



TÍTULO

POSTFEMINISMO Y EDUCACIÓN LA ESCUELA ANTE EL RETO DE LAS NUEVAS IDENTIDADES DE GÉNERO

AUTORA

Carolina Alegre Benítez

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2012

Directora Alcázar Cruz Rodríguez
Curso Máster en Género, Feminismo y Ciudadanía: Perspectivas para un nuevo siglo

ISBN 978-84-7993-961-8

© Carolina Alegre Benítez
© Para esta edición, la Universidad Internacional de Andalucía



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
 - **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
 - **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
-
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
 - *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
 - *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA

SEDE «ANTONIO MACHADO» DE BAEZA (JAÉN)

II Máster en Género, Feminismos y Ciudadanía: Perspectivas para un nuevo siglo



Trabajo final de Máster

Postfeminismo y Educación. La escuela ante el reto de las nuevas identidades de género

Autora: Carolina Alegre Benítez

Directora: Dra. Alcázar Cruz Rodríguez

Baeza, marzo 2012

Postfeminismo y Educación. La escuela ante el reto de las nuevas identidades de género

Trabajo final para optar al título de Maestría en el

**II Máster en Género, Feminismos y Ciudadanía:
Perspectivas para un nuevo siglo**

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
SEDE «ANTONIO MACHADO» DE BAEZA (JAÉN)

Introducción	4
I Diseño de la Investigación	10
1 Problemas, hipótesis, objetivos	10
2 Metodología	12
II Marco teórico y conceptual	14
1 Algunas consideraciones sobre «postmodernismo»	14
1.1 Postestructuralismo	16
1.2 Implicancias de las teorías postmodernas en el ámbito de la pedagogía	17
1.3 Dos pensadores «del afuera»: Michel Foucault y Gilles Deleuze	18
2 Michel Foucault, un filósofo de la acción	19
2.1 Foucault y el (que)hacer educativo	22
2.1.1 Posibilidades de los procedimientos foucaultianos en investigación educativa	22
2.1.2 Posibilidades del pensamiento foucaultiano en pedagogía	24
2.1.3 «Docilizar» los cuerpos: entre educación y sexualidad	25
3 Gilles Deleuze, un «quietismo activo»	27
3.1 Hacia un mapa deleuziano	29
3.2 Posibilidades del pensamiento deleuziano	31
4 Postfeminismo y teoría queer: un comienzo	32
4.1 Problemáticas postfeministas: o el adiós a las «mujeres»	35
4.2 (Des)componiendo la teoría queer	37
4.3 A vueltas con la polémica del «sujeto político del feminismo»	40
4.4 Postfeminismo y educación: «pedagoqueer»	44
5 Estado de la cuestión	49
5.1 Postestructuralismo crítico en educación	49
5.2 Postfeminismo crítico en educación	55
III Sociedad contemporánea. Pedagogía y Educación en el modelo «disciplinario»	66
1 El «arte» de educar	66
2 Discursos, saberes y prácticas discursivas	69
2.1 La formación del conocimiento y la producción de verdad	69
2.2 Los discursos de la sexualidad	72
2.3 Los discursos sobre el sexo de los niños	73
3 La sociedad disciplinaria y la institución escolar	74
3.1 El dispositivo de sexualidad: la sexualización de la infancia	76
IV Sociedad postmoderna. Pedagogía queer. Hacia una escuela «postidentitaria»	80
1 Capitalismo Mundial Integrado	80
1.1 La producción de identidades bajo el Capitalismo Mundial Integrado	81
2 El surgimiento de las «sociedades de control»	82
2.1 La subjetividad en el régimen de control. La crítica deleuziana	88
2.2 Desestabilizar la identidad. El sujeto «nómada»	89
3 «Queer»izando la escuela	92
3.1 Pedagogía «transgresora»	95
3.2 Pedagogía «vampira»	99
V Conclusiones	103
Referencias bibliográficas	107

Introducción

«La única oportunidad de los hombres está en el devenir revolucionario, es lo único que puede exorcizar a la vergüenza o responder a lo intolerable»

(Deleuze, 1996: 268)

Las diversas crisis a nivel planetario de nuestro tiempo, la época en que vivimos y a la que vagamente solemos denominar globalización, nos obligan a repensar con urgencia el papel de uno de los espacios cruciales de las sociedades actuales donde aprendemos a «saber estar» en el mundo: la escuela. Los cambios surgidos tras la II Guerra mundial provocaron un proceso de transformación político, social y económico que llega hasta nuestros días, se trata de un nuevo sistema de dominación que Félix Guattari (1995: 88) ha denominado con gran acierto «Capitalismo Mundial Integrado». En este contexto aparece otro proceso de cambio que afectará profundamente las sociedades occidentales: el surgimiento de lo que el filósofo francés Gilles Deleuze (1996: 273) llamó «sociedades de control», que desplaza poco a poco aquella «sociedad disciplinaria» —o sociedad contemporánea— que Foucault (2005a: 95) caracterizó sin duda de forma insuperable. Esta nueva configuración del panorama mundial afectará profundamente la manera de entender la educación de los sujetos dentro del espacio escolar.

Por otra parte, el desarrollo de este nuevo sistema de dominación que se extiende por todo el planeta trajo consigo novedosas formas de control social, nuevas formas de conocimiento, así como nuevas técnicas de producción del cuerpo moderno y de conformación de las identidades. Los espacios del capitalismo contemporáneo ya no se adhieren a los clásicos parámetros de las identidades, de hecho, estamos ante un sistema que —aparentemente—, lejos de prohibir la alteridad, promueve insistentemente la apertura al «otro», fomentando la diversidad cultural y el respeto hacia lo «diferente». En el plano de los estudios de género y las políticas de identidad, nos encontramos ante la multiplicación de movimientos feministas, movimientos postfeministas, queer y otros que agrupan los diferentes colectivos LGBTTI (lésbicos, gays, bisexuales, transexuales/transgénero, intersexuales). Dichos movimientos, en concordancia con las características mencionadas del nuevo sistema capitalista, presentan discursos que en mayor o en menor medida se articulan en torno a reclamos que tienen que ver con el fomento de la igualdad de género, el respeto hacia las «minorías» sexuales, la visibilidad de las nuevas «identidades» sexuales, etc.

Ahora bien, ¿Qué tipo de consecuencias trae este nuevo capitalismo en el contexto de la educación? Y, por otra parte, ¿De qué modos los estudios de género y las políticas de identidad instalan sus debates en el espacio de la cultura escolar? Ante todo, cabe mencionar el proceso de transformación profundo de las sociedades occidentales a finales del siglo XIX, momento en que se constituye la «sociedad disciplinaria» (Foucault,

2005a). Fue en este contexto histórico que se conformó una de las instituciones cuya función principal fue la vigilancia y corrección de los individuos: la escuela. En el plano de la producción de identidades sexuales, podemos afirmar que la pedagogía se presenta, desde su aparición como saber científico legitimado, como un dispositivo de control que, entre otros cometidos, persigue normalizar la sexualidad de la población.

Precisamente, una de las cuestiones que genera no pocas discusiones y debates en la actualidad surge al pensar en las múltiples tensiones provocadas por dos términos sin duda provocadores: educación y sexualidad. Nos atrevemos a afirmar que en la primera década transcurrida del siglo XXI, la institución escolar se constituye como generadora de espacios de inclusión y exclusión en los cuales se llevan a cabo prácticas escolares que reproducen y legitiman el discurso de la heterosexualidad como el único posible. Por lo tanto, resulta una tarea necesaria revisar los discursos acerca de la sexualidad vigentes en la escuela y reflexionar acerca de los saberes que se promueven y aquellos que se silencian en relación con la sexualidad. Nuestro argumento no pretende simplemente ir en contra de los discursos normalizadores de la sexualidad, sino mostrar que interpretar los discursos y prácticas de la sexualidad como principios rectores y efectos de poder supone comprender mejor cómo impiden toda posibilidad de cambio.

Retomando lo dicho acerca de las características del nuevo capitalismo y su influencia en la forma en que los movimientos feministas enfocan sus resistencias ante la normalización de los cuerpos, resulta que ciertas corrientes feministas se imponen desde hace ya varias décadas en el plano de lo escolar con propuestas que invitan a transformar la práctica educativa. Así pues, nos topamos con discursos basados en la igualdad de los sexos, el respeto por la diferencia, la tolerancia, la inclusión, la integración, la coeducación, el tratamiento de las nuevas identidades de género, cuestiones estas que se cuelean en el currículum y generan constantes debates en el mundo educativo.

Desde este marco, surgen varios interrogantes. En primer lugar: ¿cuáles son los aportes realizados por las diversas corrientes feministas a la educación? Sin duda, uno de los logros fundamentales fue la aplicación de la perspectiva de género como categoría de análisis en el ámbito educativo, que permitió la introducción de nuevos objetos de estudio relacionados con los intereses y las experiencias de las mujeres, históricamente invisibilizadas en la mayoría de los discursos pedagógicos decimonónicos. En este sentido, podemos constatar en la actualidad una creciente cantidad de investigaciones en el ámbito de la educación e implementación de políticas educativas con perspectiva de género basadas en una serie de planteamientos entre los que destacamos: la educación para igualdad, la educación para la ciudadanía y la coeducación. Así pues, tenemos que diversos feminismos desarrollan modelos y teorías con el objetivo de abordar los planteamientos mencionados.

Hasta aquí, un breve paso por las cuestiones que resultan de nuestro interés: en primer lugar, hicimos alusión a la conformación de un nuevo capitalismo que trae consigo un sistema peculiar de dominación y control de la población, en segundo lugar nos referimos al paso de la «sociedad disciplinaria» a las nuevas «sociedades de control», en

tercer lugar destacamos como característica fundamental del nuevo sistema una aparente apertura hacia el «otro», hacia la diversidad y la multiplicidad, apreciando las consecuencias que dicho sistema de pensamiento ha tenido, por un lado, en la configuración de los discursos feministas de las últimas décadas y, por otro lado, en los planteamientos feministas en materia educativa. Por último, mencionamos también que los esfuerzos teóricos feministas en el ámbito de la educación tienen como finalidad principal producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres, a través de tres modelos/metodologías que se basan principalmente en la educación para la igualdad, la educación para la ciudadanía y la coeducación.

A partir de aquí, conviene introducir un punto de inflexión que tiene que ver con nuestras inquietudes concretas de investigación. Ciertamente, nos desborda una serie de dudas al repensar en las actuales políticas educativas con perspectiva de género y las propuestas de intervención de los estudios feministas que se preocupan por cuestiones relacionadas con la escuela y la sexualidad. En efecto, observamos que desde hace tiempo la categoría de género comienza a ser cuestionada por el desarrollo de estudios feministas posteriores —la llamada «tercera ola»— poniendo de manifiesto sus limitaciones. Ciertamente, la tecnología del género está basada en lo que la teórica lesbiana Monique Wittig llamó «el contrato heterosexual», que supone instalarse previamente en unas categorías de pensamiento que funcionan como conceptos a priori en todas las áreas de conocimiento, es decir, el concepto de género quedó estrechamente ligado a la heterosexualidad, excluyendo por lo tanto otras sexualidades (Flores, 2008).

De nuevo, nos acechan más interrogantes: ¿Qué efectos tienen los nuevos debates feministas contemporáneos en el contexto educativo?, ¿existe un abordaje que nos pueda aclarar, echar luz a la cuestión de la educación y la sexualidad? ¿Se puede pensar desde otras instancias la problemática de la producción de identidades en el marco del espacio escolar? Pensamos que sí. En líneas generales, la propuesta consiste en acercarnos a ciertos planteamientos de la corriente crítica postmoderna: en primer lugar, el pensamiento postestructuralista francés; en su versión foucaultiana y deleuziana, en segundo lugar, las propuestas teóricas del postfeminismo y los estudios queer, desde autoras como Butler y Preciado. Concretamente, nos interesan sus cuestionamientos en torno al modo de producción capitalista y sus relaciones con la producción de los cuerpos, así como la política post-identitaria que proponen. Finalmente, pensar en las implicancias de dichas teorías en el marco educativo, que encuentran eco en la denominada «pedagogía queer».

Con el presente trabajo se pretende, por lo tanto, interrogar a la institución escolar en tanto que espacio de producción de discursos y prácticas de normalización de la sexualidad, lugar de configuración de subjetividades donde se promueven ciertas identidades sexuales generando espacios de exclusión. En este sentido, ciertos planteamientos de la corriente postestructuralista, el postfeminismo y la teoría queer pueden facilitarnos herramientas conceptuales e instrumentos críticos para resistir al proceso de normalización que tiene lugar en la escuela. En suma, se trata de buscar formas de desestabilizar el conocimiento, provocar quiebres en los discursos hegemónicos de la sexualidad en el ámbito educativo y explorar sus insuficiencias. Intentar este cometido nos alejará de las

certezas y las verdades y, por el contrario, sembrará dudas, desconfianza, desconcierto. Probablemente, los surcos por lo que intentemos andar no nos guíen hacia conclusiones que respondan de manera satisfactoria a nuestras inquietudes...pero eso no significa nada.

En una de sus obras, el filósofo francés Gilles Deleuze nos invitaba a alejarnos de la imagen de la «buena voluntad» del pensador que busca la «verdad», de la imagen del «sentido común», de la imagen del saber como lugar de verdad y, en cambio, destacaba que lo interesante era precisamente lo inverso: cómo el pensamiento puede liberarse de su modelo, logrando «pensamientos que se definirían en el movimiento de aprender y no en el resultado del saber» (Deleuze, Parnet, 1997: 30). En este sentido, Deleuze propone descomponer las «máquinas binarias» —piezas importantes del aparato de poder— trazando una línea de fuga que pase entre los dos términos o conceptos, desplazándolos hasta encontrar un desfiladero, un surco, una frontera *entre* los términos, un tercero que no es ni uno ni otro, creando así multiplicidades complejas, haciendo «rizoma».

Pretendemos que este espacio se convierta en una oportunidad para intentar un ejercicio de pensamiento que escape tanto del pensamiento binario como de la concepción dualista del mundo, huyendo de las fórmulas del saber de pregunta/respuesta, correcto/incorrecto, falso/verdadero; que escape también a ciertas formulaciones instaladas en el seno de los estudios feministas contemporáneos como aquellas referidas a los binomios sexo/género, masculino/femenino, constructivismo/esencialismo, hetero/homo, etc. Como bien mencionamos al comienzo del aparatado, resulta fundamental replantear, cuestionar, desarticular, reformular cuestiones relacionadas con la educación y la sexualidad. Y es que, no se trata sólo de la crítica hacia un sistema que oprime a ciertas «minorías» sexuales, se trata del intento de establecer una crítica total del sistema, de las relaciones de poder que se establecen en nuestras sociedades, de los poderes que nos atraviesan, nos constituyen, nos sujetan. En suma, centraremos nuestros esfuerzos en encontrar esos «márgenes» del pensamiento en los que, valga la redundancia, el pensamiento puede huir de la imagen dominante del pensamiento.

En una entrevista realizada hace ya varios años, Deleuze (1996: 270) comentaba que a veces experimentamos la vergüenza de ser hombres en circunstancias ridículas, por ejemplo, ante un pensamiento demasiado vulgar; esta circunstancia era desde su punto de vista, uno de los más poderosos motivos para filosofar. Las palabras del filósofo francés contemporáneo resultan bastante adecuadas para explicar las motivaciones iniciales del presente trabajo. Parafraseando, nos atrevemos a afirmar que experimentamos una sensación de estupor, de desconcierto ante un poder que a partir del sexo se introduce en lo más profundo de nuestros cuerpos y pensamientos; hasta tal punto que en no pocas ocasiones las reivindicaciones de los movimientos y estudios feministas no hacen más que ajustarse a los fines de un Estado real, a las significaciones dominantes y a las experiencias del orden establecido quedando ancladas en una retórica que reproduce el modelo hegemónico. Valgan pues, dichas sensaciones como motivaciones iniciales que suscitaron el interés de esta investigación.

De pronto, se nos ocurre que quizás, existan «otras» prácticas políticas de resistencia, y por qué no, multiplicidad de pensamientos «subversivos» desde los cuales resistir a la norma(lización). Quizás, este lugar y este momento nos permitan la posibilidad de, tal como afirmaba Deleuze, exorcizar a la vergüenza y responder a lo intolerable, generando líneas de fuga que minen el sistema dominante impidiendo su homogeneidad. Pero, también se nos ocurre que quizás, empeñarnos en tan grande cometido resulte demasiado pretensioso. Nos basta con imaginar que la elaboración del presente proyecto impactará de una vez para siempre en nuestra manera de concebir hasta hoy el mundo y la sexualidad. Y si acaso resulta que este esfuerzo teórico de aprendizaje se convierte en una línea de fuga capaz de producir esperanzas hacia un devenir-revolucionario que nos permita otras formas de estar en el mundo, esta oportunidad habrá merecido la pena.

Por fin, una mezcla de distintos intereses donde confluyen de forma particular razones personales y profesionales, supusieron el estímulo principal que propició el interés sobre los discursos de la sexualidad en la escuela y las propuestas postfeministas en el campo de la educación. En primer lugar, una formación académica y profesional que se ha ido nutriendo de modo alternativo entre Argentina y Paraguay. Dejando de lado cualquier burdo intento de comparación entre ambos sistemas educativos, no obstante, la experiencia nos permitió apreciar contradicciones de regímenes del cuerpo: en el sistema escolar paraguayo la educación «corporal» resultaba mucho más explícita y primordial. Nada más a modo de esbozo, citamos algunas prácticas bastante extendidas a nivel nacional en relación con el género: la estricta separación de chicos y chicas al realizar gran parte de las actividades: para cualquier acto escolar, para las clases de educación física, etc. Sin embargo, y aunque sea muy probable que estas prácticas sean habituales en otros contextos, no cabe duda de que la «educación del cuerpo» en la escuela paraguaya marcó de manera notable nuestra formación generando a la vez bastantes dudas.

En segundo lugar, la experiencia como docente —ya algo lejana en el tiempo— en la república de Paraguay, posibilitó un acercamiento «desde dentro» a las anteriores cuestiones mencionadas. En este sentido, el paso por diversas instituciones escolares nos permitió visualizar lo que a esas alturas ya percibíamos como un problema bastante complejo, esto es, los discursos sobre la educación del cuerpo y la sexualidad extendidos en la escuela. Si bien como docente intentaba incluir estos temas en la propia reflexión permanente sobre la práctica en las aulas, todo esfuerzo parecía fracasar ante una realidad que borraba cualquier sombra de discrepancia y silenciaba todo intento de discusión en relación con estas cuestiones. Y sin embargo, los interrogantes cobraban fuerza y seguían latentes.

En tercer lugar, la circunstancia particular como alumna del II Máster en «Género, Feminismos y Ciudadanía: perspectivas para un nuevo siglo» impartido por la Universidad Internacional de Andalucía, que provocó un punto de inflexión en mi formación profesional y académica. Cabe resaltar que los módulos que despertaron mayor interés fueron aquellos centrados en las teorías feministas contemporáneas y el postfeminismo. En este sentido, me permitiré hacer alusión a los magníficos seminarios impartidos por las profesoras Isabel Balza, Gracia Trujillo y Beatriz Suárez que supusieron en primer lugar, una reacción de sorpresa, y en segundo lugar, un decantar sucesivo de diferentes sensa-

ciones, pensamientos, silencios prudentes y dudas. Todo ello, sumado a las expectativas que, debido a mi formación profesional, suscitaba el módulo relacionado con feminismo y educación, se convirtieron en factores determinantes al momento de intentar enfocar una línea de trabajo que vinculara ambas cuestiones.

En cuarto lugar, no podemos dejar de mencionar un acontecimiento que definitivamente nos animó a concretar el presente proyecto: la asistencia —allá por el mes de noviembre pasado en la sede del rectorado de la UNIA— al revelador Seminario titulado «Cuerpo impropio. Guía de modelos somatopolíticos y de sus usos desviados» bajo la dirección de la filósofa y activista queer Beatriz Preciado. Si todavía guardábamos algún resquemor acerca de las posibilidades de abordar temas como la escuela y la sexualidad desde la perspectiva de análisis postfeminista, dicho seminario disipó cualquier sombra de duda. Principalmente, Preciado planteaba una crítica total del sistema, una opresión transversal y no sólo patriarcal de ciertos colectivos, proponiendo una perspectiva de pensamiento basada en la ambigüedad, la movilidad, la multiplicidad y la provocación. La cuestión era ¿Podían tener lugar tales planteamientos en el marco de lo escolar? Resultaría que sí, cuando luego de las primeras búsquedas bibliográficas nos topamos con la «pedagogía queer».

El desafío está hecho. Brevemente, queda expuesta la relevancia de nuestro tema de estudio, las preocupaciones iniciales en torno al problema de la educación y la sexualidad, así como las motivaciones que encauzaron el presente proyecto y la perspectiva desde la cual planeamos abordarlo. Porque, si somos «ficción somática», como afirma Beatriz Preciado (2011)¹, no queda otra que inventar técnicas que resistan a toda forma de normalización. Porque si el cuerpo y la sexualidad son construcciones culturales, son susceptibles de cambio, y esta es la idea clave; pues entonces los discursos normalizadores de la sexualidad también cambian, y las propuestas feministas en relación con la educación pueden variar. Porque si bien la escuela tal y como la conocemos se constituye en la actualidad como reproductora de la norma dominante, quizás también puede transformarse, constituirse como un agente de cambio que promueva otras formas de pensar y otras prácticas escolares. Porque estos problemas no son personales ni competen solamente a la comunidad escolar, afectan al conjunto de la sociedad. Ciertamente, tal como afirmaba Gayle Rubin, la sexualidad —y añadimos, la educación— son cuestiones políticas.

¹ Concepto utilizado por Beatriz Preciado durante el desarrollo del seminario «Cuerpo impropio. Guía de modelos somatopolíticos y de sus usos desviados». Básicamente, propone la noción de «somateca» para nombrar al cuerpo, ya que permite pensar en la multiplicidad de técnicas de poder que nos atraviesan. Para una información más detallada, se puede acceder a la totalidad de los audios del seminario en el siguiente enlace de la UNIA: [http://ayp.unia.es/index.php?option=com_content&task=view&id=696]

1. Problemas, hipótesis y objetivos

Problemas

Con el presente trabajo se busca responder a una serie de problemas que surgen al interrogarse acerca de la influencia de la institución escolar en la construcción de las identidades de los chicos y chicas. Específicamente, mediante la presencia de saberes y prácticas en relación con el género y la sexualidad en los que de forma generalizada se privilegia el discurso que denominamos «heteronormativo», que reproduce y alienta el sistema binario de sexo/género provocando procesos de exclusión. En este sentido, nos preguntamos qué puede aportar la pedagogía con perspectiva queer a la escuela del siglo XXI.

En primer lugar y como problema principal nos planteamos lo siguiente:

¿Cuál es el marco crítico propuesto por la pedagogía con perspectiva queer frente a los discursos normativos de la sexualidad instalados en la escuela del siglo XXI?

En segundo lugar, establecemos una serie de inquietudes que surgen a partir del problema de estudio principal, son los sub-problemas:

¿En qué contextos socio-históricos se constituyen los discursos normativos de la sexualidad instalados en la institución escolar?

¿Cuáles son las versiones normativas de los discursos pedagógicos del género y la sexualidad presentes en la escuela que interpela la pedagogía queer?

¿De qué formas puede el discurso pedagógico con perspectiva queer constituirse como una alternativa eficaz para pensar la problemática de las identidades en escuela del siglo XXI?

¿En qué consiste la propuesta postidentitaria de la pedagogía queer?

Hipótesis

A continuación, presentamos las hipótesis de trabajo, conjeturas que surgen como una posible respuesta a los problemas planteados, basadas en el marco teórico:

1) La crítica central de la pedagogía queer consiste en una puesta en cuestión de los discursos normativos de la sexualidad presentes en el ámbito de la educación a partir de ciertos planteamientos de la teoría postfeminista y queer.

2) Los discursos normativos de la sexualidad presentes en la escuela se originaron en el marco de las sociedades «disciplinarias» del siglo XVIII y XIX a partir de diferentes mecanismos y técnicas cuyo objetivo giraba en torno a la disciplina del cuerpo.

Un primer acercamiento a los análisis foucaultianos en torno a la sexualidad nos permite afirmar que los fundamentos a partir de los cuales se constituyen los discursos hegemónicos de la sexualidad de la escuela moderna surgen en el contexto de las sociedades disciplinarias del siglo XVIII occidentales.

3) Las versiones normativas de los discursos de la sexualidad que circulan en el espacio escolar están estrechamente relacionadas a la producción de identidades estables ancladas al sistema sexo/género.

Las anteriores investigaciones realizadas en el ámbito de la educación desde una perspectiva pedagógica queer muestran que una de las grandes líneas críticas tiene que ver con la puesta en cuestión de los discursos normativos de la sexualidad en la escuela todavía anclados en el pensamiento heteronormativo dominante, por lo cual, probablemente el panorama no se haya modificado.

4) La pedagogía con enfoque queer se constituye como una respuesta eficaz a la problemática relacionada con las identidades de género y la escuela al poder de manifiesto los límites de los saberes y las prácticas pedagógicas actuales.

Consideramos que así como la teoría queer se presenta como una opción eficaz que desborda las políticas actuales de identidad, una pedagogía con enfoque queer probablemente produzca quiebres en los discursos de la sexualidad y la producción de identidades de género que fomenta la escuela.

