, 656-679.
- Congreso de la República (1991). *Constitución Política de Colombia*. Título de Derechos Fundamentales. Obtenida en noviembre de 2013, desde: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html
- Córdoba, D. (2005). Teoría *Queer*: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En Córdoba, D., Sáenz, J., y Vidarte, P. *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Madrid: Ed. Egales.
- Corte Constitucional de Colombia. (1998). Sentencia C-481 de 1998, por la cual modifica el Artículo 46 del Decreto 2277 de 1979. Obtenida en noviembre de 2013, página oficial de la Corte Constitucional de Colombia, desde: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/c-481-98.htm>
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Ed. Melusina.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. Tomo I: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales. Curso en el Collège de France, 1974-1975*. México: FCE.
- Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France, 1978-1979*. México: FCE.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 38, 38-68.
- Herrera, C. (2011). *Más allá de las etiquetas. Hombres, mujeres, trans*. Urduliz: Ed. Txalaparta.

- Lubhéid, E., y Cantú, L. (2005). *Queer Migrations. Sexuality, US Citizenship and Border Crossings*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mérida, R. (Comp.). (2009). *Manifiestos gays, lesbianos y Queer. Testimonios de una lucha*. Barcelona: Icaria.
- Preciado, B. (2010). *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en "Playboy" durante la Guerra Fría*. Barcelona: Anagrama.
- Rees-Roberts, N. (2008). *French Queer Cinema*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rengifo, F., y Castells, N. (2003). Contribuciones para pergeñar la práctica de la psicología educativa en Colombia. *Psicología desde el Caribe*. No. 12, 98-114.
- Renold, E. (2005). *Girls, Boys and Juniors Sexualities – Exploring Children's Gender and sexual relations in the primary school*. New York: Routledge-Falmer.
- Renold, E. (2006, septiembre). "They won't let us play unless you're going out with one of them": girls, boys and Butler's "heterosexual matrix" in the primary years. *British Journal Of Sociology of Education*. Vol. 27, No. 4, 489-509.
- Torres, G. (2009, septiembre). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Revista Íconos*. No. 35, 31-42.
- UNESCO. (s.f.). *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Jomtien, 1990*. Página Oficial de la UNESCO. Obtenido en noviembre de 2013, desde: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- Vlieghe, J. (2010). Judith Butler and the Public Dimension of the Body: Education, Critique and Corporeal Vulnerability. *Journal of Public Education*. Vol. 44, No. 1, 153-170.