5) Una pedagogía con enfoque queer implica desestabilizar la noción misma de identidad y entenderla como algo inestable, cambiante, fronterizo; permite pensar en la fluidez, la ambigüedad y la multiplicidad de las identidades sexuales.

Para el pensamiento queer, la identidad no es esencial ni fija, por lo que las identidades de género deben entenderse como acciones performativas donde pueden darse multiplicidad de géneros. Si la pedagogía queer surge a partir del pensamiento queer, entonces es probable que articule la propuesta postidentitaria con una educación anti-normativa.

Objetivos

En lo que sigue, formulamos de manera clara y sencilla los objetivos del presente trabajo:

Objetivo general:

Conocer el marco crítico propuesto por la pedagogía con enfoque queer en relación con los discursos normalizadores de la sexualidad en el ámbito escolar.

Objetivos específicos:

Caracterizar el marco socio-histórico en el que se constituyen los discursos normativos de la sexualidad de la escuela moderna.

Identificar los principales discursos pedagógicos en relación con el género y la sexualidad cuestionados por la pedagogía queer.

Determinar la emergencia de la pedagogía con enfoque queer en la problemática de las identidades de género de la escuela del siglo XXI.

Identificar las claves de la propuesta postidentitaria formulada por la pedagogía con perspectiva queer determinando sus posibilidades y limitaciones.

2. Metodología

La metodología en la que se enmarca la presente investigación corresponde a los métodos cualitativos de las Ciencias Sociales. En atención al diseño, el trabajo se presenta como un estudio de carácter documental, ya que se basa principalmente en la obtención de información proveniente de materiales impresos u otro tipo de documentos. En este sentido, se trata de una investigación de carácter teórico, cuya fuente de información se encuentra en los referentes bibliográficos, tanto de soporte impreso como digital (Arias Odon, 1999). En lo que concierne a la modalidad de la investigación según la profundidad u objetivo, es de carácter exploratorio y, por lo tanto, provisional, destinada a obtener un primer panorama de la problemática que nos interesa. Con todo, es necesario advertir que en consonancia con el tipo de aproximación que hemos elegido para trabajar, la perspectiva postmoderna, postfeminista y queer, el método debería ser entendido como un mapa, una guía provisoria y flexible a seguir, en este sentido: «Aquí método tiene que ser entendido en su sentido etimológico, de camino, pero no de un camino «sedentario», predeterminado y oficialista, sino de un camino machadiano, un camino que no hay y se hace al andar» (Resende Chaves, 2006: 11).

Por lo tanto, nuestra propuesta consiste en elaborar un mapa. Se trata de revisar de manera crítica la literatura existente relacionada con la temática de estudio aportando conclusiones innovadoras y nuevas perspectivas de estudio. La técnica que utilizaremos será la del análisis documental en el que se contempla tanto el análisis de la forma externa como el análisis de contenido. El mapa que pretendemos elaborar tiene las siguientes fases:

1) Fase de búsqueda de la información:

En primer lugar, se realizará una primera búsqueda bibliográfica de documentos pertinentes en relación con nuestro tema de trabajo, especialmente centrada en artículos científicos, tesis de grado y de postgrado. Los documentos obtenidos nos permitirán: conformar un primer panorama de la temática que nos ocupa y establecer el estado de la cuestión del trabajo. Esta búsqueda se llevó a cabo principalmente a través de las bases de datos españolas Dialnet y Redined, los términos que orientarán la búsqueda son, combinados entre sí: educación, postfeminismo, teoría queer, pedagogía y postestructuralismo. En segundo lugar, procederemos a la selección minuciosa de los textos que constituirán el marco teórico de la investigación. Concretamente, centraremos la atención en ciertas obras de los filósofos franceses Michel Foucault y Gilles Deleuze, además de las producciones fundamentales de las teóricas queer Judith Butler y Beatriz Preciado, y los textos básicos de las teóricas referentes en pedagogía queer.

2) Fase de análisis de la información:

Se procederá a organizar la información obtenida y analizarla teniendo en cuenta los objetivos propuestos de manera que el trabajo quedará estructurado en tres capítulos que tratarán de dar respuestas satisfactorias a los planteamientos iniciales. Fundamentalmente, los dos primeros objetivos específicos propuestos serán abordados desde la perspectiva foucaultiana, mientras que atenderemos los dos objetivos específicos siguientes a partir de ciertos planteamientos de la filosofía de Gilles Deleuze y Félix Guattari, procurando establecer conexiones significativas con la teoría queer y los planteamientos de la pedagogía queer.

3) Fase de presentación de conclusiones y nuevas perspectivas de estudio:

Esta fase corresponde a la parte final del estudio. Aquí se presentarán las conclusiones del trabajo teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis planteadas al comienzo.

En este segundo capítulo, expondremos las bases que fundamentan nuestro trabajo y que constituyen las fuentes a partir de las cuales abordaremos la problemática de estudio. Así pues, luego de situarnos adecuadamente en la que se ha dado en llamar corriente de pensamiento postmoderna, nos acercaremos a la filosofía de dos filósofos franceses postmodernos, Michel Foucault y Gilles Deleuze², cuyos planteamientos resultan indispensables para nuestros intereses y objetivos. Por fin, esbozaremos las claves para pensar el postfeminismo y la teoría queer, presentando asimismo un estado de la cuestión que permitirá apreciar el panorama de los autores así como las líneas de investigación actuales del postestructuralismo crítico y el postfeminismo crítico en educación. No compondremos en este espacio un marco teórico minucioso y completo. Con todo, sí quisiéramos señalar en lo que sigue una serie de corrientes de pensamiento, conceptos y autores que, sin integrar en sí un hilo conductor, son piezas móviles, de aparición constante en el desarrollo del presente estudio, con una cierta afinidad entre ellos.

1. Algunas consideraciones sobre «postmodernismo»

Llevar a cabo la tarea de explicar el presente de nuestras sociedades, sus dinámicas y sus instituciones, pasa necesariamente por volver la vista al pasado, por reflexionar y analizar cómo se han ido conformando las interpretaciones hegemónicas de la realidad, así como las no hegemónicas, en los diferentes momentos históricos. A lo largo del siglo XX, han ido surgiendo corrientes, nuevas concepciones filosóficas que pretenden —cada cual desde su particular perspectiva— llegar a una mejor comprensión de lo que acontece en la actualidad. Pues bien, entre estas nuevas perspectivas de investigación social, quisiéramos destacar muy especialmente la se ha dado en llamar corriente postmoderna. Advertimos que los modelos convencionales de análisis para analizar todo lo relacionado con cuestiones sociales muchas veces dejan al margen elementos hoy en día indispensables para una comprensión eficaz de la realidad. En consecuencia, creemos que los planteamientos que se engloban en la corriente de pensamiento posmoderna pueden aportar elementos para cambiar nuestra forma de «ver» la realidad y comprender un poco más cómo las tradiciones hegemónicas del conocimiento fueron conformando una modalidad de sentido común, una manera única de posicionarse ante la investigación y el conocimiento del mundo.

Ahora bien, el conjunto de teorías y postulados que conforman lo que llamamos corriente postmoderna no constituyen un bloque único y hegemónico. Por el contrario, existe un gran caudal de autores y autoras que se agrupan bajo dicha corriente cuyas producciones dan cuenta de numerosas posturas intelectuales. Así, por ejemplo, pode-

² Cabe aclarar que a lo largo del presente estudio, salvo puntualizaciones muy concretas, nos referiremos a la producción teórica de Gilles Deleuze y Félix Guattari de forma indistinta; teniendo presente lo que los mismos pensadores afirmaban de su trabajo llevado a cabo «a dúo», «entre dos».

mos distinguir el postestructuralismo, el desconstruccionismo, el postfeminismo, etc. No obstante, estas perspectivas comparten ciertas características y planteamientos comunes que son las que a continuación abordaremos con mayor detenimiento. En el prólogo a una de las obras del investigador estadounidense Thomas Popkewitz, el profesor Jurjo Torres de la Universidad A Coruña resume de forma excelente las características y los aportes del posmodernismo en general y en el ámbito educativo en particular; intentaremos exponer brevemente las principales:

En primer lugar, estas nuevas formas de abordar la investigación social permiten cuestionar las bases mismas de la construcción del conocimiento, tal como afirma Torres (1998: 9-10):

Estas nuevas perspectivas de investigación social comienzan por diseccionar las nociones comunes, las conceptualizaciones y modos de recoger información; por revisar las epistemologías dominantes, ver sus puntos fuertes y débiles y, lo que es más importante, comprobar de qué manera nos condicionan a la hora de interpretar qué está aconteciendo; por qué en la actualidad determinadas explicaciones y modos de razonar gozan de mayor aceptación que otros [...].

En segundo lugar, una de las particularidades del pensamiento postmodernista es la de conferir mayor espacio y pluralidad a los diversos agentes sociales. Se trata no sólo de considerar la clase proletaria y la clase propietaria al analizar la realidad social, sino de ampliar la perspectiva de estudio al tener en cuenta otros colectivos que hasta el momento no recibieron suficiente atención a pesar de su importancia en la dinámica social. Concretamente —y esta es una característica que nos interesa resaltar en relación con las preocupaciones del presente trabajo— los teóricos posmodernos se preocupan por cuestiones que tienen que ver con colectivos muchas veces invisibilizados o marginados como por ejemplo los de las mujeres, los grupos étnicos, los pobres, las llamadas «minorías» sexuales (lesbianas, homosexuales, etc).

En tercer lugar, los críticos posmodernos pondrán en cuestión las ideas ilustradas desarrolladas por Kant que consisten en la confianza ciega en la razón ilustrada y el progreso tecnológico como motores del cambio y avance social. En este sentido «La postmodernidad trató de explicar y denunciar que estas relaciones de dependencia entre razón y progreso no siempre van unidas» (Torres, 1998: 12); para comprobar este hecho basta con remitirnos a los abundantes ejemplos, a modo de ejemplo, la aplicación de los avances tecnológicos que perjudican a colectivos enteros. Por otra parte, también se cuestiona conformación dualista del mundo así como los binarismos rígidos que impiden estudiar y comprender dinámicas complejas, por ejemplo, oprimido-opresor, hombre-mujer, malo-bueno, etc. Como podemos apreciar, esta última cuestión interesa sobremanera en nuestro caso particular, ya que nos permite proyectar otro tipo de análisis sobre la problemática que nos ocupa, es decir, los discursos de la sexualidad en el ámbito escolar.

En cuarto lugar, otra de las concepciones postmodernistas consiste en afirmar que

todos los procesos de conocimiento, incluyendo los científicos, están mediados por prácticas culturales. Por lo tanto, la razón, la lógica y la verdad son impensables fuera de las condiciones sociales en las que se construyen. El profesor Torres (1998: 23) lo expresa de manera clara y contundente:

Los análisis postestructuralistas y postmodernos lo que hacen es revisar y, por lo tanto, desestabilizar interpretaciones de conceptos y teorías que hasta el momento no eran puestas en cuestión; historizar la validez de formas de pensar; dirigir las miradas en otras direcciones más novedosas o nada frecuentes.

Desde el marco expuesto, no cabe duda de que la corriente de pensamiento postmoderna puede ofrecer propuestas interesantes a la hora de interrogarse sobre la génesis de las ideas y condiciones concretas que dieron lugar a conceptos, paradigmas y modelos que en el presente gozan de mayor aceptación en relación con el tema que nos (pre)ocupa: los discursos de la sexualidad en la escuela.

1.1 Postestructuralismo

Como podemos comprender, el término «postestructuralismo» remite a una gran variedad de pensadores heterogéneos, estudios, postulados, teorías que emergieron desde mediados de la década de los años sesenta del siglo XX principalmente en Francia. No es nuestro cometido pretender abordar este concepto en toda su amplitud, sin embargo, conviene señalar algunas cuestiones básicas en relación con el término que nos permitirán situar a los teóricos de los que nos ocuparemos más adelante. En primer lugar, llama la atención el prefijo «post» que indica una relación de este movimiento con el denominado «estructuralismo», pero no como su opuesto o contrario, sino en el sentido de un «más allá». Es decir que el postestructuralismo «no rechaza el concepto de estructura en el desarrollo de sus análisis [...] sino que cambiará las estructuras cerradas por las estructuras abiertas» (Castellanos, 2009: 2).

En segundo lugar, el postestructuralismo es una corriente de pensamiento que se explicará «en, desde y sobre la postmodernidad» (Castellanos, 2009: 3), entendida esta última como una época que corresponde a una nueva y espectacular expansión del capitalismo que solemos denominar «capitalismo mundial» que comenzó hacia finales de la década de los años sesenta y se consolidó definitivamente con la caída del muro de Berlín. Por último, cabe mencionar que el postestructuralismo toma «el distanciamiento estructuralista respecto de la Dialéctica, para leer desde y al marxismo y al psicoanálisis de un modo diferente a como se había hecho hasta el momento» (Castellanos, 2009: 3). Esta última mención resulta notable, pues numerosos pensadores postestructuralistas realizarán sendas críticas al marxismo mientras que otros postularán nuevos modos de conexión con sus postulados. En resumen, el postestructuralismo puede ser definido como uno de los discursos académicos del postmodernismo, que se interesa principalmente por el lenguaje, el poder, el deseo y las representaciones como categorías discursivas (Rifà, 2003).

1.2 Implicancias de las teorías postmodernas en el ámbito de la educación

Brevemente, apuntaremos algunas implicaciones básicas que contienen los diversos discursos que conforman las teorías postmodernas para el ámbito de la educación. Ciertamente, ya hemos mencionado hasta el momento unas mínimas pistas acerca del tema que, por otra parte, iremos desarrollando más detenidamente a lo largo del capítulo, sin embargo, es conveniente que tracemos un camino que nos permita hacernos con un panorama general del asunto. Como ya observamos, la teoría postmoderna —que no se resume en un único discurso o corriente de pensamiento— básicamente pone en cuestión los fundamentos básicos del pensamiento moderno como el saber totalizante, el progreso acumulativo y una concepción del sujeto como racional, libre y autónomo. Pues bien, las implicaciones de este tipo de discursos para el ámbito de la educación suponen a su vez una crítica radical a los presupuestos en los que se basa el discurso pedagógico. En este sentido, al final de la década de los años setenta se irá conformando la corriente de pensamiento denominada frecuentemente como «pedagogía postcrítica» que reunirá a teóricos del campo de la educación que tendrán como común denominador el adoptar un enfoque de análisis postmoderno. Podemos resumir las características de esta corriente de pensamiento de la siguiente manera:

a. Si bien los discursos comparten una visión de enfoque postmoderno, esto no quiere decir que formen un bloque homogéneo, muy por el contrario, los intereses de estudio así como los abordajes son múltiples y diversos.

b. Siguiendo al profesor Tomaz Tadeus da Silva, una de las preocupaciones principales de los teóricos poscríticos en educación tiene que ver con el conflicto latente en el currículum escolar, estableciendo conexiones significativas entre saber, poder e identidad (Bartolozzi, 2003: párr. 6).

c. Además, en los estudios postcríticos resultan centrales las temáticas relacionadas con la raza, el género y la sexualidad. En este sentido, es cierto que las teorías críticas de comienzos del siglo XX ya se interesaron por estas problemáticas, sin embargo, la perspectiva de estudio postmoderna permitirá introducir nuevos elementos de análisis, resaltando sobre todo el carácter transversal de estas cuestiones en la educación.

d. En consecuencia, surgirán nuevos objetos de estudio de los social, o mejor, nuevos enfoques con temas de tratados desde las teorías tradicionales y las teorías críticas de la educación y el currículum. En primer lugar, nos interesa destacar la perspectiva postestructuralista que aborda diferentes cuestiones relacionadas con el currículum. En segundo lugar la perspectiva de análisis postcolonial en educación, centrada en las dinámicas de poder que se establecen en el ámbito de la escuela, en este sentido: «Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica um currículo descolonizado» (Bartolozzi, 2003: párr. 17). En tercer lugar, y esta nos interesa muy especialmente debido a nuestros intereses de estudio, cabe mencionar

la perspectiva postfeminista en educación, que se plasma como pedagogía queer y que problematiza cuestiones relacionadas con la sexualidad, desestabilizando todo discurso que implique pensar en la identidad de manera estable y fija; exigiendo que estas cuestiones sean tratadas como imprescindibles en el currículum.

Queda expuesto así un primer panorama de las cuestiones que nos interesan. No obstante, conviene recordar que, al igual que en el caso del postmodernismo y el postestructuralismo, la pedagogía postcrítica en general no se ajusta a ningún tipo de sistematización u organización concretas. En todo caso, podemos afirmar que las teorías postcríticas consideran el tema del poder como una cuestión central, pero los enfoques, perspectivas y modos de abordar las temáticas de estudio poseen cada uno un matiz particular. Por último, y desde el marco explicativo que acabamos de exponer, cabe recordar que a lo largo del presente trabajo nos centraremos principalmente en la perspectiva postestructuralista y postfeminista en educación, y en esta línea argumentativa, muy especialmente aquellos discursos en relación con la identidad y la sexualidad que estén ligados al pensamiento de Foucault y Deleuze.

1.3 Dos pensadores «del afuera»: Michel Foucault y Gilles Deleuze

Sobre el pensamiento del afuera se refiere Foucault en una obra en homenaje a Blanchot, además, ha sido referencia constante en los trabajos de Deleuze, Guattari y Derrida; en la misma línea, cuando Deleuze y Guattari proponen la figura del «pensador privado», están haciendo alusión a un pensamiento del afuera (Silva Echeto, 2004). Principalmente «el Afuera implica escaparse de la dinastía de la representación, ser atraído y experimentar en el vacío y en la indigencia, la presencia del *afuera* y, ligado a esta presencia, el hecho de que uno está irremediamente fuera del afuera» (Silva Echeto 2004: 200-201). Probablemente, cualquier intento de «definir» a estos brillantes pensadores que son Michel Foucault y Gilles Deleuze indefectiblemente vería su fracaso, pues sus estudios resultan de difícil ubicación en las escuelas de pensamiento del siglo XX. De hecho, es muy posible que ambos escaparan a toda localización, identificación y pertenencia a un grupo, corriente intelectual o política. Valgan las palabras del propio Deleuze (1997: 31) para zanjar la cuestión:

Siempre que se delimita a un autor, se somete el pensamiento a una imagen, y se hace de la escritura una actividad diferente de la vida, que tendría una finalidad en sí misma...para mejor servir a fines contrarios a la vida.

¿Cómo, pues, definir pensamientos que parecen estar «vivos», producciones múltiples que se reconstruyen constantemente y se destruyen cuando hace falta, desplazándose sin dejarse apropiar por nada ni nadie? Ciertamente, pensar en el trabajo de Foucault y Deleuze es pensar en nociones como cambio, movimiento, duda, multiplicidad, problematización o desestabilización. Nada acaso más contradictorio que pretender adscribir el pensamiento de ambos autores dentro de unos límites, petrificando sus planteamientos bajo una definición. No obstante, intentaremos transitar de manera sucinta por los postulados que consideramos indispensables para comprender la filosofía foucaultiana

y deleuziana. Por supuesto, este recorrido particular y «esquemático» a través de dos de las experiencias teóricas más complejas del siglo XX, sólo será útil en tanto que guía dentro de los marcos del presente ensayo, en consecuencia, siempre pensado como un mapa o esquema abierto, en constante desequilibrio y construcción.

2. Michel Foucault, un filósofo de la acción

«No, no, no estoy donde ustedes tratan de descubrirme sino aquí, de donde los miro, riendo»

(Foucault, 2005b: 29)

El complejo entramado de los estudios, la generación de nuevas perspectivas y las novedosas formas de abordar el análisis de lo social, produciendo nuevas líneas de exploración para la comprensión de las complejas dinámicas sociales «hacen del legado del filósofo francés una veta aún no suficientemente explorada para el conocimiento de los individuos y sus interacciones en el cuerpo social» (Bernal, 2004: 209). La prolífica actividad intelectual de Foucault, desarrollada durante la segunda mitad del siglo XX, muy difícilmente pueda separarse de su vida. Aunque tal vez sea un error intentar separar ambas cuestiones, si consideramos la escritura como un acontecer más de la propia vida del autor. Quizás, en Foucault se refleje aquello que, en sus debates acerca de la escritura y el escritor, afirmaba Deleuze (1997: 60): «La escritura, un medio para una vida más personal, y no que la vida sea un pobre secreto para una escritura que no tendría otra finalidad que en sí misma». De hecho, Foucault (2005b: 29) tiene presente la perspectiva deleuziana cuando expresa:

Más de uno, como yo sin duda, escriben para perder el rostro. No me pregunten quién soy, ni me pidan que permanezca invariable: es una moral del estado civil la que rige nuestra documentación. Que nos deje en paz cuando se trata de escribir.

En efecto, Michel Foucault no «es» uno sino que siempre se empeñó en ser «otros», cambiando y reconstruyéndose permanentemente. Foucault como filósofo, periodista, historiador, psicólogo, escritor, activista político, disidente, profesor. Sus análisis históricos acerca de la locura, de la clínica, de la prisión, de la sexualidad; así como sus estudios relacionados con el discurso, las relaciones de poder y la genealogía de la subjetividad, dan cuenta del carácter polifacético de su vasta producción. Aportó nuevos conceptos que desafiaron las ideas establecidas, por ejemplo, la cárcel, el cuidado de los enfermos mentales y los derechos del colectivo homosexual. Por otra parte, sus perspectivas de análisis con respecto a las relaciones de poder, la estética de la existencia, los ámbitos de saber y las políticas de verdad en Occidente, definieron sus tres líneas principales de investigación: el saber, el poder y la subjetividad. Las palabras del profesor Julián Sauquillo —destacado investigador foucaultiano— condensan de forma interesante la labor del filósofo francés:

Todo el pensamiento de Foucault quedó finalmente comprometido a la ela-

boración de una «ontología del presente»: análisis de los límites históricos de la racionalidad, establecidos por ciertas prácticas —cárcel, escuela, fábrica, psiquiátrico...— y rebasamiento de tales límites por los individuos. (2001: 32)

Y, concretamente, en relación con la serie de reflexiones que Foucault lleva a cabo en torno a la subjetividad:

No se trata de liberarnos del Estado y de sus instituciones sino de liberarnos del tipo de individuación con que están relacionados. Desprenderse de las formas de subjetividad que se nos impusieron durante siglos y promover nuevas formas de individuación diferentes, singulares, es el nuevo imperativo ético, político y filosófico que nos propone Foucault. (2001: 54)

Entre las herramientas conceptuales que Foucault aportó para abordar problemáticas de la realidad social se encuentran los procedimientos denominados análisis arqueológico y análisis genealógico. En este sentido, Foucault argumenta que la historia puede servir a la actividad política y esta, a su vez, a la historia mientras que la tarea llevada a cabo por el historiador —o mejor por el arqueólogo— sea «descubrir las bases, las continuidades en el comportamiento, en el condicionamiento, en las relaciones de poder o en las condiciones de existencia» (2005a: 180). Estas bases a las que se refiere estarían escondidas actualmente bajo otras producciones haciéndose parte de nuestra existencia, de modo que las funciones del análisis arqueológico serían:

[...] En primer lugar, descubrir estas continuidades oscuras que hemos incorporado y, en segundo lugar, partiendo del estudio de su formación, comprobar la utilidad que han tenido y que aún hoy siguen teniendo [...]. En tercer lugar, el análisis histórico-arqueológico permitiría además determinar a qué sistema de poder están ligadas estas bases o continuidades y, por consiguiente, cómo abordarlas. (Foucault, 2005a: 181)

Siguiendo las explicaciones del profesor Sauquillo en relación con tema, en los análisis arqueológicos Foucault plantea cuáles son los procesos de formación de la experiencia del hombre moderno a través de tres factores que resultan fundamentales y consisten en las relaciones de poder (poder), juegos de verdad (saber) y técnicas de relación de uno mismo con los otros (subjetividad). Por otra parte, especifica que los análisis genealógicos consisten en perfilar la cartografía o «diagrama» de aquellos puntos donde actuaría el poder pastoral reuniendo a la vez los trazos que reflejan las relaciones de poder y los rasgos de las posibles estrategias de lucha o de resistencia más eficaces (Sauquillo, 1987).

Resumiendo, podríamos decir que el procedimiento arqueológico tiene por objeto al discurso, sin embargo, esto no pretende sacar a la luz su sentido, sino más bien su funcionamiento como acontecimiento, estableciendo las relaciones que corresponden entre diferentes series de acontecimientos discursivos (Castro, 2004: 41). Se trataría de

componer una especie de archivo de los acontecimientos discursivos, habría que extraer, registrar y describir los enunciados que ha puesto en juego nuestra cultura, sin apelar a nociones como las de tradición, influencia, causalidad o mentalidad. Por su parte, el procedimiento genealógico supondría refutar de manera radical las nociones de «unidad» y de «identidad» en las que por lo general se apoya la historia; específicamente se trataría de establecer una crítica a la noción de origen y revelando a través de este procedimiento que no hay un «secreto» original que descubrir, que lo que llamamos esencia en realidad es una construcción cultural (Castro, 2004: 45). En definitiva: «Para Foucault, la arqueología es el método de estos discursos locales y fragmentarios, y la genealogía es la táctica de estos discursos locales y liberados de sometimiento, ahora emergentes» (Sauquillo, 2001: 111).

Hemos expuesto, aunque de manera excesivamente breve y concisa, las bases de las herramientas propuestas por Foucault para el análisis del mundo social. Sin embargo, es preciso realizar una última reflexión acerca de estas propuestas de análisis, teniendo mucha precaución al utilizar la palabra «método» para nombrarlas. Pero, quién mejor que el propio Foucault para dejarnos un panorama esclarecedor al respecto:

Quisiera añadir que la arqueología, esta especie de actividad histórico-política no se traduce forzosamente en discursos, libros o artículos. En definitiva, lo que en realidad me incomoda es justamente la obligación de transcribir, de reunir todo eso en un libro. Creo que es una actividad a la vez práctica y teórica que debe realizarse a través de libros, de discursos o discusiones como esta, a través de acciones políticas, de la pintura, la música... (Foucault, 2005a: 183-184)

Hasta aquí, un breve recorrido por algunos de los planteamientos de Michel Foucault, apenas un esbozo de sus preocupaciones y líneas de trabajo. No ha sido nuestra intención ser rigurosos ni explayarnos demasiado en su obra, si bien el desorden ha sido la tónica dominante en nuestro relato, sin embargo, pensamos que precisamente esta falta de sistematización nos acercó de forma más amena los diferentes acontecimientos de la vida del pensador. Como podemos comprender, este gran pensador del siglo pasado, sigue tan actual como hace décadas atrás; de Foucault, impactan tanto su propia actitud ante la vida como su producción intelectual, que al fin y al cabo —tal como expresamos más arriba— se confunden formando un prisma de mil caras, porque nunca dejó de cambiar, de transformarse. A propósito de la génesis de las inquietudes de Michel Foucault, Sauquillo (2001: 11) relata:

Un sociólogo crítico, Jesús Ibáñez, sintetizaba en público la inquietud originaria, y ya juvenil, de Foucault, que le condujo a desafiar la experiencia política del hombre moderno, con la siguiente temprana reflexión: «¿Por qué se dan estos límites sociales del comportamiento en que no entro yo?» «¿Qué poseo tan extraño que no soy admitido?» «¿Qué puedo hacer para ensanchar estos límites y procurar mi reconocimiento?». Desde entonces, quien elogió la «vida de los hombre perversos» escapa de cualquier ambiente que le demande integración.

No podríamos expresarlo mejor. No cabe ninguna duda, pues, de la relevancia del pensamiento —la vida, la actitud, el devenir, lo mismo da— de Michel Foucault para abordar las inquietudes y los objetivos de nuestro trabajo. Las posibilidades de aplicar las herramientas analíticas foucaultinas al estudio del fenómeno educativo y, muy especialmente, a los discursos de la sexualidad que circulan en el ámbito escolar resultan múltiples.

2.1 Foucault y el (que)hacer educativo

En reglas generales, podemos afirmar que la obra de Foucault ha tenido una influencia notable en numerosas áreas del conocimiento, los investigadores hacen uso de sus herramientas de análisis de variadas y novedosas formas para estudiar el mundo social. Si bien Foucault nunca dedicó un estudio exclusivo y sistemático a la educación, no obstante, podemos apreciar que en gran parte de sus estudios aborda el tema de la pedagogía y se refiere a los sistemas educativos (Varela, 1997). Específicamente, el impacto de la producción de Foucault en el campo educativo tiene que ver con dos cuestiones: por una parte, sus innovadores procedimientos de análisis que, aplicados al terreno educativo, permitieron nuevos acercamientos y una comprensión diferente de la problemática de lo escolar; por otra parte, sus estudios —siempre incómodos y desafiantes— orientados a analizar determinados modelos o perspectivas sociales desarrolladas como consecuencia de cambios históricos precisos, en este sentido, destacamos principalmente los análisis en torno a la constitución y el funcionamiento de las instituciones modernas, entre las que se encuentra la escuela, así como los planteamientos acerca de los múltiples mecanismos de control y dispositivos que nos configuran como «sujetos» y las tecnologías disciplinarias y reguladoras centradas en el cuerpo de los individuos.

2.1.1 Posibilidades de los procedimientos foucaultianos en investigación educativa

Como ya expresamos anteriormente, el impacto de los estudios y los procedimientos de análisis de Foucault en diversas disciplinas del conocimiento ha sido notable, de hecho, durante el último cuarto del siglo XX ha aumentado considerablemente el número de estudios sobre Foucault, así como la utilización de sus herramientas de análisis en investigaciones del ámbito social o el análisis de sus ideas en conversación con otros teóricos sociales (Popkewitz y Brennan, 2000). Sin embargo, ha habido una curiosa excepción, la ausencia de investigaciones sobre Foucault en el ámbito de la educación, tal vez porque «su desafío exige un cambio enorme en los discursos generalmente modernistas o emancipatorios de la educación, que ha dominado el pensamiento pedagógico» (Popkewitz y Brennan, 2000: 11). De todas formas, es probable que esta situación haya variado en el curso de los últimos años, con lo cual advertimos que ya son varios los teóricos de la educación que adoptan la perspectiva foucaultiana en sus investigaciones. Así pues, esbozaremos algunas posibles aplicaciones de sus herramientas analíticas al estudio del fenómeno educativo, específicamente, el procedimiento arqueológico y el procedimiento genealógico.

En primer lugar, recordemos que en el procedimiento arqueológico el análisis del discurso se presenta como cuestión central. Pues bien, en el ámbito educativo este procedimiento permitiría introducir el tema del funcionamiento del discurso pedagógico. Los discursos tienen un significado e implican ciertas relaciones sociales, es decir que «construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder» (Ball, 1997: 6). En el plano pedagógico esto significaría que:

[...] tendríamos que considerar que nuestro actual discurso pedagógico obedece a la constitución puntual del conocimiento educacional dentro de la modernidad. Acontecimiento que no puede ser disociado de la conformación durante el siglo XVIII y XIX de otros campos disciplinarios, como la biología (en particular, el modelo fisiológico), la psiquiatría, la sociología y el análisis económico. En este contexto, la modernidad ha puesto en juego una serie de enunciados en torno a lo educativo, que se proponen como formas de conocimiento positivo y elementos sólidos para fundamentar una ciencia de la educación. (Castro, 2004: 42)

De manera que esta novedosa forma de reflexionar tiene que ver principalmente con cuestionarnos nuestra propia práctica como docentes. Se trataría de revisar de manera crítica los discursos dominantes de la educación, aquellos discursos que, por otra parte, son la base que fundamentan nuestra práctica diaria. Se trata de repensar también de qué manera dichos discursos nos condicionan a la hora de interpretar los acontecimientos actuales, por qué se opta por ciertos modos de razonar y por qué determinadas estrategias resultan más «adecuadas» para intervenir la realidad educativa.

En segundo lugar, podemos comprobar que el interés de Foucault por el análisis del discurso incorpora a lo largo de su obra otro elemento interesante, la cuestión del poder. En este sentido, será fundamental considerar las dinámicas de las relaciones de poder para la conformación del discurso, tanto en su faceta limitadora que impone un orden discursivo, como en su faceta productora y promotora de discursos y modelos de saber. Como podemos apreciar: «se produce el desplazamiento desde un enfoque arqueológico del discurso a una perspectiva genealógica del poder» (Castro, 2004: 44).

Recordemos que el procedimiento genealógico se enfocaba al análisis de conceptos y verdades aparentemente irrefutables, concretamente, se trataría de buscar, recomponer el origen de aquellos fenómenos que conforman nuestra realidad, pero no con el propósito de demostrar una causalidad lineal que justifique nuestro presente, sino más bien para señalar la artificialidad y el carácter histórico de los mismos (Castro, 2004). Ahora bien, proyectada al ámbito de la educación, esta herramienta de análisis supone variadas aplicaciones: en primer lugar, ofrece al ámbito educativo un nuevo marco general que está constituido por una red analítica de saber-poder, en segundo lugar, el imperativo consistiría en examinar los procesos del poder moderno en las instituciones escolares modernas. El profesor James Marshall (1997: 28) —destacado investigador de la Universidad de Auckland que aborda el fenómeno educativo desde la perspectiva foucaultiana— resume la cuestión de la siguiente manera:

Por lo tanto, hace falta plantear una cuestión general sobre la naturaleza del poder moderno en la escuela contemporánea. Debería traducirse a una exposición que mostrara la posibilidad general de la existencia del niño en desarrollo y del que se encuentra en situación de riesgo, así como otras formas de subjetividad.

Desde el marco expuesto, debemos considerar la institución escolar como lugar privilegiado donde se producen y se propagan discursos específicos, como espacio particular en el cual se validan ciertos discursos y se excluyen otros. Por lo tanto, tal como afirmaba Foucault (1971, c. p. Ball, 1997: 7): «todos los sistemas educativos constituyen un medio político para mantener o por el contrario para modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo». Precisamente, «en la institución educativa moderna [...] se ha implementado y perfeccionado una modalidad de poder-saber que persigue el incremento de la gobernabilidad de los individuos» (Castro, 2004: 47). Para la consecución de tales cometidos, la escuela moderna cuenta con numerosos recursos entre los que se encuentran los procesos de clasificación y división, el examen y las prácticas disciplinarias de control, vigilancia y sanción.

En suma, es evidente que estudiar el fenómeno educativo adoptando la crítica analítica que propone Foucault resulta bastante incómoda, pues implica poner en cuestión no sólo los valores, las nociones y las prácticas instaladas en la escuela moderna a partir de un saber eminentemente positivo, sino también el mismo discurso pedagógico que contiene elementos que permanecen incólumes sobreviviendo a cualquier intento de reforma educativa; elementos que —desafortunadamente— permanecen incuestionables incluso en el ejercicio de reflexión crítica sobre nuestra propia práctica.

2.1.2 Posibilidades del pensamiento foucaultiano en pedagogía

Hasta aquí, nos hemos dedicado a explorar de qué modos los procedimientos de análisis propuestos por Foucault pueden aplicarse al ámbito educativo, permitiendo una reflexión crítica enriquecedora y novedosa. A continuación, intentaremos exponer de forma breve los principales aportes teóricos del filósofo francés que resultan fundamentales para repensar la cuestión educativa. Cabe aclarar que no pretendemos, ni mucho menos, abordar de forma minuciosa el grueso de los estudios del filósofo francés, sino acercarnos de manera concreta a algunos estudios y planteamientos en los cuales se hace alguna mención al fenómeno educativo.

De forma bastante general, recordemos que estudió principalmente las prácticas históricas que hicieron posible la producción de prácticas discursivas específicas; entre esas prácticas históricas se encuentran las que constituyen las prisiones modernas, las instituciones mentales, los hospitales, la sexualidad, la economía política y la gramática general (Cherryholmes, 1999: 54). Foucault está especialmente interesado por la producción política de la verdad, las reglas del discurso; que gobiernan aquello que se dice y aquello que no, las relaciones de poder que constituyen los sujetos, el funcionamiento de las instituciones que llama «disciplinarias» donde históricamente se han ejercido esos

poderes, los dispositivos de poder que actúan para disciplinar, educar, gobernar, convertir los cuerpos en «cuerpos dóciles» (Cherryholmes 1999; Ball, 1997). Es evidente, pues, que toda la producción intelectual de Foucault resulta de un modo u otro interesante al momento de establecer conexiones significativas con el ámbito de la educación, no obstante, nos centraremos en los aportes que nos ofrecen dos obras en concreto que, a nuestro parecer, son fundamentales para los intereses de nuestro trabajo; se trata de *La verdad y las formas jurídicas* (2005a) y *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (2002) respectivamente.

La primera obra mencionada contiene una serie de cinco conferencias dictadas en la Universidad de Río de Janeiro en el año 1973. Entre otras cuestiones, se ocupa de las siguientes problemáticas: en primer lugar, a partir de la crítica de Nietzsche al «conocimiento», el filósofo indaga acerca del carácter histórico de la verdad; estableciendo la evolución de las diferentes formas de verdad jurídicas constituidas a través de la historia y, en segundo lugar, describe el nacimiento de lo que llama «sociedad disciplinaria»; y junto con ella, la constitución de las instituciones de vigilancia y control de los individuos. Esta serie de estudios resulta particularmente interesante para la investigación educativa, pues permite contextualizar el nacimiento de la institución escolar moderna y el surgimiento de la pedagogía como disciplina «científica».

En el caso de la segunda obra, se trata de un estudio del derecho penal, específicamente un análisis del régimen penitenciario de los siglos XVIII y XIX en el cual analiza las relaciones de poder, las diversas tecnologías de control y la microfísica del poder presente en las sociedades occidentales. Este estudio resulta fundamental para la mayor parte de las investigaciones educativas con perspectiva foucaultiana. En dicha obra podemos observar el paso «del espectáculo del castigo al castigo institucional disciplinado por medio de la constitución de aparatos que operan para definir las relaciones de poder en la vida cotidiana; se mencionan específicamente la escuela y el aula como aparatos de este tipo» (Ball, 1997: 9). Pero, tal vez, sea el propio Foucault (2002: 314) quien nos indique las posibles aplicaciones del estudio; en la conclusión de dicha obra (curiosamente en la última cita, la número 496) expone lo siguiente: «Interrumpo aquí este libro que debe servir de fondo histórico a diversos estudios sobre el poder de normalización y la forma del saber en la sociedad moderna».

2.1.3 «Docilizar» el cuerpo: entre educación y sexualidad

Para finalizar nuestro paso por la producción intelectual de Michel Foucault, estableciendo en el camino conexiones significativas para el campo de la educación, esbozaremos algunos de los planteamientos claves del filósofo en relación con el cuerpo y la sexualidad, que constituyen uno de los puntos de partida para la investigación del fenómeno educativo con enfoque postfeminista o queer. En este sentido, es cierto que el trabajo feminista en general muestra los diferentes espacios que se pueden habilitar en la investigación educativa trabajando desde el punto de vista foucaultiano. En lo que sigue, destacaremos la relevancia de sus estudios relacionados con la sexualidad para la investigación del mundo social en general, y en particular, las implicancias para la investiga-

ción educativa con enfoque feminista.

Para nuestros propósitos, la obra de referencia por excelencia es *Historia de la sexualidad*, publicada en tres volúmenes. La tesis fundamental que se desarrolla a lo largo de los estudios consiste en pensar la sexualidad como el elemento de definición de la experiencia y de la individualidad (Sauquillo, 2001: 162). En líneas generales, los estudios buscan una mejor comprensión de nuestra experiencia como sujetos al problematizar cuestiones relacionadas con el fenómeno de la sexualidad, en este sentido, podemos apreciar que:

Foucault quiere distanciarse de toda comprensión que considere la «sexualidad» como una sustancia sobre la que hubieran recaído diversas prácticas históricas de sujeción o represión. Muy al contrario, pretende analizar cómo se ha constituido, en Occidente, una experiencia de la sexualidad, a partir de la formación de ciertos saberes a ella dedicados, de ciertos sistemas de poder, y del reconocimiento de los individuos como sujetos de esa sexualidad. *La voluntad de saber estudia* la mixtura del saber, poder y sexualidad. *El uso de los placeres* y *El cuidado de uno mismo* indagan en cómo los individuos se constituyen en «sujetos sexuales». (Sauquillo, 2001: 163)

Desde luego, consideramos indispensable la lectura de los tres estudios para cualquier intento de abordar cuestiones relacionadas con la sexualidad, no obstante, para las preocupaciones concretas del presente trabajo, es el primer estudio el que resulta especialmente interesante. En él, Foucault ataca la idea de una historia de la sexualidad en términos de represión, partiendo de la hipótesis general del trabajo en la cual postula que la sociedad del siglo XVIII no opuso al sexo un rechazo a conocerlo, sí, por el contrario, puso en acción un aparato para producir discursos verdaderos sobre el sexo (1992: 86-87). Por consiguiente, los objetivos del análisis consisten principalmente en determinar el funcionamiento de la «hipótesis represiva», analizar la puesta en discurso sobre el sexo, en otras palabras, se trataría de saber en qué formas, canales y discursos llega el poder hasta las conductas individuales y controla el placer cotidiano (1992: 19). En fin, no se trataría de determinar la verdad o la mentira del sexo, sino más bien de buscar las instancias de producción discursiva, producción de poder y producción de saber, aprehender pues la «voluntad de saber» (1992: 19-20).

Partir del marco descrito para reflexionar de forma crítica acerca del fenómeno educativo y la sexualidad no puede sino enriquecer la perspectiva de análisis; nos referiremos a algunos postulados que reflejan mínimamente los caminos abiertos por el filósofo francés. A modo de ejemplo, una de las líneas de análisis se refiere al nacimiento en el siglo XVIII de la incitación política y económica a hablar sobre el sexo con el objetivo de «administrar» el sexo de la población, en este sentido, una de las nuevas preocupaciones que adquieren relevancia será la relacionada con el sexo de los niños (Foucault, 1992: 34-36). Surge, pues, un nuevo régimen de discursos del sexo adolescente que tendrá como voces principales a la institución educativa y los discursos pedagógicos (Foucault, 1992: 36-37).

Tomando como ejemplo otra línea de análisis presente en el estudio mencionado, recordemos que para Foucault disciplinar a una persona implicaba construirla como un «cuerpo dócil», normalizando su comportamiento de acuerdo a unos parámetros establecidos. Pues bien, podemos decir que la escuela moderna forma parte del conjunto de instituciones de control, se presenta como un espacio en el cual se atrapa a los niños en una red de docilización y normalización a partir de múltiples mecanismos que recaen directamente sobre el cuerpo; como bien podemos apreciar, la escuela moderna ha sido una verdadera fábrica de producción de la subjetividad (Castro, 2004; Popkewitz 1998a, 1998b, Ball, 1997).

3. Deleuze, un «quietismo activo»

«El desierto, la experimentación con uno mismo, es nuestra única identidad, la única posibilidad para todas las combinaciones que nos habitan.»

(Deleuze y Parnet, 1997: 16)

No cabe ninguna duda que la filosofía de Deleuze resulta de difícil ubicación en cualquier escuela de pensamiento o corriente teórica de la segunda mitad del siglo XX. Pero, es muy posible que también resulte complejo —tal vez absurdo— intentar presentar de manera organizada su producción intelectual, producción por cierto abundante y variada. En el prólogo de una obra dedicada al pensamiento deleuziano, el filósofo español Juan Manuel Aragüés (1997: 7) afirma lo siguiente:

La filosofía de Deleuze, mil veces y del mil modos adjetivada —sistema de lo múltiple, filosofía virtual, filosofía del acontecimiento, pensamiento nómada— es uno de los grandes acontecimientos teóricos con que se cierra el siglo XX. Sería excesivamente cómodo y escolar decir que Deleuze es hijo de las vicisitudes de las que fueron testigos las barricadas parisinas del 68, por cuanto, aún siendo éste un hecho que puede definir una generación —la de los Lyotard, Baudrillard, Foucault, entre otros— e incluso, marcar el fin de la Modernidad para abrir los tiempos de la «subsunción real», según propone Gabriel Albiac, no es menos cierto que en las vísperas parisinas Deleuze ya había comenzado un fructífero trabajo de relectura de importantes autores de la historia de la Filosofía y de la Literatura.

El pensamiento de Deleuze es un pensamiento que se entiende como una herramienta de constante interpelación en un mundo permanentemente a la deriva (Aragüés, 1998: 14). Podríamos hablar de la filosofía de Deleuze en términos de «red conceptual», pues el discurso deleuziano es un discurso no jerarquizado, en el que cada concepto utilizado remite al otro, de forma que interactúa con él, de modo tal que no se puede concebir la subordinación (Aragüés, 1998: 14-16). Quizás la noción deleuziana de «rizoma» nos aclare el panorama acerca de su filosofía. Deleuze propone un pensamiento rizomático, pensar rizomáticamente. El rizoma se caracteriza por ser abierto, conectable, altera-

ble, de múltiples entradas; un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza (Deleuze y Guattari, 1997: 22, 33). Una vez más, el profesor Aragüés (1998: 30-31) nos aclara la cuestión:

Esas entradas múltiples son los diferentes conceptos que el discurso deleuziano se encarga de construir, pues, no lo olvidemos, la tarea fundamental de la filosofía es la creación de conceptos [...]. Es así como se construye lo que he denominado la red conceptual deleuziana; red por cuanto no existe jerarquía, sino que cada nudo-concepto se halla unido a otros nudos-conceptos y a cada uno de ellos se puede llegar a través de los más diversos itinerarios [...].

Acercarnos a la filosofía de Deleuze, implica alejarnos de las certezas, de las verdades con las que solemos estar tan a gusto. Significa experimentar en un terreno cenagoso, sin fondo, sin raíces fuertes ni asideros, abandonando nuestra imagen dogmática de pensamiento, aquellas imágenes que nos mantienen a salvo y que constituyen el fundamento de nuestra realidad. Pero, no se trata simplemente de abandonar sin más un sistema de representación para recalar en otro distinto, más seguro; sino más bien de dejar de buscar la representación y los códigos para estar en constante movimiento, para desplazarse sin echar raíces, creando, pensando en los límites, pensando aquello que consideramos «impensable». En suma, se trata de violentar el pensamiento, en palabras de Aragüés (1998: 25): «Violentar el pensamiento es la expresión que José Luis Pardo acuñó al hacer referencia al pensamiento de Deleuze y, efectivamente, violentar el pensamiento reproducido desde su imagen dogmática es el empeño principal del filosofar deleuziano».

Por todo lo expuesto, embarcarse en la tarea de «explicar» los conceptos deleuzianos parece inadecuado. Tal vez, lo más apropiado en este caso sea intentar transitar de forma caótica a través de la red conceptual intentando a la vez liberarnos de nuestro modelo de pensamiento, viajar sin necesidad de movernos de lugar, en definitiva, «hacer del pensamiento una fuerza nómada» (Deleuze y Parnet, 1997: 38). En particular, el pensamiento de Deleuze adquiere relevancia para nuestros propósitos de estudio por varias razones. Por una parte, porque la filosofía deleuziana propone un ejercicio de pensamiento que no se ajuste a las significaciones dominantes ni a las experiencias del orden establecido (Deleuze y Parnet, 1997: 18). Precisamente, Deleuze desarrollará la noción de «devenir minoritario» que tiene que ver con ir hacia lo «menor», alejarse del modelo dominante, de lo prefijado; desde este lugar, pues, nos gustaría reflexionar acerca de la escuela y la sexualidad. Fundamentalmente, la filosofía de Deleuze «es una máquina de guerra contra la representación» (Gómez Pardo, 2011: 142).

Por otra parte, porque estimamos que la «red conceptual» deleuziana se constituye como caja de herramientas para abordar las temáticas que nos preocupan desde una perspectiva postfeminista. En este sentido, es notable la presencia del pensamiento deleuziano —en ocasiones explícito, otras veces más o menos solapado— tanto en la corriente de pensamiento postfeminista como en el movimiento queer y por ende, en lo que hemos denominado «pedagogía queer». Además de las razones ya mencionadas, nos

interesan también los estudios en los que aborda temáticas que giran en torno al cuerpo, los procesos de subjetivación, la problemática de las identidades. Por último, son fundamentales los planteamientos de Deleuze acerca del surgimiento de las «sociedades de control» frente al declive de las «sociedades disciplinarias» estudiadas por Foucault, que incluye formulaciones acerca de la crisis y el futuro de la educación actual.

3.1 Hacia un mapa deleuziano

En lo que sigue, intentaremos transitar por algunos conceptos que forman parte de la red conceptual elaborada por Deleuze. Con todo, advertimos que se trata simplemente de anclar, siempre en arenas movedizas, algunas nociones que, en solitario o combinadas de forma múltiple, volveremos a retomar en otro momento del presente ensayo.

Cuerpo sin órganos

Noción que Deleuze propone frente a la del cuerpo como organismo. El organismo está relacionado con la organización social y política del deseo, tiene que ver con la idea de estructura, con las funciones arbitrarias que le son impuestas. Desde esta perspectiva, preguntarse qué es el cuerpo no tiene sentido alguno, más bien cabría la posibilidad de preguntarse por los modos de usarse, de distribuirse, de producir los cuerpos (Deleuze y Parnet, 1997; Deleuze y Guattari 1994, Gómez Pardo, 2011).

Se dice: ¿Qué es el CsO? —pero ya se está en él, arrastrándose como un gusano, tanteando como un ciego o corriendo como un loco, viajero del desierto y nómada de la estepa. En él dormimos, velamos, combatimos, vencemos y somos vencidos, buscamos nuestro sitio, conocemos nuestras dichas más inauditas y nuestras más fabulosas caídas, penetramos y somos penetrados, amamos. (Deleuze y Guattari, 1994: 156)

El organismo no es en modo alguno el cuerpo, el CsO, sino un estrato en el CsO, es decir, un fenómeno de acumulación, de coagulación, de sedimentación que le impone formas, funciones, uniones, organizaciones dominantes y jerarquizadas, trascendencias organizadas para extraer de él un trabajo útil. (Deleuze y Guattari, 1994: 164)

Línea de fuga

La línea de fuga tiene que ver con huir, partir, evadirse. Pero, huir no es viajar, no significa necesariamente viajar, sino más bien hacer huir un sistema. Por otra parte, huir no implica renunciar a la acción. Las fugas pueden hacerse sobre el terreno, son verdaderas rupturas que pueden alargarse en el tiempo. Las fugas son revolucionarias, pues, el que huye, el que se «fuga», se escapa del centro. La línea de fuga sugiere multiplici-

dades; es una desterritorialización (Deleuze y Parnet, 1997: 45, 49).

Cuerpo sin órganos-línea de fuga

Siguiendo a Deleuze, llegar a hacerse un cuerpo sin órganos implica empezar siempre por encontrar siempre una línea de fuga, lo cual consiste en hacer pasar el organismo por una línea de fuga. Ciertamente, «esta línea supone una experiencia inédita que pone entre paréntesis el modo de vida habitual. Los modos de vida inspiran maneras de pensar y los modos de pensamiento crean maneras de vivir» (Gómez Pardo, 2011: 144).

Representación

La representación codifica el mundo, «la representación es una determinada imagen de pensamiento y del ser (precisamente aquella que nace del olvido y el rechazo de la diferencia), que tiene su historia, [...] sus puntos culminantes y sus vertientes limítrofes» (Pardo, 1990: 183). La crítica a la representación en Deleuze se concibe como la desestratificación del organismo, del significado, de la subjetividad y del yo, en resumidas cuentas, de toda forma de identidad o esencia (Gómez Pardo, 2011: 142-143).

Máquina

La máquina entendida como un dispositivo para crear, pero ¿por qué utilizar este concepto? Principalmente, para señalar que no es «natural», para reforzar la idea de su artificialidad y sobre todo de su complejidad.

Máquina binaria

Se refiere al pensamiento binario, a la lógica binaria que ordena el mundo, que separa, divide en base a dicotomías. Para ser más precisos, Deleuze se refiere a las máquinas binarias de la siguiente manera:

Pero de hecho, la máquina binaria es una pieza importante de los aparatos de poder. Se establecerán tantas dicotomías como sean necesarias [...]. Hasta los márgenes de desviación serán calculados según el procedimiento de elección binaria: no eres ni blanco ni negro, ¿serás árabe?; no eres ni hombre ni mujer ¿serás travesti? (Deleuze y Parnet, 1997: 27)

Dualismos

Los dualismos no se basan en unidades, sino en elecciones sucesivas. Por otra parte, cabe mencionar que los dualismos no se definen por el número de términos, ni

tampoco se sale de él añadiendo otros. La única posibilidad de escapar de los dualismos es desplazándolos, buscando hasta encontrar una especie de frontera que va a convertir al conjunto en una multiplicidad que va más allá del número de las partes (Deleuze y Parnet, 1997. 149)

Devenir

Pensar en «devenir» es pensar en involucionar, que no es regresar ni progresar sino estar «entre», en el medio, adyacente. Devenir no es imitar, ni hacer como, ni tampoco adaptarse a un modelo (Deleuze y Parnet, 1997: 6, 35).

Devenir no es ciertamente imitar, ni identificarse; tampoco es regresar-progresar; tampoco es corresponder; instaurar relaciones correspondientes; tampoco es producir, producir por filiación. Devenir es un verbo que tiene toda su consistencia; no se puede reducir, y no nos conduce a «parecer», ni «ser», ni «equivaler», ni «producir». (Deleuze y Guattari, 1994: 245).

3.2 Posibilidades del pensamiento deleuziano

A lo largo del presente ensayo, pues, volveremos sobre diversos aspectos de la filosofía deleuziana. Como ya expresamos, la red conceptual deleuziana nos permitirá reflexionar de forma crítica acerca de los temas que nos preocupan como los discursos normativos de la sexualidad en la escuela y los procesos de subjetivación que tienen lugar en el espacio escolar que naturalizan, privilegian el discurso heterosexual socavando otras expresiones de género que no se ajustan a la norma establecida. No caben dudas acerca de las múltiples posibilidades del pensamiento deleuziano para el contexto que nos ocupa. En concreto, retomaremos algunas cuestiones relacionadas con las nociones deleuzianas de cuerpo, máquina, dualismos, identidad, representación, etc. para repensar en la educación del cuerpo dentro del marco institucional educativo, señalando algunas pautas que nos ofrece Deleuze para liberar el cuerpo de las situaciones de opresión.

Por otra parte, resultan imprescindibles los análisis de Deleuze en relación con las «sociedades de control», pues describe las características de nuestras sociedades occidentales actuales con gran acierto y mayor detalle. En este sentido, si bien es cierto que hasta el momento no le hemos prestado suficiente atención al tema, nombrándolo apenas en un par de ocasiones, esto se debe a que el mismo será tratado con mayor detenimiento en otro apartado. Finalmente, y pensamos que vale la pena repetirlo una vez más, en realidad, creemos que la clave de las posibilidades del pensamiento deleuziano para reformular cuestiones de educación y sexualidad consiste ante todo en la propuesta ontológica de Deleuze: para poder pensar, tenemos en primer lugar que «deshacer el pensamiento», descomponer el pensamiento dominante ya fijado en una imagen; desarticlar el pensamiento (que no significa destruirlo precisamente), desplazarlo, llevarlo a otro territorio, en otras palabras:

Así, pensar es pensar diferente. La diferencia no se presenta al pensamiento como un *telos*, un fin ajeno al pensar, no es un «tema», sino que es el modo de acontecer el pensamiento. El pensamiento habría de acontecer desidentitariamente, haciéndose siempre otro. Es en este esfuerzo que Deleuze se aboca en gran parte de sus escritos a la práctica del dismantelamiento del «reino de la identidad», ya sea en su versión de la subjetividad [...], ya sea en su versión del objeto. (Bulo Vargas, 2009: 57)

Nada más pertinente para enfrentarnos a los objetivos del presente trabajo. Por todas partes, vemos posibles conexiones e interacciones entre el pensamiento deleuziano y nuestras preocupaciones de estudio. Pues bien, esperamos, al menos, dismantelar nuestros supuestos, nuestras verdades y nuestro «sentido común», procurando así pensar aquello «impensable» en la escuela.

4. Postfeminismo y teoría queer: un comienzo

«No hay nada que desvelar en el sexo ni en la identidad sexual, no hay ningún secreto escondido. La verdad del sexo no es desvelamiento, es *sex design*.»

(Preciado, 2008: 34)

«Los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, ni reales ni aparentes, ni originales ni derivados.»

(Butler, 2007: 275)

A menudo, el sexo designa, en principio, tres cosas: el sexo biológico, que se nos asigna en el nacimiento (varón o hembra), el papel o el rol sexuales que «supuestamente» le corresponden, nos referimos al género, definido de forma provisional como los atributos de lo femenino y lo masculino; que la socialización diferenciada produce y reproduce y, en tercer lugar, la sexualidad, el hecho de «tener» o «hacer» sexo. Pues bien, independientemente de las críticas que podamos establecer a este planteamiento inicial, podemos afirmar que las teorías feministas se vinculan con la problematización de estos tres «matices» acerca del sexo. En este sentido, las teorías feministas no abordan solamente el problema de la delimitación teórica y práctica entre lo que sería «natural» y «cultural» entre el sexo, el género y la sexualidad, sino también los postulados, las implicaciones epistemológicas, políticas e ideológicas de tal delimitación (Dorlin, 2009: 9-10).

Siguiendo a Teresa de Lauretis (1993) diremos que el pensamiento feminista ha pasado por tres momentos concretos desde la segunda mitad del siglo XX: un primer momento a finales de los años setenta caracterizado por un intento de definición formulándose preguntas como ¿quién es o qué es la mujer?; a través de estos cuestionamien-

tos el movimiento feminista descubrirá que la mujer no existe y que su existencia es paradójica en tanto que está al mismo tiempo atrapada y ausente en el discurso; un segundo momento el feminismo se daría cuenta de que una teoría feminista debe partir y centrarse en tal paradoja; la aceptación de dicha paradoja nos lleva al tercer momento del pensamiento feminista que constituye la etapa actual de reelaboración y reconceptualización teórica centrado en una reconceptualización del sujeto como una entidad cambiante, que se multiplica a lo largo de diversos ejes de diferencias, una reflexión sobre la relación entre las formas de opresión y las formas de comprensión formal o de construcción de la teoría; una emergente redefinición de la marginalidad como una ubicación, de su identidad como una desidentificación y por último; la hipótesis del autodesplazamiento que expresa al movimiento simultáneo social, subjetivo, que en última instancia es un movimiento político y personal.

Antes de proseguir en el tema que nos ocupa, conviene aclarar qué entendemos por teoría feminista, para ello, hacemos acopio del concepto que propone la feminista contemporánea Elsa Dorlin (2009: 10, 11) que, aunque lo utilizó para delimitar un marco de estudio concreto, pensamos que resulta adecuado también para nuestro caso:

Las teorías feministas serán definidas como un saber indisociablemente ligado con un movimiento político que problematiza, sobre todo desde un punto de vista epistemológico inédito, la relación que todo saber mantiene con una posición de poder, al que a cambio refuerza, invierte o modifica.

En lo que sigue, nos dedicaremos de manera concreta a delinear las principales características de lo que se ha dado en llamar feminismo postmoderno, postfeminismo o crítica postfeminista y la teoría o movimiento queer. En primer lugar, cabe aclarar que el llamado postfeminismo reúne a autoras y autores muy diversos que abordan también temáticas muy distintas —en ocasiones contradictorias— y variadas. En este sentido, siguiendo la línea argumentativa de nuestro estudio, no parece adecuado «encasillar» bajo una denominación producciones de diferente procedencia y talante. De hecho, sospechamos que, tal vez, ciertas autoras rechazarían cualquier intento de etiqueta. Así, por ejemplo, observamos que se utilizan de manera indistinta los títulos como postfeminismo, feminismo postmoderno o crítica postfeminista; a partir de aquí utilizaremos pues, cualquiera de ellos también de forma indistinta.

En líneas generales, el postfeminismo presupone que el feminismo como movimiento político ha alcanzado logros notables en relación con los derechos de las mujeres; no obstante lo cual plantea al mismo tiempo los límites de este tipo de activismo feminista característico de los años setenta. Así pues, el postfeminismo alberga discursos extremadamente versátiles que dieron lugar a numerosas líneas de investigación con perspectivas de estudio particulares. Al respecto, Beatriz Preciado (2005: 245)³ —filósofa y activista queer— plantea lo siguiente:

³ Jesús Carrillo en «Entrevista a Beatriz Preciado», los detalles se incluyen en la bibliografía.

Este proceso de transformación y crisis del feminismo de la segunda ola, que daría lugar a la teoría postcolonial, la teoría queer, el postfeminismo, los estudios transegénero, etc..., fue un período extremadamente intenso. Aunque a menudo tiende a entenderse el postfeminismo como una forma de «anti-feminismo», este término tiene hoy el sentido de señalar un nuevo marco conceptual para el feminismo. El postfeminismo representa la madurez del feminismo como teoría política. En el discurso de los 90 el término postfeminismo señala un giro conceptual desde los debates de igualdad y diferencia, justicia y reconocimiento, e incluso del esencialismo y del constructivismo hacia los debates acerca de la producción transversal de las diferencias. Marca un desplazamiento de aquellas posiciones que parten de una sola noción de diferencia sexual y de género ya sea esta entendida en términos esencialistas, en términos marxistas (división sexual del trabajo) o en términos lingüísticos (orden simbólico o pre-simbólico), hacia un análisis de naturaleza transversal.

No pudimos evitar reproducir el comentario de Preciado en relación con el tema casi en su totalidad, pues, a nuestro parecer, precisa de forma contundente las claves del pensamiento postfeminista. En efecto, desde la postura argumentativa de Preciado, podemos afirmar que el postfeminismo no se opone ni intenta frenar el movimiento feminista contemporáneo de corte más tradicional. En rigor, no se trata de echar por tierra la historia del movimiento feminista y los logros conseguidos, sino de establecer una perspectiva de análisis novedosa que permita señalar los límites del quehacer feminista hasta un momento determinado, proponiendo a la vez un análisis transversal, más amplio, más enriquecedor. Recurrimos una vez más al discurso de Preciado (2005, 246) en relación con el tema:

Desde el punto de vista político, el postfeminismo y los movimientos queer surgen como una reacción al desbordamiento del sujeto del feminismo por sus propios márgenes abyectos (en este sentido supone una crítica de los presupuestos heterosexuales y coloniales del feminismo de la segunda ola), como el movimiento PONY (prostitutas de New York), the Daughters of Bilitis y los diversos grupos de feministas negras, chicanas, etc. [...]. Se va a llevar a cabo una crítica general de los efectos de normalización y naturalización que acompañan a toda política de identidad: la institucionalización estatal de políticas de género, la normalización de las políticas gays y lesbianas, la esencialización de los proyectos anticoloniales nacionalistas, etc.

Ciertamente, el postfeminismo tiene por objetivo atacar de forma radical la concepción ilustrada de un sujeto racional así como los discursos hegemónicos eminentemente dualistas y falocéntricos; perspectiva teórica que en cierto modo comparte con el postmodernismo y el deconstruccionismo (Aguilar, 2008: 223). No obstante lo cual, advertimos que las mujeres no participaron nunca del proyecto ilustrado y, por otra parte, los discursos postmodernos y su concepción del sujeto como efecto del discurso o del lenguaje tampoco están exentos de ser considerados imparciales (Aguilar, 2008: 223).

Aquí es donde la cuestión parece complicarse bastante. Entre las muchas discusiones teóricas de las feministas contemporáneas distinguimos la que gira en torno al grado de validez de ciertos discursos postmodernos para los fines del quehacer feminista. En este sentido, existen corrientes feministas contemporáneas que consideran que la mayoría de los teóricos reunidos bajo el postmodernismo llevaron adelante sus estudios desde un marco que excluyó de forma sistemática la cuestión de la diferencia sexual, siguiendo esta línea argumentativa, podría decirse que «la asunción del proyecto postmoderno excluye una política feminista» (Aguilar, 2008: 223-224). Es desde esta perspectiva que, por ejemplo, Benhabib, Amorós y Miguel afirmarán que el feminismo y la postmodernidad son incompatibles tanto a nivel conceptual como político (Nicolás, 2007: 36). Fundamentalmente, el argumento sería el siguiente:

El quid de la cuestión en juego es el conflicto que existe entre la deconstrucción por un lado y la necesidad de la construcción de categorías por otro y postulados que se consideren verdaderos para justificar la lucha o la resistencia. (Nicolás, 2007: 39).

Desde esta postura, habría entonces una especie de peligro latente al momento de intentar relacionar puntos comunes entre el feminismo y el pensamiento postmoderno, lo cual implicaría de antemano un cuestionamiento a la idea de postfeminismo. Sin embargo, tales planteamientos no se ajustan a la perspectiva del presente estudio. De manera que si hemos hecho referencia a esta discusión teórica, fue con el propósito de introducirnos un poco más en la perspectiva de estudio desde la cual quisiéramos abordar nuestro trabajo. En todo caso, al mismo tiempo que nos introducimos en el pensamiento postfeminista y la teoría queer, cualquier temor hacia el pensamiento «post» tenderá a diluirse por completo. Hasta aquí nos hemos ocupado de presentar el pensamiento de dos filósofos postmodernos, Foucault y Deleuze. Pues bien, recordemos que el postfeminismo tendrá como base, entre otros teóricos postmodernos, a estos dos filósofos franceses. A continuación, expondremos algunos postulados un poco más concretos de la teoría postfeminista de modo que podamos establecer conexiones significativas entre ambas corrientes.

4. 1 Problemáticas postfeministas: o el adiós a las «mujeres»

Una de las cuestiones principales abordadas en el discurso deleuziano consistía en la construcción de la subjetividad: «Y que no se trata de otra cuestión que la de una puesta extrema en tela de juicio de las clásicas identidades, de la hegemonía del sujeto y lo Mismo, tal y como lo entendiera igualmente Foucault» (Tudela, 2000: 52). En este sentido, Deleuze planteará que el principio de identidad no conduce más que a la inmovilidad, la permanencia muda; las clásicas nociones identitarias como el nombre propio, la familia desaparecen en la nueva construcción del sistema-mundo actual (Tudela, 2009: 36). Pero, a pesar de todo, el sistema-mundo las mantiene vivas, así por ejemplo observamos que alienta como nunca todo tipo de discursos de la identidad porque le son útiles a sus propósitos. Ante esta situación, el filósofo francés propondrá una «nueva identidad» por oposición a la identidad en sentido más propio, la cuestión estribaría en:

Sobreponerse a esta suerte de sujeto organizado por una tradición a lo menos centenaria; hallar un modo de conjugar la vida en general con la propia vivencia; oponer de entrada cierto nomadismo, ciertas líneas de fuga como propone el *rizoma* deleuziano a la fijeza y el estatismo impuestos por la política, la civilización y el comercio oficiales; recuperar, como señalaba Guattari, un cuerpo colectivo en el que halle cabida un recuperado tiempo de la vida [...]. (Tudela, 2009: 37)

Esto implicaría también que en nuestras sociedades actuales se precise de un programa descentralizador, un mapa de las subjetividades sobre el que poder alzar nuevas políticas (Tudela, 2009: 36). Repensar la identidad, pues, como apertura, como atención a lo abierto, «[...] una nueva *identidad* que implique un rescate de la víctima, del *excluido*, de todos los marginados por el discurso totalitario del poder [...]» (Tudela, 2009: 36). Una visión comprensiva, quizás nos permita encontrar en los postulados postfeministas el eco de la filosofía deleuziana. Probablemente, uno de los argumentos más potentes de la corriente postfeminista es la crítica al concepto de «mujer», categoría analítica fundamental para el movimiento feminista.

Así pues, las autoras postfeministas llamarían la atención sobre las contradicciones y las exclusiones provocadas por las diversas luchas identitarias tradicionales que perseguían el reconocimiento e igualdad por parte de la justicia (Preciado, 2005: 246). Como podemos apreciar, no hay duda de que la crítica postfeminista al concepto de identidad tiene estrecha relación con los postulados deleuzianos; una identidad, pues, pensada desde los márgenes, en constante redefinición y que escape al poder totalitario, un movimiento «postidentitario» que pone en marcha estrategias hiperidentitarias con el objetivo de hacer visibles ciertas minorías. El siguiente constituye un buen ejemplo de lo que acabamos de afirmar: «Los movimientos queer representan el desbordamiento de la propia identidad homosexual por sus márgenes: maricas, bolleras, transgénero, putas, gays y lesbianas discapacitados, lesbianas negras y chicanas, y un interminable etcétera» (Preciado, 2005: 246).

En suma: «Se trata también, como señalaba de Lauretis, de un apuesta en cuestión de la categoría mujer como aquella que define al sujeto político del feminismo» (Preciado, 2005: 247). En este sentido, como ya expresamos en párrafos anteriores, las críticas postfeministas se distanciarán de los discursos que tengan que ver con la esencia, el sistema sexo/género y la igualdad o la diferencia organizadas siempre bajo el sistema binario hombre/mujer, etc. De modo que, gran parte de la producción postfeminista se refiere tanto a la producción de la subjetividad como a las políticas identitarias de nuestro tiempo. En el siguiente apartado, abordaremos con mayor detalle algunas de estas cuestiones, nos acercaremos a la teoría queer y, más adelante, a la producción intelectual de dos filósofas y activistas contemporáneas, Beatriz Preciado y Judith Butler respectivamente.

4.2 (Des)componiendo la teoría queer

«Al fin y al cabo ¿qué es el «sexo»? ¿Es natural, anatómico, cromosómico u hormonal, y cómo puede una crítica feminista preciar los discursos científicos que intentan establecer tales «hechos»? ¿Tiene el sexo una historia? ¿Tiene cada sexo una historia distinta o varias historias? ¿Existe una historia de cómo se determinó la dualidad del sexo, una genealogía que presente las opciones binarias como una construcción variable?

(Butler: 2007: 55)

El movimiento queer surgió a principios de los años noventa en el seno de la comunidad gay y lesbiana de los Estados Unidos. A comienzos del siglo XX, el término es utilizado en el argot homosexual neoyorquino convirtiéndose en una categoría de auto-identificación dentro del marco de una práctica de orgullo (Dorlin, 2009: 91). Por su parte, la expresión «teoría queer» fue acuñada por primera vez en el año 1991 por Teresa de Lauretis en un texto en el que critica el pensamiento feminista a propósito del sujeto «mujeres» (Morris, 2005: 36; Dorlin, 2009: 94). En principio, pues, el término «queer» significa raro, maricón, bollera, y por extensión designa todo tipo de sexualidades que no se ajustan a la «normalidad». En realidad, es un insulto homofóbico que connota «desviación» sexual o perversión (Preciado, 2005: 246). Sin embargo, el movimiento queer que surgiera en los años noventa pondrá el acento una vez más en la inversión del sentido del término, así pues:

El propio cuño de *teoría queer* nos da una pista de una nueva consideración del género no normalizadora. Así, es un pensamiento que invierte el sentido negativo del término *queer* («marica», «rarito», «extraño», etc.), y contribuye, de esta forma, tanto a afirmar los derechos de las diferentes opciones sexuales, como a minar, desde dentro, un pensamiento que encierra al otro en una etiqueta, pretendiéndose él mismo invisible. (Alcoba, 2005: 9).

Se pueden considerar dos hechos específicos como disparadores del movimiento queer dentro del contexto estadounidense: por un lado, es la respuesta a la creciente tendencia neoconservadurista norteamericana, cuyo punto álgido de expresión fue la Sentencia del Tribunal Supremo de los Estados Unidos de condenar las prácticas «sodomitas» en el estado de Georgia en el año 1986 y, por otro lado, es el resultado de la organización social frente, de la resistencia ante los mitos imperantes alrededor de la epidemia del sida y la inoperancia de las autoridades sanitarias para ocuparse de la situación (Planella y Pie, 2012: 266; Morris, 2005: 36). La teoría queer detectó que los estudios feministas tradicionales estaban aún anclados en ciertas categorías de un pensamiento esencialmente binario y por lo tanto heterosexista en el que la idea de identidad era un imperativo que subyacía a toda acción humana, teniendo como característica principal la búsqueda de la estabilidad. En este sentido, el movimiento queer converge con el

postfeminismo al reclamar una revisión crítica de los postulados y las luchas feministas.

Esta revisión crítica de las bases teóricas del feminismo se llevará a cabo a través de autoras como Eve Kosovsky Sedgwick, Judith Butler, Sue Ellen Case, Teresa de Lauretis, Judith Halberstam, Donna Haraway, Marie-Hélène Bourcier, Gloria Anzaldúa, Barbara Smith y Beatriz Preciado, entre otras. Los nuevos estudios partirán de lo que se ha denominado un «giro preformativo» en el análisis de la identidad sexual o racial con el fin de desnaturalizar la diferencia sexual (Preciado, 2005: 247). Precisamente, la publicación del trabajo de Butler bajo el título *Gender Trouble* (1990) significó un punto de partida y una base para los nuevos planteamientos. Cabe destacar que las obras de Foucault, Derrida y Deleuze, a pesar de sus diferentes formas analizar el poder y la opresión; han sido fundamentales para la elaboración de las bases de la teoría queer. En este sentido, se ha hecho un uso político muy particular del pensamiento de dichos autores; ya sea retomando la línea de sus estudios, revisando de manera crítica su pensamiento, apostando por sus herramientas de análisis o dejando entrever los límites de las mismas con el objetivo de volverlas funcionales en el contexto de la teoría queer. Al respecto, Preciado (2005: 255) comenta lo siguiente:

La teoría queer es, en cierto sentido, una segunda vuelta, una retraducción política de ciertos textos de la filosofía postestructuralista francesa, así como de críticas del psicoanálisis tanto freudiano como lacaniano. A finales de los años setenta, la traducción en Estados Unidos de *La voluntad de saber*, primer volumen de *Historia de la sexualidad* de Foucault, fue determinante en el desplazamiento de los llamados women studies y de los gay and lesbian studies hacia un estudio transdisciplinar de la producción de las identidades sexuales. [...] Asimismo, la traducción (sin duda más creativa que literal) que Spivak hará de *La Gramatología* de Derrida en 1974 marcará un punto de inflexión. [...] Contrariamente a lo que podríamos imaginar, no se trata de una simple aplicación de la deconstrucción derridiana, de los análisis del poder disciplinario de Foucault o de las teorías psicoanalíticas de la sexualidad. Nos encontramos frente a détournements productivos que participan de un tráfico de significaciones que Spivak ha denominado «traducción cultural».

Brevemente, esbozaremos a continuación las claves del pensamiento queer, apenas un recorrido fugaz que nos permita comprender un poco más el movimiento:

a. Una de sus tareas principales consiste en pensar ese sujeto político de la sexualidad. Precisamente, el movimiento queer problematizará las políticas de la representación que se emergen de los movimientos sociales norteamericanos de los años sesenta, concretamente el movimiento feminista y el movimiento de liberación de gays y lesbianas. Así pues, será fundamental repensar el sujeto político del feminismo y al sujeto homosexual como implícitamente gay, blanco y de nivel económico acomodado. En este sentido, se puede apreciar cómo las identidades lesbianas y gays se convierten en identidades que tienden a homogeneizar las diversas identidades sexuales que no se ajustan a la norma, pero también las identidades de color y de clase, que conforman

nuestras sexualidades (Dorlin, 2009: 94).

b. Otro de los focos de la crítica queer está centrado en la noción misma de identidad entendida como esencial, estable y homogénea, en el contexto de la teoría queer sin embargo, la identidad aparece como un terreno fronterizo, relacional e inestable constantemente interpelado por múltiples instancias de poder y de saber (Torres, 2011: 3). Por lo tanto, se plantea una posición crítica con respecto a los efectos normalizadores de toda formación identitaria, no sólo la sexual, sino también las de clase y orientación étnica.

c. Por otra parte, los estudios queer pondrán en cuestión el sistema sexo/género, destacando que la noción de género surgió en el contexto de la práctica y los discursos médicos haciendo referencia a las intervenciones destinadas a normalizar la sexualidad. En realidad, se conformará todo un aparato crítico desde el cual se pondrá de manifiesto que tanto el género como la sexualidad y el sexo son construidos social y culturalmente; desde esta perspectiva, la dicotomía entre sexo y género no tiene sentido.

d. Para la teoría queer, las identidades sexuales deben entenderse como efecto de la performance de género, en otras palabras, la noción de performance que adopta la teoría queer cuestiona ante todo el origen biológico de la diferencia sexual. Ciertamente, Butler (2007) empleará la noción de performance para mostrar que el sexo es un efecto performativo de los discursos hegemónicos de la modernidad acerca del sexo, lo cual implica que el género lo obtenemos por repetición, es decir, *aprendemos* a ser femeninos y masculinos. Como bien lo expresa Dorlin (2009: 97):

Así, el género constituye el cuerpo en identidad inteligible en el seno de la matriz heterosexual, produciendo un modo de inteligibilidad de *su* cuerpo propio, y por consiguiente de *sí*: exhortando a los individuos a declarar su sexo, su género, su sexualidad, a leer su «verdadera identidad», sus «deseos sepultados», su «auténtico yo», a través del prisma de ese «ideal normativo».

e. Sin embargo, el movimiento queer no reclama una emancipación consistente en la adquisición de derechos en vías de un reconocimiento social, sino que plantea una contestación radical e integral de la categoría de sujeto moderno. De manera que uno de los principales desafíos consistiría en reformular los fracasos de la representación por cuanto la identidad presupone exclusiones, «En todo caso, la identidad se debe utilizar instrumentalmente como imperativo político con el fin de reunir y representar a un grupo oprimido en una coyuntura precisa, pero vigilando que su uso no se convierta en imperativo de regulación [...]» (Maristany, 2008: 18). Para concluir, nos remitimos a un texto de Dorlin (2009: 95), en el que se refiere a las prácticas de resistencia propuestas por el movimiento queer:

Muy ampliamente inspirada por la filosofía foucaultiana, el concepto *queer* de subversión supone que no hay posición fuera del poder [...], sino más bien

ejercicios múltiples de resistencia [...]. Por eso, las prácticas e identidades sexuales (de género y de sexualidad) que circulan constantemente en la cultura queer no pueden ser pensadas como simples «imitaciones» de las normas dominantes. Las prácticas de resistencia, pues, no remiten a la utópica abolición del «sexo», sino más bien a la subversión del sistema dominante, fundado en el *dimorfismo* (macho/hembra, masculino/femenino), el causalismo (anatomía/ethos, sexo/género —entendido aquí como las acepciones cultural y socialmente admitidas de lo femenino y lo masculino—) y el heterosexismo (heterosexualización del deseo y falocentrismo).

Probablemente, muchas de las problemáticas de estudio de la teoría queer han quedado en nuestra exposición demasiado reducidas o incluso sin desarrollar, sin embargo, creemos que sí hemos logrado describir un panorama bastante aceptable destacando sobre todo las claves del pensamiento queer. Por último, quisiéramos volver sobre la discusión teórica a la que hicimos referencia al comienzo del presente apartado simplemente para disipar cualquier duda —si todavía las hubiere a estas alturas— acerca de la pertinencia del pensamiento postmoderno para la labor de la teoría feminista. Como pudimos comprobar hasta aquí, existe una suerte de interacción entre ciertos pensadores adscriptos bajo lo que denominamos postmodernismo y la conformación del pensamiento postfeminista y la teoría queer.

4.3 A vueltas con la polémica del «sujeto» político del feminismo

Retomando, pues, el debate, recordemos que ciertas autoras feministas contemporáneas como Amorós o Benhabib tenían cierta precaución al pensar en las posibles relaciones entre el postmodernismo y el feminismo, pues consideraban que sus planteamientos podían acaso socavar la posibilidad misma del feminismo como teoría emancipatoria de las mujeres, por ejemplo, al afirmar la muerte del hombre entendida como la muerte del sujeto autónomo, reflexivo (Nicolás 2007: 36). Por otra parte, ante las críticas radicales formuladas desde el postfeminismo a la categoría «mujer», surgieron algunos intentos de reconciliar ambas posturas, así por ejemplo nos topamos con planteamientos que sugieren que «en vez de destruir la categoría «mujer» se propone, entonces, flexibilizar su análisis añadiendo otros criterios» (Nicolás 2007: 38). Cabe destacar que este tipo de debate no es más que la expresión contemporánea de la tensión provocada, desde hace ya varias décadas, en torno al sujeto político del feminismo. En relación con esta problemática, Preciado (2005: 246) señala lo siguiente:

El problema que perciben algunas feministas marxistas, posmarxistas y habermasianas —que se inscriben aún en el marco de la modernidad y la ilustración, como Nancy Frazer, Sheila Benhabib o Rossi Braidotti— en las hiperbólicas críticas que emergen del postfeminismo y la teoría queer es que suponen poner en peligro el sujeto político del feminismo. A partir de ahí se buscarán «emplazamientos estratégicos» para el sujeto del feminismo. Así por ejemplo, a principio de los noventa se abandonaría la categoría de «mujeres del tercer mundo» por «mujeres de color», más geopolíticamente precisa, que se desplazará más tarde hacia

la transversal *queer-cripple-color-alliance* —alianza de «*queer-lisiados-negros*»— en un proceso de cuestionamiento incesante.

Desde este marco, queremos hacer mención a varias cuestiones. En primer lugar, la idea de «flexibilizar» y agregar otros criterios a la categoría mujer puede ser una trampa teórica. Aquí, cabe recordar los planteamientos de Deleuze (Deleuze y Parnet, 1997) en relación con la noción de dualismos al afirmar que los mismos no se definen por el número de términos; ni tampoco se sale de ellos añadiendo otros términos. En el contexto que nos ocupa, esto podría suponer que no basta simplemente con ampliar la categoría mujer y añadir otros criterios que permitan considerar diversas opresiones, ya que llevar a cabo tal proceso de apertura no nos asegura que efectivamente se produzca una ruptura con el sistema dominante que funciona en base a dualismos y binarismos. Por lo tanto, resulta bastante probable que aquellos intentos de replantear y ampliar el sujeto político del feminismo lleven a cabo las reformulaciones dentro de los márgenes del dualismo, lo cual significaría que independientemente de se hable de «mujeres blancas», «mujeres negras», «mujeres pobres», «mujeres del tercer mundo», mujeres, mujeres... Invariablemente se permanecerá dentro del sistema dual de género hombre/mujer. Por esta razón, los emplazamientos estratégicos de los que habla Preciado están en reformulación constante, cuidando de no caer en esencialismos. De hecho, Deleuze (Deleuze y Guattari 1994; Deleuze y Parnet, 1997) nos advierte que hasta los denominados márgenes de desviación están calculados en los sistemas de organización binarios.

En segundo lugar, una vez más remitámonos al planteamiento deleuziano, pero esta vez para mencionar la propuesta de Deleuze (Deleuze y Parnet, 1997) para escapar a los dualismos: consistía en desplazarlos, en buscar hasta encontrar una especie de frontera que convertiría al conjunto en una multiplicidad que va más allá del número de sus partes. Se trata de deshacer los juegos de representación en favor de las multiplicidades. Continuando con el planteamiento deleuziano, un agenciamiento pues, es una multiplicidad que comporta muchos términos heterogéneos y que establece relaciones entre ellos, en este sentido «hay multiplicidades que no cesan de desbordar las máquinas binarias y que no se dejan dicotomizar» (Deleuze y Parnet, 1997: 32). Desde esta perspectiva, podríamos entonces dejar de hablar en términos, por ejemplo, de «diferencia sexual» y adoptar la noción de «multiplicidad» deleuziana. De hecho, esta es una de las propuestas centrales del discurso de la filósofa Beatriz Preciado, quien afirmará que «lo que importa no es la «diferencia sexual» o la «diferencia de los homosexuales», sino las multitudes queer. Una multitud de cuerpos, cuerpos transgénero, hombre sin pene, bolleras lobo, ciborg, femmes butch, maricas lesbianas...la «multitud sexual» aparece como el sujeto posible de la política queer» (Preciado, 2003). Asimismo, Butler (2007: 288) plantea lo siguiente:

Si las identidades ya no se establecieran como premisas de un silogismo político [...]. Las configuraciones culturales del sexo y el género podrían entonces multiplicarse o, más bien, su multiplicación actual podría estructurarse dentro de los discursos que determinan la vida cultural inteligible, derrocando el propio binarismo del sexo y revelando su antinaturalidad fundamental.

En tercer lugar, no basta, pues, con multiplicar las diferencias, tampoco basta con establecer un esencialismo estratégico que permita articular la lucha feminista, o agregar nuevos elementos para pensar en las opresiones del mundo actual como los fundamentalismos o la multiculturalidad. Es necesario pensar las relaciones de dominación desde la transversalidad, desde lo múltiple. Para Dense Riley por ejemplo, el feminismo debe tomar nota de la inestabilidad constitutiva de su sujeto fundador (Dorlin, 2009:80). En esta línea de pensamiento, Judith Butler establecerá una crítica al concepto de «esencialismo estratégico» formulado por Gayatri Spivak. Así, comprobamos que existe una tensión permanente entre el postfeminismo que tiende a deconstruir toda identidad y la política feminista contemporánea que más que nunca hace sobrellevar a las identidades esencializadas un conflicto permanente; ante dicha situación, Spivak planteará que el pensamiento postmoderno debe realizar un esfuerzo de traducción política de su crítica, por eso la propuesta de «esencialismo estratégico» como un modo de interpelación política eficaz (Dorlin, 2009: 80).

Nos interesa acercarnos aunque sea someramente a la crítica de Butler en relación con el tema, que partirá diciendo que incluso limitada a un uso exclusivamente estratégico, la categoría política «mujeres» no puede ser fundadora, ya que si el sujeto del feminismo se determina por encima de las luchas sociales, definiéndose como su fundamento o condición para la movilización y el reclamo de derechos, necesariamente supone una determinación negativa, cosa que «nosotras» no es; ayer las mujeres esclavas, hoy las mujeres emigrantes del sur o de la periferia europea por ejemplo (Dorlin, 2009: 81). Fundamentalmente, «la filosofía política del feminismo, pues, debe resolverse a producir constantemente una identidad en devenir, y por consiguiente, aceptar el conflicto entre los feminismos» (Dorlin, 2009: 81). En la misma línea, Butler (2007: 48, 53) expresa lo siguiente:

La crítica feminista también debería comprender que las mismas estructuras de poder mediante las cuales se pretende la emancipación crean y limitan la categoría de «las mujeres», sujeto del feminismo. [...] La identidad del sujeto feminista no debería ser la base de la política feminista si se asume que la formación del sujeto se produce dentro de un campo de poder que desaparece invariablemente mediante la afirmación de ese fundamento. Tal vez, paradójicamente, se demuestre que la «representación» tendría sentido para el feminismo únicamente cuando el sujeto de las «mujeres» no se dé por sentado en ningún aspecto.

En resumidas cuentas, creemos que se trata, como decía Deleuze (Deleuze y Parnet, 1997: 18, 29) de orientar los esfuerzos hacia un ejercicio de pensamiento que no se ajuste a las significaciones dominantes, lograr un «pensamiento sin imagen». En el plano de estudio que nos ocupa, pensar el sujeto político del feminismo como inestable, en constante desplazamiento, escapando de todo intento de definición que lo «clave en la pared». Romper con las líneas establecidas, resistir a la máquina binaria descrita por Deleuze, no enraizar, hacer rizoma, pensar «entre» las cosas, crear líneas de fuga:

Las máquinas binarias ya no tienen ningún poder sobre ese real, y no por-

que cambie el segmento dominante (tal clase social, tal sexo...), ni tampoco porque se impongan mixtos del tipo bisexualidad, mezcla de clases, sino porque las líneas moleculares hacen pasar entre los segmentos flujos de desterritorialización que ya no pertenecen ni a uno ni a otro, pero que constituyen el devenir asimétrico de los dos: sexualidad molecular que ya no es ni la de un hombre ni la de una mujer, masas moleculares que ya no poseen los límites de una clase, razas moleculares como pequeños clones que ya no responden a las grandes oposiciones molares. (Deleuze y Parnet, 1997: 148)

De modo que ni A ni B, sino un «otro» que no es ni la mezcla de ambos ni su resultado. Ni mujer ni hombre, pero tampoco homosexual o bisexual, minar los dualismos desde dentro:

Y no se trata de una síntesis de los dos, de una síntesis de 1 y 2, sino de un tercero que siempre procede de otra parte y descompone la binariedad de los dos, puesto que no se inscribe ni en oposición ni en complementariedad con respecto a ellos. Tampoco se trata de añadir en la línea un nuevo segmento a los segmentos precedentes (un tercer sexo, una tercera clase, una tercera edad), sino de trazar otra línea en medio de la línea segmentaria, en medio de los segmentos, que los arrastrará a velocidades y lentitudes variables en un movimiento de fuga o de flujo. (Deleuze y Parnet, 1997: 48)

Huir de la sociedad normalizadora, desestructurar el modelo, he aquí la propuesta deleuziana, ir hacia lo «menor», caminar hacia aquello que no está prefijado de antemano, en otras palabras, «devenir minoritario». Propiciar, por el contrario, un acontecimiento, una multiplicidad, crear algo nuevo: impensable. Y, es desde esta perspectiva que la propuesta queer adquiere relevancia. Volvamos una vez más sobre el discurso de Beatriz Preciado (2003): «La multitud queer no tiene que ver con un «tercer sexo» o un «más allá de los géneros» ». Los movimientos queer se oponen, pues, a la normalización y esencialismo de la identidad homosexual, pero también se opone a los efectos normalizadores y disciplinarios de toda formación identitaria; no hay base natural (gay, mujer, hombre, etc) que pueda legitimar la acción política (Preciado, 2003). En consonancia con la filosofía de Deleuze y Guattari, podemos afirmar que los movimientos queer, transgénero, y cripple (tullidos) rechazan el modelo de adecuación somática que establecía una continuidad entre sexo, género y sexualidad y demandan el reconocimiento de la multiplicidad como fundamento inmanente de un nuevo contrato democrático entre cuerpos que ya no se definen por su independencia y soberanía sino por su constitutiva relación. Se trata de las revoluciones moleculares, tal como las imaginaba Félix Guattari, que desbordan las políticas de identidad y de la representación y exigen nuevas estrategias de invención de un cuerpo queer con técnicas específicas e instituciones propias (Preciado, 2003, 2008).

En suma, creemos que hasta aquí hemos expuesto varios argumentos, principalmente a través de los discursos de Deleuze, Preciado y Butler, que disipan las dudas al pensar en los aportes de la corriente postmoderna al feminismo contemporáneo así como

las conexiones significativas entre este feminismo y el postfeminismo. En este sentido, comprobamos que, por un lado, el postfeminismo y la teoría queer establecen un diálogo permanente con la filosofía de ciertos pensadores postmodernos o postestructuralistas y, por otro lado, evidenciamos que la teoría feminista postmoderna y la teoría queer no se configuran en oposición al feminismo contemporáneo, como tampoco pretenden borrar de una vez para siempre las luchas feministas. Tal como afirmaba Preciado, se trata más bien de repensar de forma crítica los postulados fundacionales del feminismo, en este sentido es que el postfeminismo se presenta como un paso más allá.

En cualquier caso, los debates centrados en mostrar la posibilidad/imposibilidad del postfeminismo para el quehacer feminista, en este contexto, perderían sentido. Porque, al pensar desde instancias que oponen de entrada conceptos como los de verdad/mentira, construcción/deconstrucción, universalidad/individualismo, discursos «menos falsos» o «más falsos», se corre el riesgo de quedar atrapado en la lógica de la «máquina binaria»; cayendo en un sin fin de elecciones sucesivas de forma que «las preguntas ya están calculadas de antemano en función de las posibles respuestas a tenor de las significaciones dominantes. Así es como se construye un patrón tal que todo lo que no pase por él no puede materialmente ser oído» (Deleuze y Parnet, 1997: 25). Para finalizar con esta cuestión, resultan pertinentes las palabras de Preciado en relación con la impronta del movimiento queer: «Las multitudes queer no son post-feministas porque quieran o deseen actuar sin el feminismo. Al contrario. Son el resultado de una confrontación reflexiva del feminismo con las diferencias que este borraba para favorecer un sujeto político «mujer» hegemónico y heterocentrado» (Preciado, 2003)

4.4. Postfeminismo y Educación: «pedagoqueer»

«Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.»

(Lopes Louro, 2000)

En el anterior apartado, nos hemos dedicado a contextualizar y exponer los principales argumentos y líneas de actuación del postfeminismo, y más concretamente, de la teoría queer. Ahora bien, resulta que llegamos a un punto de inflexión en el que —como al comienzo de nuestro ensayo— las preguntas aparecen en tropel. La cuestión es ¿Es posible conectar la teoría queer con el ámbito de la educación? Y si fuera así ¿Qué tipo de conexiones significativas podríamos establecer entre un pensamiento que tiene por objeto desestabilizar cualquier noción de identidad alejándose de todo marco normativo y la institución escolar, espacio normalizador y disciplinario por antonomasia? Finalmente, ¿Cuáles son las formas en que el discurso queer puede plasmarse en la práctica docente? ¿Qué podría aportar el movimiento queer a la escuela del siglo XXI? En términos generales, el presente trabajo tiene por objeto ocuparse de estas y otras cuestiones. No obstante, los interrogantes recién planteados sirven para introducirnos en la temática.

Para comenzar, podemos afirmar que pensar la teoría queer en educación significa no solamente revisar los planteamientos en torno a la sexualidad que rigen el sistema educativo, sino que implica partir de una postura epistemológica totalmente distinta, un modo de abordar la realidad y reflexionar completamente diferente. Se trata de cuestionar de manera constante, de rechazar lo pre-establecido, de problematizar todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y no sólo los relacionados con la sexualidad. Probablemente, tales implicancias provoquen incomodidades en un contexto escolar tan acostumbrado a basarse en el conocimiento verdadero, estable, en ese «conocimiento» socialmente relevante que no es más que el saber dominante que se impone y circula en las aulas. Sin embargo, ya no podemos ignorar las nuevas identidades que circulan en la escuela, no podemos sencillamente proponer el discurso de la «tolerancia» pretendiendo así visibilizar las sexualidades que no se ajustan a la norma. Pero, es que tampoco podemos ampararnos bajo el discurso —tan de moda en nuestros días— de la «diversidad». Porque, ¿de qué hablamos cuando hablamos de tolerancia? ¿A que diversidad nos referimos? Al respecto, la profesora Ramos (2008: 183), docente e investigadora de la UBA, expone la cuestión de manera clara:

¿En cuantos 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 de «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 una 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?

Desafortunadamente, las respuestas que podríamos aportar a tales interrogantes no resultan muy alentadoras. No obstante lo cual, tal vez sea posible trazar algunos puntos comunes que nos ayuden a encontrar respuestas eficaces. Aquí es donde la teoría queer aporta elementos interesantes para reflexionar acerca de dichas cuestiones. Si bien es cierto que los intentos de conectar la teoría queer con el mundo de la educación son muy recientes, existen ya varios campos de trabajo en relación con la temática y diversos autores se dedican a explorar las posibilidades del pensamiento queer en la escuela. A continuación nos referiremos, de manera breve y concisa, a las conexiones entre la teoría queer y la pedagogía.

En primer lugar, conviene mencionar que el punto de partida a partir del cual se comenzó a explorar la conexión entre lo queer y la pedagogía podría situarse en una reflexión que hace Gayatri Spivak, en un artículo publicado en el año 1992 que lleva por título «Actino Bits/Identity Talk», cuando se refiere a la necesidad de reflexionar acerca de la forma en que la institución educativa y los discursos pedagógicos se encuentran relacionados con la autodeterminación y la subordinación de las poblaciones subalternas del mundo (Planella, 2003; Planella y Pie, 2012: 267-268). Una década después y en la

misma línea, también constituyeron un punto de inflexión importante los interrogantes llevados a cabo por Deborah Britzman cuando se pregunta acerca de la posibilidad de un proyecto educativo como base para lo que llama revueltas deconstructivistas (Planella, 2003; Planella y Pie, 2012: 268).

En segundo lugar, recordemos que una de las cuestiones centrales del discurso queer consistía en desestabilizar el concepto de identidad entendido como estable y esencialista. Así pues, la teoría queer abordaba el tema de las identidades desde un enfoque profundamente antiesencialista, destacando el carácter precario e inestable de las mismas. Asimismo, observamos que en la escuela la construcción de las subjetividades es una cuestión de primer orden, pues se ocupa de formar a los chicos y chicas bajo el modelo del «sujeto moderno», la formación de la identidad sería un objetivo a alcanzar a lo largo del proceso educativo, y supone que al final del ciclo el alumnado haya adquirido «su identidad» y con ella, la autoaceptación, la respuesta satisfactoria a la pregunta ¿quién soy? El caso es que «frecüentemente nos apresentamos (ou nos representamos) a partir de nossa identidade de gênero e de nossa identidade sexual. Essa parece ser, usualmente, a referência mais «segura» sobre os indivíduos» (Lopes Louro, 2000, Pedagogías da Sexualidade, párr. 9). Uno de los problemas estriba en que la respuesta «adecuada» dependerá de los parámetros establecidos por la sociedad. Como podemos comprender, los planteamientos queer permiten pensar la cuestión desde otra perspectiva, sacando a la luz la complejidad y consecuencias del discurso hegemónico de las identidades instalado en lo escolar.

En tercer lugar, la perspectiva queer en pedagogía llevará a cabo una crítica total del discurso heteronormativo instalado en educación. No se trata simplemente de un cuestionamiento al currículum educativo o al tema de la educación sexual como asignatura, por el contrario, la pedagogía queer afirma que la escuela está atravesada por el discurso de la heterosexualidad en todos los ámbitos imaginables, en ella, el discurso de la heterosexualidad se concibe como el único, el ideal o el socialmente aceptable, por lo que cualquier otro discurso que no se ajuste a él queda irremediabilmente olvidado. En este sentido, cabe destacar que la pedagogía queer no se centra exclusivamente en la problemática y reconocimiento de los colectivos LGBTII, lo que persigue es la desestabilización del discurso heterosexual, la ruptura del binomio normal/anormal desnaturalizando a la vez los binomios hombre/mujer, homo/hetero (Planella y Pie, 2012: 269-270). En resumidas cuentas:

La posición queer cuestiona la mayor parte de los recursos educativos y sociales que se imponen bajo esta lógica heterosexista. Así pues, ¿es posible la misma idea de institución y educación desde los parámetros queer? En nuestra realidad, se trata de ser algo, pero ser algo o alguien que se ajuste a las categorías establecidas, significa estar dentro o estar fuera, la política queer no sólo se opone a la idea de normalidad, sino a la misma idea de comportamiento normal. (Planella y Pie, 2012: 271)

En cuarto lugar, recordemos que en la teoría queer se alienta constantemente la

ruptura respecto de las continuidades socialmente esperadas entre género, sexo y deseo. Pero, ¿cómo pueden tener lugar esas rupturas en el proceso educativo? Ante todo, cabe mencionar que en la pedagogía queer no existe una guía o manual de instrucciones pedagógicas que nos indique los pasos a seguir para lograr otro modelo de acercamiento a la realidad fuera del marco heterosexista, por lo cual: «Es necesario fundamentar toda esta tarea en la misma hermenéutica, en la interpretación de la discursividad; una discursividad que a través del lenguaje construye y deconstruye la línea que separa la anormalidad de la normalidad» (Planella y Pie, 2012: 269-270). El esfuerzo de la comunidad escolar supone disponerse ante todo a la reflexión, en el caso de los docentes, a la reflexión sobre su propia práctica y sobre aquellos presupuestos sobre los que basa su labor, en este sentido:

La teoría queer se propone ahora reflexionar sobre el papel de la educación en la emergencia de un nuevo sujeto. No se trata sólo de incorporar una educación sexual no normalizadora en el aula, respetuosa con la libertad de opción de las personas. [...] dichos proyectos de vida exigen tomar forma en la intersubjetividad y las prácticas culturales, que se apoyan básicamente en representaciones desplegadas en narraciones, películas, medios de comunicación, apariencias y formas de vestir, literatura, arquitecturas o, [...] en interacciones entre alumnado y profesorado. (Alcoba, 2005: 10)

En quinto lugar, otro de los ejes de la pedagogía con perspectiva queer consiste en posicionar el cuerpo en el centro del debate. Esto es así, porque precisamente en los discursos pedagógicos que tienen por objeto la formación integral de los individuos el cuerpo se constituye como elemento central. En relación con esta cuestión, recordemos que Foucault en su *Historia de la sexualidad* considera la institución educativa como parte del entramado de instituciones cuya función consiste en el control y la vigilancia de los individuos (1992: 44, 60). En este contexto, la práctica pedagógica se constituye como un «saber científico» que tiene por objeto normalizar la sexualidad de la población y corregir las conductas y los comportamientos de los individuos de acuerdo a los parámetros establecidos sobre todo por el sistema productivo: se trata pues, de montar una sexualidad económicamente útil y políticamente conservadora (1992: 49, 60). Ahora bien, es cierto que Foucault desarrolla su tesis en el marco de la sociedad disciplinaria del siglo XIX con un sistema de producción capitalista que en los últimos cien años ha sufrido mutaciones importantes, por el contrario, los postulados foucaultianos en relación con la práctica pedagógica no han perdido vigencia en nuestras sociedades occidentales post-modernas. Por todo lo dicho, que la pedagogía queer sitúe el cuerpo como elemento fundamental en el debate resulta pertinente más que nunca. Así pues, se puede afirmar al respecto lo siguiente:

El cuerpo, tal y como lo hemos descifrado, ha sido objeto de sumisión, imposición, docilización, anulación, vejación, negación, ignorancia, politización, pedagogización, etc. Parece lógico, pues, partir de una pedagogía que entienda esta posición del cuerpo en la subjetivación y que tenga presente la experiencia corporal de los sujetos. Los cuerpos de los «anormalizados» se convierten en «carne de cañón para el resto de la sociedad. Sin la existencia del cuerpo negado no hay po-

sibilidad de cuerpo aceptado y cuerpo vivido. Es en este sentido que se apuntan diferentes discursos pedagógicos. (Planella y Pie, 2012: 272).

De acuerdo a lo que hemos expuesto hasta aquí, estamos en condiciones de afirmar que la institución escolar moderna fundamentalmente educa, o más precisamente, «educa el cuerpo». Los discursos de la sexualidad en la escuela, como ya hemos comprobado, son ante todo (o únicamente) discursos profundamente marcados por las premisas heterosexuales. Desde esta perspectiva, pues, tenemos que la escuela educa el cuerpo produciendo sexualidades «normalizadas», naturalizando las relaciones heterosexuales, disciplinando los cuerpos de manera explícita o implícita. Por eso, siguiendo el planteamiento de Planella (Planella, 2003; Planella y Pie, 2012), queremos insistir en que la pedagogía queer pone de manifiesto los mecanismos a través de los cuales la escuela fomenta el sistema sexo/género y los binarismos normal/anormal, etc.

Hasta aquí, hemos expuesto los argumentos claves que nos sitúan en la pedagogía queer. No obstante, tal vez nos encontremos aún más confundidos que al inicio del apartado. Del mismo modo, probablemente los interrogantes propuestos unos párrafos más arriba aún permanezcan intactos. Pero consideramos que la confusión, en el contexto que nos ocupa, es sin duda un buen indicio. En uno de sus habituales escritos interneros, la docente y activista queer Valeria Flores (2009b) invitaba a reflexionar, a aquellas docentes que se interesaran por la temática queer en la escuela, sobre algunas cuestiones. Una pregunta central que proponía como ejercicio de reflexión si se tenía la intención de empezar a trabajar el tema de las sexualidades en la práctica docente no era ¿Qué vamos a enseñar? Sino ¿qué estamos dispuestos a escuchar? Este ejercicio, explicaba, nos permitiría reconocer cuáles son nuestros límites y a partir de allí comenzar a expandirlos. Porque, resulta curioso constatar que el tema de la sexualidad en la escuela no se reduce a una asignatura o a unas disposiciones transversales que implementar en el desarrollo de las asignaturas o materias. Como docentes, estamos todo el tiempo «hablando» de sexualidad, o lo que es igual, nuestro cuerpo habla y enseña constantemente acerca de la sexualidad, podamos percibirlo o no. En este sentido, Flores (2009a) considera que:

[...] los canales habituales legitimados por la lógica estatal para suscitar un cambio de paradigma en la escuela (publicaciones, presentación de propuestas en espacios académicos, diseño e implementación de proyectos) parecen no ser tan eficaces como el propio hecho de portar el cambio en el cuerpo con sus propios efectos agonísticos.

En suma, la pedagogía queer no demanda simplemente «reformas» en el currículum escolar, en las disposiciones oficiales escolares o en la práctica de los docentes. Una visión comprensiva permite que nos percatemos de que las formas en que habitamos nuestros cuerpos, las actitudes, los criterios, las concepciones que nos formamos en torno a la sexualidad inciden de manera notable en nuestra labor como docentes. Nuestros cuerpos son un elemento central. En este sentido, quizás una de las tareas primordiales consiste en empezar a pensar que debemos ser capaces de incorporar en la educación,

en el quehacer como docentes, una reflexión crítica sobre la cuestión de la sexualidad que rompa con las constricciones que nos impiden imaginar siquiera otras realidades dentro de la escuela. Para concluir con esta suerte de presentación de la pedagogía queer, nos remitimos una vez más a Valeria Flores (2009a) que, a partir de su experiencia como docente y su activismo queer, nos deja un panorama sumamente interesante de la cuestión:

Llevar adelante una política que pueda interrumpir las coordenadas normales de la experiencia sensorial requiere de mínimas pero elocuentes alteraciones de la estética del aula, del cuerpo, la vestimenta, los objetos cotidianos. Entonces, la decisión de tramar de otro modo el sentido de la vida escolar, precisa de la producción de experiencias estéticas en términos de activación de la curiosidad, del deseo de saber, de la conmoción, de la duda, de la paradoja, del conflicto vital, del juego, que habiliten el espacio del pensar la inadecuación, la escisión, el extrañamiento.

5. Estado de la cuestión

A continuación, intentaremos presentar un breve estado de la cuestión con la finalidad de obtener una panorámica más específica en cuanto a autores, problemáticas destacadas y líneas de investigación que se están abordando actualmente en el campo de estudio que nos ocupa. Es cierto que ya hemos hecho referencia o incluido citas de algunos de los autores cuyo trabajo vamos a mencionar, pero de todas maneras, aquí obtendremos información más específica. Concretamente, nos interesa identificar los aportes realizados por dos vertientes teóricas adscritas al pensamiento postmoderno: en primer lugar, los estudios llevados a cabo por el postestructuralismo crítico en educación, y en segundo lugar, las investigaciones realizadas por el postestructuralismo crítico feminista en educación, que incluyen los estudios con perspectiva postfeminista y queer. De todas formas, es necesario aclarar que la distinción entre «corrientes» que acabamos de mencionar se debe más bien a cuestiones de organización ya que, como tendremos ocasión de comprobar, hay autores que circulan entre ambas corrientes o simplemente no se ajustan a ningún modelo. Tal vez, la influencia del pensamiento de Michel Foucault sea un factor que se repite en la diversidad de estudios.

5.1 Postestructuralismo crítico en educación

De forma general, la investigación pedagógica con perspectiva foucaultiana es relativamente reciente. El grueso de las investigaciones en relación con el tema se concentra sobre todo en los últimos veinte años, asimismo, comprobamos que en los últimos años el interés de los teóricos de la educación hacia el pensamiento del filósofo francés ha cobrado un impulso bastante notable. Principalmente, los primeros estudios giraron en torno a cuestiones relativas al control social y a las relaciones de poder, en otras palabras: «Desde una perspectiva foucaultiana, uno de los temas de estudio del discurso postestructural en la investigación educativa es el análisis de las relaciones de poder-saber en las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Rifà, 2003: 72).

Como antecedentes del campo de investigación que se iría forjando poco a poco, encontramos en trabajo de Madan Sarup publicado en el año 1982 *Education, States and Crisis*; si bien es cierto que este investigador aborda el campo de la educación desde una perspectiva marxista, el libro al que hacemos mención contiene un capítulo con enfoque foucaultiano. También nos encontramos con otro trabajo interesante, el de Henriques y cols. que lleva por título *Changing de Subjets*, publicado originalmente en el año 1984 en el que se investiga de qué manera participa la psicología en la construcción de los individuos y la sociedad (Marshall, 1997: 16). Además, contamos con los trabajos de Jones y Williamson *The birth of schoolroom* (1979) que analizan los orígenes discursivos de lo que se conoce como «escuela celular convencional» adoptando el enfoque arqueológico foucaultiano para determinar las condiciones discursivas de la enseñanza inglesa y las prácticas pedagógicas del siglo XIX (Marshall, 1997: 16); y el estudio de Hoskin publicado en 1979 con el título *The examination, disciplinary power and racional schooling* en la revista *History of Education* en el que «interpreta los exámenes como procedimientos esencialmente de normalización» (Marshall, 1997: 17).

Desde finales de los años ochenta y a partir de la década de los años noventa la proliferación de trabajos en relación con el tema fue en progresión. Nombraremos sólo algunos de ellos que pensamos constituyen un buen ejemplo de lo que se viene produciendo en el campo de los estudios educativos con enfoque postestructuralista. En primer lugar mencionamos a uno de los principales investigadores de la corriente postestructuralista en educación, Cleo H. Cherryholmes, que alcanzó popularidad con la publicación de su libro *Poder y Crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, editado por primera vez en inglés en el año 1988 y publicado en español recién en el año 1999 (Rifà, 2003: 72). En su libro, Cherryholmes utiliza las perspectivas e ideas postestructuralistas para analizar una serie de cuestiones relacionadas con el campo de la educación, articulando en sus análisis la obra de Foucault y Derrida, en palabras del autor: «El conocimiento y el poder se producen y se reproducen constantemente el uno al otro. En mi investigación del poder me he basado intensamente en la obra de Michel Foucault, y en la de Jacques Derrida para la crítica reconstructiva» (1999: 14, 15).

En segundo lugar —pero no por ello menos importante— nos referimos a la extensa obra de Thomas S. Popkewitz, catedrático e investigador de la universidad de Wisconsin-Madison. Entre sus publicaciones, se encuentra *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, editada por primera vez en inglés en el año 1998 y publicada en español casi simultáneamente, el texto surge como resultado de un proyecto consistente en evaluar un programa norteamericano alternativo de formación del profesorado. Otro estudio interesante es el titulado *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación* (1998), en el prólogo del libro el profesor Jurjo Torres (p. 24) resume la intención del autor: «En este libro, [...], se nos ofrece una interpretación novedosa al énfasis que se pone en las actuales reformas y discursos educativos en las tecnologías de autorregulación y autogobierno, tal y como podemos denominarlas desde perspectivas foucaultianas».

No podemos dejar de nombrar otros dos trabajos del autor, esta vez como compi-

lador junto a otros investigadores importantes en el área (hacemos referencia a la primera edición en español): *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003) y *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (Popkewitz y Brennan, 2000). Este último trabajo, reúne una serie de estudios que exploran cómo las metodologías originales en el pensamiento de Foucault sobre el estudio del poder permiten revisar los fundamentos de las tradiciones críticas heredadas del siglo XIX. Como ya indicamos, la obra resulta fundamental como panorama de la investigación con enfoque postmoderno en educación, ya que contiene estudios postestructuralistas, postmodernistas y feministas.

En tercer lugar, cabe destacar la producción teórica de otro importante investigador como es Stephen J. Ball. Entre sus obras, nos interesa mencionar una en especial en la que se encarga de compilar numerosos estudios con perspectiva foucaultiana, se trata de *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* editada originalmente en inglés en 1990 y cuya primera edición en español data del año 1993. Al igual que la compilación llevada a cabo por Popkewitz y Brennan (2000), la compilación de Ball constituye un referente y una guía para conocer las líneas de estudio críticas postestructuralistas en educación de la década de los años noventa. En el prólogo a la edición española, la profesora Julia Varela se refiere al texto de Ball como un libro pionero y expresa al respecto:

La compilación realizada por Stephen J. BALL es por tanto una obra que invita a leer y a repensar los textos de Foucault, y de sus seguidores, así como a desarrollar y poner a punto nuevas categorías de pensamiento e instrumentos de análisis para comprender en profundidad la lógica vigente en el interior de las instituciones educativas.

Cabe mencionar también los trabajos de Ian Hunter, catedrático de la Universidad de Griffith (Australia), y los de otro gran investigador en educación, James Marshall, actualmente profesor emérito de la Universidad Auckland (Nueva Zelanda). Del primero, destacamos un estudio publicado en el año 1994 —cuya traducción al español se publicó recién en el año 1998— que se titula *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*; una de las primeras obras en aplicar el método genealógico de Foucault al sistema escolar e incluir a Weber en el análisis. En lo que respecta a la abundante producción teórica de Marshall, destacamos las siguientes (aunque algunas obras fueron traducidas al español, preferimos sin embargo citarlas en el idioma inglés original): *Personal Autonomy and Education* (1996), uno de los primeros estudios en los que se aborda de forma sistemática la influencia y el impacto del pensamiento de Foucault en educación; *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy* (2004), en la que compila textos con enfoque foucaultiano de diversos autores; por último, un texto incluido en Ball (1993) que se titula «Foucault y la investigación educativa», en el que realiza un excelente estado del arte de los primeros trabajos críticos postestructuralistas en el campo de la educación (décadas de los setenta y los ochenta respectivamente). Aquí, consideramos pertinente detenernos brevemente en una de las reflexiones que elabora Marshall (1993: 28, 30) en este último texto, pues resume de forma clara las características principales del quehacer postestructuralista crítico en educación:

En pocas palabras, Foucault no nos proporciona ninguna fórmula hecha para analizar el poder en la educación. Sin embargo, aquí tenemos un programa que, combinado con un enfoque genealógico que tiende a mostrar que el presente y su discurso-práctica no es tan racional, humano o evolucionado como podríamos pensar, puede darnos una visión auténtica de los que hacemos con los niños en nombre de la educación.

Y concluye el texto afirmando lo siguiente:

Así, pues, la investigación educativa tiene dos amplios parámetros en qué fijarse: en primer lugar, en el área del análisis de las relaciones de poder de la escuela contemporánea [...]. Segundo, las ciencias humanas particulares relacionadas con la educación necesitan mayor cantidad de trabajos como los de Walkerdine, investigando las prácticas que no producen niños liberados cuando, en la misma formulación y prácticas del proceso de producción, se dan por supuestas esas formas de «liberación».

Por otra parte, el profesor Jurjo Torres (1993) menciona una corriente teórica que consideramos puede constituir una línea de investigación dentro del enfoque postestructuralista crítico, de hecho, algunos de los autores que ya hemos nombrado, vuelven a aparecer en esta cita:

Lo que denominamos en la actualidad como la perspectiva sociocrítica del currículum constituye el movimiento que agrupó y continúa agrupando a un mayor número de adeptos. Nombre como: Henry GIROUX, Michael W. APPLE, Shirley GRUNDY, Madam SARUP, Cleo H. CHERRYHOLMES, Stephen KEMMIS, Rob WALKER, John ELLIOT, Ivor F. GOODSON, Ulf F. LUNDGREN, Tomas ENGLUND, Thomas S. POPKEWITZ, Geoff WHITTY, Michael YOUNG, Paul WILLIS, Angela McROBBIE, Paulo FREIRE, Philip WEXLER, José GIMENO SACRISTÁN, Ángel PÉREZ GÓMEZ, etc. son fácilmente reconocidos como representantes de esta perspectiva e investigación y desarrollo curricular.

En cuarto lugar, el contexto iberoamericano también cuenta con una variedad de autores que se dedican a investigar en el ámbito de la educación desde el enfoque crítico postestructuralista. Brevemente, citamos en el contexto español precisamente al profesor Jurjo Torres Santomé, destacado investigador de la Universidad de A Coruña adscrito al pensamiento postestructuralista. No pretendemos, ni mucho menos, explayarnos en la producción teórica del profesor Torres, sin embargo, nombramos a continuación algunas obras de referencia básicas —o mejor, clásicas— para los estudios postestructuralistas en el contexto iberoamericano: *El currículum oculto* (1991), *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado* (1994), y más recientemente, *Educación en tiempos de Neoliberalismo* (2009). Aunque no nos detendremos en sus obras, destacamos la labor investigadora en el campo de la sociología de la educación, con enfoque crítico postestructuralista, de la profesora Julia Varela de la Universidad Complutense de Madrid y del profesor José Gimeno Sacristán, catedrático de la Universidad de Valencia con una larga

y reconocida trayectoria en la investigación educativa.

Para finalizar con este recorrido, destacamos la labor de algunos teóricos e investigadores latinoamericanos, específicamente de los países de Brasil y Argentina. Mencionamos en primer lugar a Tomas Tadeus da Silva, profesor de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, reconocido en América Latina como uno de los mayores teóricos del campo de la pedagogía, especialmente en el área de teoría del currículum. Asimismo, los temas más frecuentes en su producción científica son la diferencia, el neoliberalismo, la identidad y los estudios culturales, cuyo enfoque se basa en la filosofía de Foucault y Deleuze. Subrayamos de entre su prolífica producción teórica, dos obras en particular que constituyen una referencia básica de estudio: *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos* (1994), que reúne una serie de textos en los que se analizan diversos aspectos relacionados con la educación desde una perspectiva foucaultiana; la otra obra se titula *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999) y en ella se analizan de forma crítica las teorías del currículum desde sus inicios a comienzos del siglo XX hasta las teorías post-críticas, destacando el aporte de las teorías críticas y deteniéndose especialmente en la contribución y posibilidades de las teorías post-críticas.

Sin dejar aún el contexto brasileiro, mencionamos en segundo lugar al profesor Alfredo Veiga Neto, también especialista en educación de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Nada más como ejemplo, destacamos una obra especialmente relevante: *Crítica postestructuralista y educación* publicada en el año 1997, que reúne interesantes estudios en los que se revisan conceptualizaciones foucaultianas ya realizadas por los investigadores anglosajones a los que hicimos referencia o bien se abordan problemas educativos concretos haciendo énfasis en las posibilidades de transformación de las prácticas pedagógicas en el contexto local (Rifà, 2003: 75). En este sentido, la profesora Rifà (2003: 74) de la Universidad Autónoma de Barcelona —en un texto en el que presenta un interesante estado de la cuestión de la producción teórica de la crítica postestructuralista en educación— se refiere de la siguiente manera a la obra:

Este investigador edita nueve ensayos elaborados por el grupo de profesores del Departamento de Enseñanza y Currículo, que imparte el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad do Río Grande do Sul en Brasil. Los textos publicados en este libro surgieron a raíz de un seminario que estos profesores constituyeron para discutir temas de teoría crítica, lenguaje, postestructuralismo y educación, por iniciativa de Tomaz Tadeus da Silva.

Queremos destacar algunos estudios en concreto que resultan particularmente interesantes. Así, por ejemplo, en el primer capítulo se incluye un texto del propio Veiga Neto que se titula «Michel Foucault y la educación: ¿hay algo nuevo bajo el sol?» en el que el autor se ocupa de exponer las contribuciones de Foucault al campo de la educación para la construcción de un discurso postestructural (Rifà, 2003: 74). Además, cabe destacar el texto que lleva por título «Produciendo sujetos masculinos y cristianos» de la profesora Guacira Lopes Louro, que aborda temas como la sexualidad, el género y las identidades desde una perspectiva postfeminista y en la que nos detendremos en el si-

guiente apartado. Por último, también destacamos el texto de Tomaz Tadeus da Silva titulado «El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?» que invita a reflexionar de manera crítica acerca de la escuela actual siempre desde un enfoque postestructuralista.

Como bien podemos apreciar, los autores que mencionamos del contexto brasilero forman parte de un grupo de investigación importante en el contexto latinoamericano. Ahora bien, debemos aclarar que aunque el gran caudal de producción científica de los teóricos se inscriba de forma general bajo lo que denominamos crítica postestructuralista en educación, no obstante existen temáticas específicas de estudio y enfoques concretos de cada teórico. Para completar el panorama descrito, queremos volver una vez más sobre las referencias al trabajo de Veiga Neto que realiza la profesora Rifà (2003, 75) que, en este caso, se ocupa de sintetizar un mapa de las investigaciones educativas con enfoque foucaultiano que Veiga Neto incluye en el apartado final de su texto y que creemos resulta un buen complemento de lo que venimos exponiendo en nuestro estado de la cuestión:

Por un lado, Veiga Neto [...] destaca textos generales que han influido en la incorporación de Foucault al campo de la educación, y por otro, resume los siguientes temas que han sido abordados por los investigadores desde una perspectiva foucaultiana: la emergencia de la escolarización moderna (Varela y Álvarez-Uría, Jones y Williamson); la evaluación escolar (Keith Hoskin); los procesos de regulación social en los discursos de las reformas (Thomas S. Popkewitz); la experiencia del sí mismo y del autogobierno en las prácticas escolares (Jorge Larrosa); la gubernamentalidad y el liberalismo (Marshall y Peters); las relaciones entre el postestructuralismo y la teoría crítica de la educación (Thomas S. Popkewitz y Tomaz Tadeus da Silva); la búsqueda de continuidades y discontinuidades en las prácticas instituidas (Dave Jones, Frank Pignatelli, Howley y Hartnett); la fabricación de subjetividades en lo cotidiano a través de los discursos educacionales modernos (James Donald); las versiones feministas de crítica al sujeto «liberador» de las teorías críticas (Jennifer Gore), y la problematización de los aprendizajes y la crítica a las pedagogías constructivistas (Valerie Walkerdine).

Esta breve síntesis del mapa elaborado por Veiga Neto aporta una información significativa en cuanto a las líneas de investigación que se vienen trabajando así como de los autores que abordan las problemáticas citadas. En este sentido, podemos comprobar que se repiten muchos de los autores que hemos citado anteriormente, como es el caso de Popkewitz, Marshall o da Silva, como también se incluyen otros que no hemos citado u otros que aún no citamos pero que mencionaremos en el siguiente apartado. Asimismo, observamos que las temáticas de investigación que incluye el autor son, en muchos casos, similares a las que describimos en el comienzo de nuestro propio estado de la cuestión y, en otros casos, permiten ampliar o complementar el panorama en relación con las líneas de investigación abordadas. A continuación, nos ocuparemos de trazar el panorama de investigación para otro de los campos concretos de la pedagogía crítica: el postestructuralismo crítico feminista en educación.

5.2 Postestructuralismo crítico feminista en educación

Nos proponemos en este apartado transitar de manera breve por los estudios y las líneas de investigación, así como por las teóricas de ámbitos relacionados con la educación que trabajan desde una perspectiva postcrítica feminista. Concretamente, nos interesa destacar la producción teórica de aquellas autoras adscritas a lo que hemos denominado pedagogía queer. No obstante, realizaremos una especie de rodeo que nos permitirá puntualizar los aportes fundamentales realizados por el feminismo en las últimas décadas y comprender algo mejor los intereses de estudio del postfeminismo. Evidentemente, nuestro recorrido no pretende abarcar toda la producción teórica en relación con la temática, lo cual nos demandaría otro espacio y otro tiempo, pero sí, al menos, quisiéramos dilucidar las problemáticas actuales de estudio y mencionar el trabajo de algunas investigadoras que se constituyen como referentes en este campo de estudio.

El aporte del feminismo en general

Los primeros estudios sistematizados en el campo de la educación desde una perspectiva de género se sitúan en las décadas de los años setenta y ochenta; y se van constituyendo a partir de la fuerte perturbación que el feminismo como movimiento social venía generando desde hacía una década, logrando un espacio en el mundo académico (Rifà, 2003: 75). La incorporación de la categoría de género en educación está relacionada con el discurso crítico del currículo, basado en análisis como el político, social y racial, pero las primeras teóricas que se preocuparon por establecer conexiones entre el feminismo, un análisis de género y el currículum fueron Barbara Mitrado, Sandra Wallesstein, Janet L. Miller, Madeleine R. Grumet, y Jo Anne Pagano (Pinar et. al., 1995 c. p. Rifà, 2003: 75). En este sentido, la investigación del currículo desde un enfoque que incluye la perspectiva de género supone principalmente una puesta en cuestión de los discursos pedagógicos marcados por el androcentrismo y con una base eminentemente patriarcal; en este sentido, la profesora Rifà (2003: 75,76) expone de forma acertada:

El análisis de la educación y del currículo en términos de género hace tambalear las relaciones de poder del capitalismo y las formas del patriarcalismo (en los libros de texto, los contenidos, el aula), no sólo para evidenciar los mecanismos de selección excluyentes (en los términos de considerar la masculinidad dominante), sino también para defender que la epistemología nunca es neutral, sino que siempre recoge la experiencia de quien conoce.

Así, pues, podemos apreciar que la teoría feminista aporta una visión crítica tanto al campo de la educación como al campo de la ciencia y la epistemología en general. Al respecto, comprobamos que «el paradigma feminista se centra en la crítica a la ausencia de las mujeres en la ciencia, la defensa de una ciencia y una epistemología femenina o feminista, y el análisis de los sesgos androcéntricos en los métodos y teorías científicas (...)» (Colás, 2003: 2). Para completar el panorama de la cuestión, las palabras de la profesora Colás (2003: 8,9) resultan clarificadoras:

Las críticas feministas a la investigación educativa, en nuestro caso, inciden en la epistemología científico educativa, en las temáticas de investigación, en la metodología científica, en la recogida de datos, en la presentación de resultados y en la ética científica, planteando aportaciones epistemológicas, metodológicas y técnicas a la ciencia, y reflexionando sobre el conocimiento científico educativo actual, así como la organización de una agenda de investigación crítica feminista en el campo educativo.

Aunque la investigación educativa con perspectiva de género es relativamente reciente, en las últimas décadas el interés de estudio por cuestiones relacionadas con el género y la sexualidad en pedagogía ha ido creciendo. Ciertamente, existe en la actualidad un gran número de teóricas que trabajan adoptando esta perspectiva de estudio, así como múltiples líneas de investigación que van cobrando fuerza y espacio en el ambiente académico. Desde luego, resulta una tarea bastante complicada elaborar una lista de autoras que son referente en este área. Aunque ya mencionamos algunas autoras del mundo anglosajón vinculadas a la investigación educativa con perspectiva de género, quisiéramos mencionar también el trabajo de ciertas teóricas del contexto español.

En primer lugar hacemos referencia al trabajo de la profesora Consuelo Flecha, catedrática de Historia y Teoría de la Educación de la Universidad de Sevilla, que posee una larga trayectoria en el campo de la investigación educativa con enfoque feminista. Principalmente, sus intereses de estudio giran en torno a la historia de la educación de las mujeres, el sexismo en el sistema educativo, el acceso de las mujeres a la educación en el siglo XIX y XX, la contribución de las mujeres al sistema educativo moderno, entre otros temas. En segundo lugar, mencionamos a otra teórica también importante en este campo de estudio, la profesora Marina Subirats, de la Universitat Autònoma de Barcelona, cuya abundante producción teórica versa sobre la educación y el género la perfilan como uno de los referentes españoles de la lucha educación en igualdad y la coeducación.

Finalmente, quisiéramos mencionar el trabajo de otras profesoras investigadoras un poco más «cercanas». Específicamente, las docentes que impartieron el seminario centrado en educación durante la cursada del II Máster en «Género, Feminismos y Ciudadanía: perspectivas para un nuevo siglo», programa de postgrado perteneciente a la Universidad Internacional de Andalucía y a partir del cual es posible la realización de este estudio. Por una parte, la profesora Alcázar Cruz Rodríguez de la Universidad de Jaén, que investiga desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales abordando temas como el acceso de las mujeres a la educación, la historia de la educación de las mujeres en España (especialmente en el contexto andaluz) y la educación del siglo XXI, pensada desde la igualdad y la coeducación. Por otra parte, las profesoras Carmen Rueda y Nieves Blanco, la primera relacionada con la Universidad de Jaén y la segunda adscrita a la Universidad de Málaga, de las que queremos destacar la producción teórica en relación con el análisis de materiales didácticos aplicando la perspectiva de género; y la profesora Consuelo Díez, también de la Universidad de Jaén, cuya producción se inscribe dentro del campo de la didáctica de las ciencias sociales principalmente. Así, queda expuesto el panorama, bastante sucinto, que nos permite apreciar los aportes y las temáticas de inves-

tigación del feminismo contemporáneo en general. A partir de aquí, retomamos nuestros intereses concretos de estudio acercándonos al estado del arte de la pedagogía queer.

El aporte del postfeminismo

En primer lugar, es necesario mencionar a Patti Lather, de la Universidad de Ohio, como ejemplo del grupo de investigadoras postestructuralistas feministas en el campo de la educación. En su obra titulada *Getting Smart: Feminist, Research and Pedagogy with/in the Postmodern* (1991), «[...] influida por las aportaciones de Michel Foucault sobre la productividad de las relaciones entre saber y poder [...], interrelacionó aspectos del feminismo, el neomarxismo y el postestructuralismo para investigar el período postmoderno [...]» (Rifà, 2003: 76). En segundo lugar, mencionamos el trabajo de Jennifer M. Gore, perteneciente a la Universidad de Newcastle (Australia), sus principales intereses de estudio en relación con la enseñanza y la investigación, se encuentran en la sociología de la educación, la teoría del currículo, el género y la educación y la teoría postestructural (Popkewitz y Brennan, 2000: 341). En relación con el análisis de la producción discursiva de las pedagogías feministas estadounidenses, Gore lleva a cabo una serie de análisis en los que pondrá de manifiesto que los estudios de la mujer, que derivan del movimiento de liberación de las mujeres hacia finales de los años setenta y no tanto del estudio académico de la educación, curiosamente se ha cuestionado en primer lugar de la dimensión pedagógica al intentar encontrar respuestas eficaces que definieran qué es la pedagogía feminista (Rifà, 2003: 77). Esta referencia de Gore nos parece interesante, ya que también dará cuenta de los riesgos que conlleva la institucionalización de los discursos del feminismo dentro del contexto universitario, en este sentido:

Además, la institucionalización de su discurso corre el riesgo de reproducir el modelo del patriarcado en la universidad, y a pesar de buscar la concienciación, esto no repercute en su práctica académica y omite las prácticas educativas de los profesores que no tienen una finalidad de concienciar. Por otro lado, el grupo de departamentos de educación en las universidades se preocupa más por el feminismo al plantearse: «¿Qué hace que la pedagogía sea *feminista*?» Estas intelectuales centran sus esfuerzos en la crítica a los modelos patriarcales y masculinistas de la pedagogía crítica, abordando «cómo se construye el conocimiento y la experiencia de género», pero no se muestran críticas respecto a las fuentes del feminismo de las que se nutren y que introducen en sus prácticas académicas. En este caso, su incidencia en el campo académico de la educación también es limitado (Gore 1992, c. p. Rifà 2003: 77).

Si bien las conclusiones a las que llega Gore están relacionadas con el contexto estadounidense, pensamos que bien pueden valer para, por ejemplo, el contexto iberoamericano. Así pues, ante esta situación, la práctica discursiva de los grupos de estudio de la mujer y de la educación comparte el compromiso de no reproducir las dinámicas basadas en el patriarcado en la práctica y el quehacer pedagógicos. Por otra parte, es a partir del contexto descrito que los discursos críticos feministas darán un giro notable hacia el discurso postestructuralista que, según Gore, está relacionado con varios fenómenos: el

ritmo vertiginoso de la producción académica en nuestro tiempo, en el que para mantener posiciones de poder en el marco académico, es imprescindible atender a los nuevos discursos teóricos; los discursos feminista, crítico y marxista que probablemente se han visto con serias limitaciones al caer en la trampa de una identidad fijada por categorías como la clase social, género y etnia y por último; el enfoque postestructuralista supone una mirada a lo local, lo parcial y lo múltiple, con lo cual puede contribuir a generar comprensiones de las complejas dinámicas de la vida de profesores y alumnos (Gore 1996, c. p. Rifà, 2003: 78). En este último caso, advertimos lo siguiente:

[...] la mayoría de estas académicas llevan a cabo una reflexión en clave postestructuralista, con Foucault como referencia, en torno a su trayectoria como investigadoras y como profesoras en la universidad. Esta reflexión la desarrollan en torno a su implicación en la producción de conocimiento, relaciones de poder e identidad en el proceso de construcción de los discursos de las pedagogías feministas y en el marco de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en los cursos que imparten [...]. (Rifà, 2003: 79)

En tercer lugar, vamos a referirnos específicamente al terreno de la introducción de la teoría queer en los discursos y las prácticas pedagógicas. Recordemos que en anteriores apartados, señalamos como punto de partida y de conexión de la teoría queer y la pedagogía los planteamientos de Spivack y de Britzman. Pues bien, en cierto sentido, también debemos incluir la obra de Judith Butler *Gender Trouble* publicada en el año 1990 como otro factor que permitió pensar desde instancias diferentes la pedagogía de género y la sexualidad. Ahora bien, conviene preguntarnos acerca de los colectivos que se han ocupado de trabajar desde esta perspectiva de estudio aún reciente, ¿tal vez los investigadores de la teoría LGBTTI? ¿O en todo caso investigadores del mundo académico interesados en temas transgresores? Las posibles respuestas resultan complejas, el comentario de los profesores Planella y Pie (2012: 267) al respecto puede orientarnos:

Una posible respuesta se encuentra en el hecho de que las estructuras universitarias, son territorios hiperregulados, y, de forma «invisible», existen determinadas formas de censura en la producción de conocimiento y en la selección de los temas de interés para las investigaciones [...]. Pero escuchar a los demás y plantearse nuevos objetos de estudio, otros temas de interés, nuevas epistemologías y hacerlo con la intención de desestabilizar determinadas construcciones binarias de la realidad, comporta el peligro de que la academia considere al investigador, al pedagogo y/o al profesor como pensador *naïf*, en contraposición con la adultez de aquellos que se centran en temas más formales.

Como podemos comprender, estas apreciaciones resultan bastante inquietantes. Coincidimos con la visión peculiar que presentan los autores recién citados. Basta con recordar los escollos iniciales que tuvimos en la búsqueda de fuentes y bases teóricas que avalaran nuestro proyecto de trabajo, sobre todo en el contexto de la producción académica iberoamericana. Afortunadamente, existe un gran grupo de teóricas, y algunos teóricos, a los cuales no parece preocuparles demasiado las «encorsetadas» dinámicas universita-

rias, y que sí se interesan por abordar temáticas relacionadas con la pedagogía y la sexualidad desde una perspectiva queer.

Las primeras producciones teóricas debemos localizarlas en países como Estados Unidos, Canadá y Australia. Destacamos trabajos como los de Britzman, especialmente un texto publicado bajo el título de «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas» incluido en el libro compilado por el profesor Rafael Mérida *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (2002); la obra de Gough y Gough denominada *Queer(y)ing Environmental Education Research: A Discursive In(ter)vention Proceeding* (2002); también cabe nombrar la tesis presentada por Louis McKeehen *Critical Performative Pedagogy: Augusto Boal`s Theatre of the Oppressed in the English as a Second Language Classroom* en la Universidad (Louisiana State University); otra de las obras fundamentales es *Queer Theory in Education* (1998) del renombrado investigador William Pinar.

Además, el trabajo de Greg Curran publicado en 1998 *Challenging heterosexuality and homophobia in schools* se constituye como un importante referente en el campo de estudio relacionado con la situación de la diversidad de colectivos que no se ajustan a una sexualidad normalizada. Nos quedarían muchos autores, trabajos y líneas de investigación por abarcar, pero no es ese nuestro objetivo. Con todo, a partir de aquí sí nos explayaremos un poco más en la producción teórica de ciertas autoras y autores que consideramos resultan fundamentales para comprender el campo de estudio de la pedagogía queer. Para ello, comenzaremos centrándonos en algunas teóricas anglosajonas para concluir mencionando teóricas y teóricos del contexto iberoamericano, específicamente España, Brasil y Argentina.

En primer lugar, queremos destacar al profesor Greg Curran, cuyos intereses de estudio constituyen una línea primaria de investigación en el campo de la pedagogía queer; se dedica principalmente a teorizar acerca del problema de la binarización de la realidad que conduce a naturalizar las categorías identitarias haciendo hincapié en la importancia de construir alternativas a este tipo de discursos hegemónicos en pedagogía; también ha realizado interesantes trabajos de campo en los que indaga acerca de «[...] cómo los profesores conciben y transmiten las corporeidades ligadas a los temas queer [...]. Estudia también la situación de los jóvenes queers en las instituciones educativas de secundaria de Melbourne [...]» (Planella y Pie, 2012: 269). El campo de estudio de Curran da cuenta de las dinámicas que se establecen en la institución educativa en torno a lo queer. Sin embargo, recordemos que la pedagogía queer no sólo se ocupa de investigar temas que atañen a los colectivos «minoritarios» en educación, se ocupa sobre todo de llevar a cabo una crítica total del sistema, una puesta en cuestión de los discursos normativos de la sexualidad instalados en la escuela, lo cual implica una revisión de los fundamentos que conforman la teoría y la práctica educativa. Desde esta perspectiva trabajan varias autoras que nombraremos en lo que sigue de este recorrido.

En segundo lugar, pues, nos detenemos en el trabajo de Deborah Britzman, profesora e investigadora de la York University (Estados Unidos) y especialista en temas de

género, educación y sexualidades. Sus intereses de estudio están estrechamente ligados al psicoanálisis y a la educación, su propuesta pedagógica tiene como base el pensamiento de Freud, Foucault y Butler, tal como ella misma afirma. Analizó de manera crítica las formas pedagógicas de dominación y las posibles formas de resistencia ante la hegemonía del discurso heterosexual. Sus aportes teóricos contribuyeron a que fuera posible pensar en una «pedagogía transgresora». De su extensa producción teórica resaltamos la primera publicación sobre teoría queer con el título «Is there a queer pedagogy? Or, stop, reading straight» en *Educational Theory*, que abre el terreno para sentar las bases de esta corriente (Planella y Pie, 2012: 268). También queremos incluir en este breve repaso por la obra de Britzman algunos trabajos a los que ya hemos hecho alusión o sobre los cuales nos explayaremos más adelante: es el caso del texto incluido en Mérida (2002) al que ya hemos hecho referencia, además, otro texto titulado «Curiosidad, sexualidad y currículum» que forma parte de la obra *O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade* (2000) compilada por la profesora Guacira Lopes Louro. Por último, resulta de gran interés el texto «Educación precoz» incluido en el libro *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación* (2005).

En tercer lugar, queremos mencionar un trabajo llevado a cabo por los teóricos Debbie Epstein y Richard Jonson que lleva por título *Scholling Sexualities* publicada en 1998, la edición española data del año 2000 y se tradujo como *Sexualidades e institución escolar*. Dicho estudio indaga cuestiones relacionadas con la educación en Gran Bretaña, los autores abordan temas como la sexualidad y las nacionalidades, el centro y los márgenes, la sexualidad en el ámbito público y privado, en este sentido: «La obra, por tanto, se centra en los discursos dominantes, homofóbicos y heterosexistas, que se producen en el ámbito público y en las experiencias de lesbianas y homosexuales en las escuelas» (Epstein y Jonson, 2000: 19). Con respecto a los resultados de la investigación, resulta particularmente significativo el siguiente:

Una de las conclusiones de Epstein y Johnson más impactantes es que en las condiciones de las prácticas y de las políticas vigentes, la dinámica de control y la resistencia que se da en las escuelas produce resultados negativos. Mientras que el principal sentido que los medios de comunicación imprimen a las cuestiones de la sexualidad en el mundo adolescente refiere a la diversión, el entusiasmo o afirmación de la identidad, para la escuela se impulsa el ocultamiento y la regulación [...] (Morgade⁴)

En cuarto lugar, un trabajo fundamental desde la perspectiva que nos ocupa es el de Susan Talburt y Shirley Steinberg, del que mencionamos la primera edición en español titulada *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación* (2005), que reúne una serie de textos de diversos autores que son referentes en el campo de los estudios de pedagogía queer. El libro cobra importancia porque, entre otras cuestiones interesantes, su lectura nos aporta un mapa de las líneas de investigación abordadas en los últimos años en relación con esta temática. En este sentido, advertimos la gran variedad de temas y

⁴ Morgade, Graciela: «Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género». Publicado en el sitio web *Por la inclusión*, Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). Recuperado el 07 de enero de 2012, en: [http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/morgade_Final.pdf]

las múltiples perspectivas de estudio de la pedagogía queer. Entre los autores que forman parte de la obra, encontramos, además de la ya citada Britzman, a Marla Morris, que aborda los discursos filosóficos normalizadores y reflexiona acerca de las posibilidades del sujeto queer en educación; Brent Davis y D. J. Sumara, cuyo tema se centra en las teorías de la complejidad como imperativo moral y ético; Eric Rofes, que analiza las complejas relaciones de los profesores gays con la institución educativa y en especial con los alumnos; Glorianne Lek, que estudia la problemática de los uniformes escolares, sus implicancias y las políticas que adoptan los centros educativos en relación con el tema; Nancy Lesko, que analiza los estereotipos de las identidades gays que proyectan los medios de comunicación; Daarlen Opfer, que indaga acerca de las relaciones entre las comunidades religiosas en los Estados Unidos y la producción de identidades; y Rob Linné, cuyo estudio gira en torno a las posibilidades de trabajo con materiales educativos alternativos en el aula, específicamente, describe una experiencia llevada a cabo en un colegio estadounidense en el que se proponen como material de lectura dirigida a adolescentes novelas de temática homosexual. Por último, Talburt presenta en el libro un debate interesante acerca de las posibilidades del pensamiento queer en educación y Steinberg se ocupa del tema de las políticas universitarias en relación con los derechos de los gays y las lesbianas, para lo cual hace alusión a las implicancias de un proyecto consistente en la creación de una oficina universitaria para dichas comunidades.

En quinto lugar, queremos hacer una breve referencia a una nueva línea de estudios en la investigación educativa, los denominados Estudios de la Masculinidad (Men's Studies). Principalmente, este tipo de investigaciones se centra en las significaciones hegemónicas de la masculinidad en la institución escolar, ciertamente: «Su foco central fue indagar los modos en que ya no «la masculinidad» sino las masculinidades conviven y tienden a sostener un orden patriarcal y heterosexual» (Morgade, 2009). Uno de los investigadores referentes en el tema es Robert Connell, profesor en diversas universidades norteamericanas y australianas que estudia, entre otras cuestiones, temas como la relación existente entre el cuerpo masculino y el proceso social, la construcción de los modelos de masculinidad en la sociedad y las relaciones de género entre los hombres. De su producción teórica, cabe mencionar: *Masculinities. Power and Social Change*, texto publicado por primera vez en 1995, y más recientemente *Gender* (2002). En definitiva, Connell representa una perspectiva muy amplia dentro de los estudios de género. En una línea similar de trabajo, encontramos dentro del contexto español al profesor Carlos Lomas, del que citamos los siguientes trabajos en los que aparece como compilador: *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (1999) y *¿Todos los hombres son iguales? (Identidades masculinas y cambios sociales)* (2003).

En sexto lugar, haremos mención a otra de las líneas particulares de estudio que aborda la pedagogía queer. Pues bien, si la pedagogía queer no se limita exclusivamente a la problemática de los colectivos LGBTTI dentro del sistema educativo sino que va más allá desestabilizando todo discurso basados en la normalidad/anormalidad, resulta entonces que su campo de estudio se amplía a otras realidades sociales, como por ejemplo el de la discapacidad (Planella y Pie, 2012: 277). El siguiente planteamiento (Planella y Pie, 2012: 277) aporta una visión comprensiva de la cuestión:

Así, pues, cabe preguntarse ¿Por qué necesitamos una pedagogía queer? Y ¿Por qué la necesitamos especialmente en materia de discapacidad? Es necesario hablar de pedagogía queer en el terreno de la discapacidad porque dicha teoría se ha preocupado de articular la cuestión de la alteridad en un registro de apropiación y subversión [...].

Además, recordemos que históricamente y hasta hace relativamente poco tiempo, la homosexualidad estaba considerada como un desorden mental, no digamos ya cuáles son las perspectivas en este terreno para cuestiones como la transexualidad o la intersexualidad. Precisamente, debemos contextualizar la llamada «Crip Theory» como una epistemología queer aplicada al campo de la discapacidad, relacionada con el estudio de la conceptualización y la materialización de órganos y discapacidades en diversos espacios culturales (Planella y Pie, 2012: 278). Existen, pues, múltiples paralelismos a la hora de pensar en las conexiones entre lo que podríamos llamar movimiento queer y movimiento cripple (tullidos). En este sentido, Preciado pone de manifiesto las múltiples formas soberanas y disciplinarias de construir el cuerpo, las técnicas específicas que tienen por objeto la construcción del cuerpo y la subjetividad. Así, el sistema de normalización corporal se produce a través de técnicas que operan sobre los cuerpos que no se ajustan a los parámetros de normalidad, se trata de cuerpos «monstruosos». Por otra parte, es evidente que los procesos de construcción política de estos cuerpos no se llevan a cabo de manera similar en todos los casos, por ejemplo, las técnicas que operan sobre un cuerpo «trans» son mucho más violentas tal vez que las que operan sobre el cuerpo de las mujeres; en el caso de la discapacidad, el grado de naturalización ha sido tremendo. Lo importante en este asunto, afirmará Preciado, consiste en resaltar que las técnicas de construcción del cuerpo son transversales, la línea que divide los cuerpos normales de los anormales o patológicos ha sufrido desplazamientos y redefiniciones en el tiempo, así, podríamos hablar de los cuerpos de las mujeres, de los cuerpos indígenas, de los cuerpos discapacitados, de los cuerpos homosexuales y queer como esas «minorías» sobre las que las técnicas de poder actúan sea normalizando, estigmatizando, excluyendo, integrando, etc.

Por todo lo dicho, no cabe duda de que una pedagogía queer tiene estrecha relación con estas cuestiones. Aunque la Crip Theory es bastante reciente, ya circulan un buen número de trabajos relacionados con esta temática. Como referentes de este campo de estudio destacamos a dos autores que, aunque no trabajan concretamente sobre pedagogía, sin embargo proponen establecer conexiones significativas con las ciencias sociales en general. Por una parte, la obra de Robert McRuer, que se centra en el tema de la discapacidad desde una perspectiva queer, este profesor estadounidense se interesa por cuestiones como las relaciones entre la heterosexualidad obligatoria y la obligatoriedad de una corporalidad «normal», las dinámicas entre el cuerpo discapacitado y la sexualidad, lo queer y la discapacidad, así como la crítica a la naturalización y normalización de la discapacidad. Por otra parte, encontramos a Eli Claire, profesor y activista queer que sufre parálisis cerebral. Su obra gira en torno a temas como la discapacidad, la sexualidad y el género, la discapacidad y las identidades queer y trans. De su producción teórica, citamos: *Exile and Pride: Disability, Queerness and Liberation* (1999).

El contexto español

La producción teórica sobre pedagogía queer en España es relativamente escasa. Aunque podemos apreciar el impacto del movimiento queer en ciertos contextos académicos españoles, sobre todo desde mediados de la década de los años noventa, su repercusión en el campo de la investigación en educación ha sido mucho más discreta. La producción teórica sobre la temática queer es relativamente escasa en relación con la gran producción de algunos países anglosajones. En este sentido, el aporte de profesores y activistas como Paco Vidarte, Fefa Vila, Gracia Trujillo y Beatriz Preciado ha sido fundamental para sentar las bases de la teoría queer en España. Por otra parte, recientemente algunos teóricos relacionados con el campo de la pedagogía han adoptado la perspectiva de estudio queer así como también se han conformado grupos de trabajo y promovido seminarios relacionados con la temática. Citaremos a dos teóricos españoles cuyo trabajo constituye un buen ejemplo de lo que se viene realizando en este campo de estudio.

En primer lugar, el profesor Jordi Planella, catedrático de la Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Su línea de investigación se centra en la pedagogía de la diversidad funcional y el pensamiento pedagógico contemporáneo. De su producción teórica destacamos *Cuerpo, cultura y educación* (2006) que en cierto modo tiene su origen en la tesis doctoral del autor, tesis que, por cierto, ha sido de inestimable valor para nuestro propio trabajo, al aportar herramientas conceptuales e información significativa. En esta obra, el autor pone de manifiesto la necesidad de incorporar el cuerpo en el marco del discurso pedagógico, se propone «diseñar una epistemología del cuerpo, analizar su genealogía y elaborar y elaborar una teoría pedagógica histórico-sistemática en torno al cuerpo humano» (Vilanou, 2006: 19). Además, otra obra interesante en relación con la temática de la discapacidad es *Subjetividad, dididencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social* (2006), donde el autor pone en cuestión la mirada clínica de la discapacidad que ha dominado el conjunto de prácticas y discursos del área de la intervención social, por ejemplo la educativa, y propone repensar el tema de la discapacidad desde nuevos modelos antropológicos.

En segundo lugar, la profesora Asun Pie Balaguer, también de la Universidad Oberta de Catalunya. Sus intereses de estudio giran en torno a la pedagogía queer y la discapacidad, en este sentido, el tema de la sexualidad y la discapacidad está presente en gran parte de su trabajo. Cabe destacar que Pie está implicada en varios proyectos de investigación relacionados con el tema de la discapacidad, la sexualidad y la educación y participa activamente en organizaciones y fundaciones que trabajan con personas en situación de riesgo social (discapacidad, drogodependencia, etc.). Algunas de sus publicaciones destacadas son: *Educació social i Teoría queer de l'alteritat o les dissidències pedagògiques* (2009), el interesante artículo «De la teoría queer i les altres maneres de pensar l'educació» publicado en *Temps d'Educació* (2009).

El contexto latinoamericano

En términos generales, podemos afirmar que la producción teórica hasta aquí de-

limitada tuvo repercusiones notables en el campo de la investigación en educación. De hecho, en los últimos años han cobrado fuerza diversas líneas de investigación y se han puesto en marcha diversos proyectos políticos en relación con el campo de la educación. Al respecto, Morgade (2009) afirma:

En el marco de los diferentes acuerdos y normas surgidas de los organismos internacionales y en particular de la CEDAW, desde hace unos veinte años asistimos a diversas iniciativas sostenidas por gobiernos que, con frecuencia, ape- lan a la asistencia técnica de organizaciones no gubernamentales y de las univer- sidades con acumulación académica en los estudios de género. En todos los casos, las políticas que poco a poco fueron incorporando una perspectiva historizante y crítica de las relaciones de poder fueron objeto de oposición por parte de los acto- res tradicionales que, a pesar de tener diferente incidencia y autoridad según los países, han enfrentado y enfrentan aún una resistencia política y cultural que con frecuencia es virulenta.

Ciertamente, la investigación en pedagogía desde una perspectiva queer así como las propuestas de intervención en educación a través de proyectos políticos concretos encuentran múltiples dificultades, recordemos, por ejemplo, los comentarios de Planella y Pie (2003) cuando afirmaban las dificultades de pensar en una pedagogía desestabiliza- dora en un territorio hiperregulado como el académico. Por otra parte, otro factor impor- tante a la hora de pensar en las dificultades que supone una pedagogía queer latinoame- ricana tiene que ver con el tipo de sociedades actuales que, salvando las particularidades de cada región, se caracterizan por una configuración de relaciones entre los sexos sig- nada por la desigualdad. Además, cabe mencionar la influencia determinante de la Iglesia en todos los órdenes de la vida social y política. De todas formas, esta perspectiva de estudio poco a poco va cobrando fuerza a través de congresos, seminarios, programas de postgrado, teóricos y activistas ocupados en fortalecer dentro y fuera de la universidad la pedagogía queer. A continuación, destacaremos el trabajo de teóricas de los países de Brasil y Argentina.

En Brasil, existen actualmente varios teóricos del campo de la pedagogía que abordan temas como la sexualidad, el género y la educación desde un enfoque queer, como también existen programas de postgrado en educación que adoptan esta perspec- tiva de estudio. Simplemente como ejemplo del trabajo que allí se desarrolla, menciona- mos a una teórica que sin duda constituye un referente del campo de estudio no sólo en Brasil sino a nivel internacional. Se trata de Guacira Lopes Louro, profesora jubilada de la Universidad de Río Grande do Sul que continúa colaborando con dicha institución además de participar en diversos programas de postgrado en educación. Aborda temas relaciona- dos con la sexualidad, el género y la educación desde la perspectiva postestructuralista y la teoría queer, entre otras cuestiones, privilegia en sus análisis los procesos de la cons- trucción del género y la sexualidad en el contexto de la institución escolar. La producción teórica de esta autora es realmente importante y abundante, algunos textos claves que reflejan su línea de trabajo son los siguientes: *O corpo educado. Pedagogias da sexuali- dade* (2000) en el que se reúnen varios textos de lectura imprescindible para introducirse en la cuestión queer en educación y que se basa explícitamente en la teoría queer.

Para el caso de Argentina, hemos decidido centrarnos en el trabajo de dos profesoras investigadoras con perfiles particulares, que nos permitirán apreciar el tipo de investigaciones y líneas de trabajo actuales a nivel local. En primer lugar, citamos a Graciela Morgade, docente e investigadora de la UBA (Universidad de Buenos Aires), su temática de estudio se centra en la sexualidad, el género y la educación. En su producción teórica denuncia las desigualdades que se asocian explícita o implícitamente a las diferencias de sexo y género, también indaga acerca de las formas hegemónicas de ser «mujer» y ser «varón», critica el conjunto de valores sociales que establecen «lo femenino» y «lo masculino» y se interesa por la problemática de la docencia desde una perspectiva de género. Ha publicado numerosos trabajos, entre los que se encuentran: *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón* (2001) y *Cuerpos sexuados en la escuela* (2007) en coautoría con Graciela Alonso. Una obra de especial interés es *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria* (2010) debido a que en ella la autora trabaja una línea de investigación relacionada con el género y la docencia, ofreciendo una mirada de cómo las mujeres construyen la autoridad en el marco de la escuela y presentado propuestas para abandonar los modelos jerárquicos de poder masculinizados que prevalecen en dicho contexto.

En segundo lugar, y concluyendo así nuestro recorrido, queremos destacar muy especialmente la labor que lleva adelante Valeria Flores, docente investigadora y activista peculiar. Para una mejor contextualización, nos remitimos a las palabras de su propio blog, en el que se describe así: «maestra lesbiana masculina feminista heterodoxa queer escritora postfugitiva habitante del «interior» de Argentina». Entre otras cuestiones, su obra resulta interesante debido a que en ella se puede apreciar una dinámica interesante entre su experiencia como docente de nivel primario y la constante militancia en asociaciones lesbianas. En realidad, la persona misma de la autora constituye un buen ejemplo de las implicancias de «lo queer» en educación. Sus intereses de estudio giran en torno a problemáticas relacionadas con la educación, el género y la sexualidad en la escuela, siempre desde un enfoque queer.

En relación con sus publicaciones, además de los textos que Flores publica de forma periódica en su blog, citamos dos publicaciones escritas que sin duda marcan el rumbo del pensamiento queer de la autora: por un lado *Notas lesbianas, reflexiones desde la disidencia sexual* (2005), y por otro lado *Deslenguada. Desbordes de una proletaria del lenguaje* (2010). Por último, cabe mencionar el artículo titulado «Entre secretos y silencios. La ignorancia como práctica de conocimiento y política de (hetero)normalización» publicado en *Revista de Trabajo Social* (2008), donde interpela los discursos normativos de la sexualidad en la escuela moderna y reflexiona acerca de las posibilidades de una pedagogía con perspectiva queer.

En el siguiente capítulo abordaremos cuestiones relacionadas con el proceso de transformación de las sociedades occidentales ocurrido en el siglo XIX que propició la conformación de la escuela moderna y la aparición de un nuevo régimen de discursos sobre el sexo de los niños y niñas legitimado por una incipiente pedagogía científica. La exposición se articula en torno a la magnífica crítica que elabora Michel Foucault desvelando las relaciones históricas entre el saber y el poder que forjaron el dispositivo de sexualidad que nos afecta. Aunque breve y escaso, este recorrido por parte de la producción foucaultiana nos permitirá establecer el marco, histórico, social y político de los actuales discursos relacionados con la educación y la sexualidad.

1. El «arte» de educar

Mucho se ha escrito sobre la palabra educación, abordar las implicancias de este término resultaría una tarea laboriosa y extensa, pero no es nuestra intención abocarnos aquí en tan compleja tarea. No obstante, algunas consideraciones acerca de esta voz quizás puedan orientarnos acerca de los múltiples sentidos que solemos atribuirle. En primer lugar, podemos referirnos a la «educación» como educación de los niños y niñas, por ejemplo, educación en tanto que (in)culturación o habituación de los mismos al mundo y a la edad de los adultos. En segundo lugar, contemplemos la «educación» en su sentido adulto, logrado, esa educación que se refiere a la cortesía de los modales, la cultura o la urbanidad que conforman el mundo de lo político. En tercer lugar, consideremos la «educación» en otra última acepción que nos toca muy de cerca, en tanto que técnicas, teorías, métodos y prácticas de la enseñanza, se trata de la comunicación de saberes y experiencias, que cuenta con una larga tradición de varios siglos (Tudela, 2008: 116).

Resumiendo, podríamos afirmar que si bien el vocablo «educación» se dice en múltiples sentidos, sin embargo, hay dos sentidos que resultan fundamentales y están presentes en la mayor parte de las definiciones que puedan consultarse: la educación como *formación* y la educación como *enseñanza*: «Formación del sujeto, del adulto, del ciudadano del ser humano culto, político, y enseñanza de lo atinente a la propia subjetividad, a la ciudadanía, a la política y la cultura» (Tudela, 2008, p. 117). Por otra parte, conviene también introducir otra noción que está estrechamente ligada a las de formación y enseñanza, se trata de la «experiencia». Como podemos comprender, este tercer término introducido contiene numerosas acepciones, baste por ejemplo reescribirla en lengua alemana, en que la palabra experiencia-Erfahrung-parte del núcleo constituido por el verbo fahren, viajar, de manera que podemos referirnos a la experiencia como viaje.

Para elucidar algo mejor la interacción entre formación, enseñanza y experiencia, nos permitiremos dar un pequeño rodeo, abriendo casi un paréntesis metafórico procurando hilvanar nuestra preocupación primordial, la educación, con la filosofía. Resulta pues, que entre las cientos de definiciones que podríamos atribuirle, nos interesa destacar a la filosofía como una «experiencia». De modo que, en tanto que experiencia, en tanto que viaje, la filosofía establece conexiones con la formación y la enseñanza, también ligadas a la experiencia. Pues bien, por una parte, se nos presenta la filosofía como experiencia constitutiva de lo propio, como *Erfahrung*, viaje a un proceso de formación que parte del propio sujeto para anclar en el propio sujeto, formación como un ejercicio de construcción; por otra parte, pensemos en la filosofía como transmisión, la filosofía como enseñanza, como voluntad de mostrar el «propio» camino —propio camino como nuestro camino, pero también como el camino apropiado, la vía adecuada—. De aquí se desprende una primera premisa a tener en cuenta en lo sucesivo para nuestras reflexiones en torno a la educación y la sexualidad: la filosofía, pero en realidad cualquier tipo de enseñanza, se mantiene en el doble ámbito de este último concepto, es decir, se enseña mostrando «lo propio», y al mismo tiempo, se enseña lo «apropiado». Aparece en el escenario la línea entre lo subjetivo y lo objetivo, uno de los pilares del pensamiento occidental. Pero desarrollemos un poco más el asunto.

Siguiendo con esta suerte de arrimo a la filosofía, existe otra cuestión que deseamos destacar. De lo ya expuesto, podemos afirmar que la filosofía como enseñanza implica la exposición de un supuesto «yo» a un supuesto «otro», lo cual significa que en la experiencia —en el viaje—, todas las personas, discípulos y maestros, por ejemplo, son compañeros, *comparten* las experiencias. Ahora bien, en la historia de la filosofía se pueden distinguir dos grupos en relación con el tema. Por un lado, aquellos filósofos que no creen en la posibilidad de la filosofía como educación en el segundo sentido que le hemos atribuido, es decir, en el sentido de la filosofía como transmisión, como experiencia «propia». Por otro lado, los filósofos que defienden justo lo contrario, que sí creen en la filosofía como enseñanza. A primera vista, podemos suponer que las diferencias entre ambos grupos son tajantes, sin embargo, si observamos con mayor detenimiento comprobaremos que, en realidad, ambas posturas tienen lugares comunes.

Brevemente, nos detendremos a continuación en dos ejemplos que ilustran de forma excelente la cuestión. En primer lugar, como representante de los que creen en la filosofía como enseñanza aparece Platón, basta recordar la importancia que tienen en la obra del filósofo griego los ideales de la *paideía* clásica. De todos modos, vale la pena hacer referencia al conocido mito de la caverna. Como bien sabemos, Platón supone unos seres humanos encadenados desde niños en una caverna en la que sólo penetra un mínimo de luz. Ya que estos seres no pueden moverse sólo miran el fondo de la caverna, en el que se recortan una especie de sombras de todo tipo de objetos que otros seres tienen fuera de la caverna. La particularidad está en que los encadenados toman esas sombras por realidades. De pronto, uno de ellos consigue liberarse accediendo al exterior, accede pues a la realidad, a la verdad del mundo de las ideas y al Bien. Pero, no le basta al hombre libre con esta experiencia, pues el viaje tiene un recorrido de ida y vuelta, en otras palabras, vuelve a la caverna para explicar la realidad. Surge así, el mandato de la enseñanza, la necesidad de mostrar el camino «propio» que además es el apropiado. Pero el final de esta historia que intenta enlazar la filosofía con la educación encuen-

tra un destino trágico, porque cuando el ser liberado vuelva a la caverna intentando explicar la «realidad», sólo conseguirá que se burlen de él.

En segundo lugar, como exponente del grupo de aquellos filósofos que niegan la posibilidad de la filosofía como enseñanza encontramos a Friedrich Nietzsche. Pues bien, Nietzsche tiene mostrada una clara reserva hacia la comunicación, es decir, la filosofía como experiencia, como viaje, no sería comunicable de ningún modo. En este sentido, curiosamente, coincide con Platón, al considerar la filosofía no ya como indefinible, sino ni tan siquiera decible. Pero hay algo más que también resulta importante, sucede que la sociedad es ya la vida, por lo cual no hay un individuo que pueda vivir su experiencia al margen de la sociedad. Esta premisa, por más trágica que resulte desde la perspectiva nietzscheana, la vemos reflejada en el mayor personaje conceptual de su obra, Zarathustra, un ser solitario que, al cabo de largos años de aislamiento y cansado de tanta sabiduría, se dispone a compartirla con los demás hombres abandonando su soledad. Ciertamente, no podrá ser comprendido, sin embargo, este hecho no impide que su necesidad de comunicarse, de transmitir, se vea mermada.

Hasta aquí hemos intentado esbozar muy someramente las historias que dan cuenta de dos tradiciones filosóficas distintas, y sin embargo tan semejantes. En un extremo Platón, que cree que la filosofía se pueda enseñar, transmitir, pero cuya paradoja consiste en la oposición que muestran los otros seres humanos a recibir su enseñanza, su experiencia. Y en el otro extremo Nietzsche, el filósofo que no cree en la posibilidad de enseñar, de comunicar la experiencia, pero cuya paradoja consiste en la necesidad impostergable de exponerse, de intentar comunicarse con los otros, aún a sabiendas de que todo intento conducirá al fracaso. En definitiva, quizás no haya una filosofía —o cualquier otra disciplina— que mostrar, una experiencia apropiada que comunicar ni en la que educar, el lenguaje será siempre un medio insuficiente y la comunicación tal vez nunca tenga lugar. No obstante, la condición humana se constituye, desafortunadamente, si nos atenemos a nuestros relatos, a partir de la necesidad imperiosa de comunicarnos, de enseñar, de servirnos del lenguaje hasta el extremo.

Recapitulando, la educación puede ser pensada como formación y como enseñanza. Por otra parte, no olvidemos otro concepto fundamental estrechamente relacionado con la formación y la enseñanza, nos referimos a la experiencia, que en voz alemana remite al verbo viajar, de tal modo que tenemos la experiencia como viaje. Por fin, nuestro acercamiento a la filosofía que, en tanto que experiencia, puede ser considerada como experiencia constitutiva personal pero también como transmisión, enseñanza del «propio» camino, recordemos que como «propio» camino a la vez que como camino «apropiado», correcto, adecuado. De lo anterior se desprende que la enseñanza de la filosofía —pero también la enseñanza de toda disciplina—, debería ser considerada en este doble ámbito. Por último, a través de Platón y Nietzsche quedó expuesta otra cuestión fundamental en relación con la educación, resulta que por encima de la posibilidad o imposibilidad de concretar la educación, se alza la necesidad imperiosa que tenemos como seres humanos de comunicarnos, de establecer conexión con los demás, de transmitir nuestras experiencias.

En definitiva, conviene tener en cuenta las consideraciones acerca de la educación y su intrínseca relación con la formación, la enseñanza y la experiencia como viaje. Pues, si toda persona tiene la necesidad imperiosa de comunicarse con los otros, cuanto más cala esta necesidad en aquellos que, como nosotros, se empeñan en enseñar bajo una etiqueta que encorseta continuamente, la de maestro. Pero quizás haya algo más importante aún, reconocer que el enseñar, el mostrar el camino «propio», implica mostrar indefectiblemente el propio camino, pero también el camino que pensamos como adecuado, recto, verdadero. De modo que, es a partir de aquí que el asunto se empantana para tropezar con discusiones a las que ya *casí* no hemos acostumbrado en el ámbito de lo escolar: la búsqueda del conocimiento «relevante» socialmente, de la objetividad, de los métodos adecuados, reglamentos, normativas, guías, teorías, fórmulas que resulten eficaces al momento de educar, de guiar por un camino previamente estipulado, y sin duda, repleto de subjetividades. Precisamente, es de este conjunto de técnicas y saberes acerca de la educación de los individuos, de la que nos ocuparemos en el siguiente apartado.

2. Discursos, saberes y prácticas discursivas

En el apartado anterior, hemos puesto de manifiesto con qué nociones y prácticas se relaciona el término educación. Si la educación tiene que ver con el mostrar cierto camino, comunicar determinadas experiencias, advertimos que existían una serie de premisas básicas, conocimientos que debían regular la práctica educativa. En este sentido, pues, resulta necesario preguntarnos en qué contextos surgen esos conocimientos acerca de la educación, qué principios de razonamiento suponen, lo cual implica que debemos remitirnos al surgimiento, en el siglo XIX, de una disciplina fundamental para el quehacer educativo: la pedagogía. Ciertamente, los diversos discursos educativos que servirán de piedra angular para guiar la enseñanza en contextos históricos concretos, se englobarán dentro de esta disciplina a la que llamamos pedagogía.

Si entendemos que los discursos que observamos en nuestras sociedades son discursos de poder que legitiman cierto estado de cosas, será preciso sacar a la luz algunos conflictos consustanciales que tienen que ver con la producción del conocimiento y su aplicación. Para llevar a cabo esta tarea nos centraremos en primer lugar en los argumentos de Michel Foucault en relación con las formas de saber-poder y la producción de la verdad, y en segundo lugar, nos ocuparemos de forma concreta de las relaciones entre el conocimiento pedagógico, las relaciones de poder y los discursos de la sexualidad, también desde una perspectiva foucaultiana.

2.1 La formación del conocimiento y la producción de verdad

En el siglo XIX comenzó a formarse un cierto saber del hombre, de la individualidad, del individuo normal o anormal, dentro o fuera de las reglas establecidas; saber que nació de las prácticas sociales de control y vigilancia (Foucault, 2005a: 12). Siguiendo este planteamiento foucaultiano podemos afirmar que las prácticas sociales forman los diferentes dominios del saber, así, se constituyen nuevas formas de sujetos y de sujetos de conocimiento, nuevos objetos y por lo tanto nuevos conceptos y técnicas. En este

sentido, Foucault (2005a) pondrá de manifiesto el carácter histórico del conocimiento y de la verdad acercándose a la crítica nietzscheana a las supuestas certezas del conocimiento, como el autor afirma:

El conocimiento fue, por lo tanto, inventado. Decir que fue inventado es decir que no tuvo origen, o lo que es lo mismo y de manera más precisa aunque parezca paradójico, que el conocimiento no está en absoluto inscrito en la naturaleza humana. El conocimiento no constituye el instinto más antiguo del hombre, o a la inversa, no hay en el comportamiento humano, en los apetitos, en el instinto humano, algo que se parezca a un germen del conocimiento. (Foucault, 2005a: 21)

También destaca la importancia de las condiciones políticas y económicas de existencia como condición previa para formar las relaciones entre el sujeto de conocimiento y los diferentes modelos de verdad, más concretamente:

[...] las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo o un obstáculo para el sujeto de conocimiento, sino aquello a través de lo cual se forman los sujetos de conocimiento, en consecuencia, las relaciones de verdad. Sólo puede haber ciertos tipos de sujetos de conocimiento, órdenes de verdad, dominios de saber, a partir de las condiciones políticas, que son como el suelo en que se forman el sujeto, los dominios del saber y las relaciones con la verdad. (Foucault, 2005a: 32)

Así, para llevar a cabo una historia de los dominios del saber será necesario tener en cuenta su estrecha relación con las prácticas sociales que nos muestran que no existe un sujeto de conocimiento dado definitivamente, puesto que el sujeto es fundado y refundado cada vez por la historia (Foucault, 2005a: 12-13). Ahora bien, la constitución histórica de cierto tipo de sujeto de conocimiento se da a través de un discurso, entendido este como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales; es pues, en las prácticas sociales que el análisis histórico permite localizar las nuevas formas de subjetividad (Foucault, 2005a: 15).

Por otra parte, cabe mencionar el análisis crítico que Foucault (2005a) lleva a cabo en relación con la tragedia de Edipo de Sófocles. A través de este análisis, el filósofo francés demuestra cómo dicha historia «[...] es representativa y en cierta manera instauradora de un determinado tipo de relación entre poder y saber, entre poder político y conocimiento, relación de la que nuestra civilización aún no se ha liberado» (p. 39). Si bien no es nuestro cometido explayarnos en este tema, sí resulta importante para el tema que nos ocupa la conclusión del análisis. Ciertamente, establecerá una ruptura con el que denomina «gran mito de occidente» en el que se postula que la verdad nunca pertenece al poder político, es decir, la idea platónica según la cual: si hay saber y ciencia en su pura verdad, no habrá poder político y, si hay saber, se renuncia entonces al poder. En síntesis, y en consonancia con el discurso nietzscheano, el autor afirma que detrás de todo saber o conocimiento, existe una lucha de poder (p. 60-61). Pues, bien, es el análisis

sis de las diferentes formas de saber-poder a través de la historia, es decir, las modalidades de ejercicio del poder y de adquisición y transmisión del saber, lo que puede conducirnos al análisis más estricto de las relaciones entre: lo que es conocido y las formas políticas, sociales y económicas que sirven de contexto a ese conocimiento; los conflictos del saber y los procesos económicos; los conflictos de conocimiento y las determinaciones económico-políticas (Foucault, 2005a: 92).

Ahora bien, ¿de qué manera analizar las relaciones de poder-saber? En su obra *Vigilar y Castigar* (2002: 33-35), Foucault establece una serie de pautas a tener en cuenta entre las que figuran: en primer lugar, no partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no libre respecto del sistema de poder; por otro lado, sí considerar en el análisis que tanto el sujeto que conoce como los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son efectos de esas implicaciones fundamentales del poder saber y de sus transformaciones históricas. Esta cuestión nos resulta particularmente interesante porque nos aporta elementos claves para pensar en los discursos de la sexualidad instalados en la escuela. Siguiendo la línea argumentativa de Foucault (2002: 33-34) podemos afirmar que no es la actividad del sujeto de conocimiento la que produce saber, sino por el contrario, el poder-saber, los procesos de conflicto que lo constituyen determinan las formas y los dominios del conocimiento. De manera que, si pretendemos analizar los discursos de poder-saber relacionados con la sexualidad, y concretamente, los discursos de la sexualidad en la institución escolar, habrá que centrarse en el cerco político del cuerpo y la microfísica del poder; el autor lo expresa de la siguiente manera:

Analizar el cerco político del cuerpo y la microfísica del poder implica, por lo tanto, que se renuncie —en lo que concierne al poder— a la oposición violencia-ideología, a la metáfora de la propiedad, al modelo del contrato o al de la conquista; en lo que concierne al saber, que se renuncie a la oposición de lo que es «interesado» y de lo que es «desinteresado», al modelo de conocimiento y a la primacía del sujeto. [...] podríamos soñar con una «anatomía» política. No sería el estudio de un Estado tomado como un «cuerpo» (con sus elementos, sus recursos y sus fuerzas), pero tampoco sería el estudio del cuerpo y del entorno tomados como un pequeño Estado. Se trataría en él del «cuerpo político» como conjunto de los elementos materiales y de las técnicas que sirven de armas, de relevos, de vías de comunicación y de puntos de apoyo a las relaciones de poder y de saber que cercan los cuerpos humanos y los dominan haciendo de ellos unos objetos de saber. (2002: 35)

Como podemos comprender, el cuerpo aparece como elemento central en el análisis. Pero, hay todavía otra cuestión a la que queremos hacer referencia. En principio, y de acuerdo a lo que venimos exponiendo, poder y saber se articulan, pues, en el discurso. Cabe preguntarnos ¿Cómo acercarse a los discursos, a las prácticas discursivas? Ante todo, conviene no concebirlo como proyección de los mecanismos de poder, y mucho menos establecer una especie de división entre discursos aceptados o excluidos; en todo caso, el discurso debería ser concebido como una serie de elementos discontinuos cuya función no es estable, comprendiendo que existen multiplicidad de elementos discursivos que actúan en diferentes estrategias (Foucault, 1992: 122).

Avanzando un poco más a partir de estos planteamientos, debemos interrogarnos también qué es entonces aquello que debemos «preguntar» a los discursos sobre el sexo. Foucault (1992: 123) nos orienta acerca de esta cuestión afirmando que no se trata de averiguar a qué ideología o moral representan tales discursos por el contrario, sí habrá que indagar acerca de su productividad táctica, acerca de los efectos recíprocos de poder y de saber que regulan, en otras palabras, que coyuntura vuelve necesaria su utilización. En consecuencia Foucault (1992) explicará: «La historia de la sexualidad —es decir, de lo que funcionó en el siglo XIX como dominio de una verdad específica— debe hacerse en primer término desde el punto de vista de una historia de los discursos» (p. 87); por lo tanto, la cuestión consiste en «[...] inmergir la abundosa producción de discursos sobre el sexo en el campo de las relaciones de poder múltiples y móviles» (p. 119). A continuación, describiremos el contexto histórico en el cual toma forma el dispositivo de sexualidad que nos afecta, pues es en este marco histórico en el que surgirá la institución escolar y la pedagogía «científica».

2.2 Los discursos de la sexualidad

En el primer volumen de la obra *Historia de la sexualidad* (1992), Foucault realiza un formidable análisis acerca de las relaciones históricas entre el poder y el discurso que forjaron el dispositivo de sexualidad en las sociedades occidentales modernas. Si bien nos interesa destacar algunas cuestiones específicas en relación con el nacimiento de la pedagogía y la escuela moderna, consideramos indispensable puntualizar ciertos planteamientos que permiten delimitar un panorama general del proceso histórico descrito por el filósofo francés. Así pues, el autor lleva adelante una crítica poniendo en cuestión lo que llama «edad de la represión» propia de las sociedades burguesas que arrancarían en el siglo XVII; caracterizada por una historia de la sexualidad entendida como crónica de una represión reciente que se hace coincidir con el desarrollo del capitalismo (p. 12, 25). Ahora bien, ante esta «hipótesis represiva» que continúa presente en nuestras sociedades Foucault se preguntará por qué resulta gratificante formular en términos de represión las relaciones de sexo y poder, pero también expresará sus dudas acerca de si la represión del sexo es en verdad una evidencia histórica (p. 13, 17).

Por consiguiente, formulará una «contrahipótesis» en la que, fundamentalmente, argumentará que a finales del siglo XVIII se asiste a una explosión discursiva en torno y a propósito del sexo; de manera que el análisis que propone Foucault consiste en colocar la «hipótesis represiva» en una economía general de los discursos sobre el sexo en las sociedades modernas del siglo XVII determinando el funcionamiento de la hipótesis represiva que sostiene en nosotros el discurso sobre la sexualidad humana (p. 17-18). En síntesis, se trata de analizar la puesta en discurso del sexo, quiénes hablan de él, desde qué instancias se habla de él y cuáles son las instituciones que incitan y difunden lo que se dice sobre él: desde hace aproximadamente ciento cincuenta años se ha instalado progresivamente un «dispositivo» para producir los discursos «verdaderos» sobre el sexo (p. 19, 86).

Desde este marco, Foucault identificará ciertos acontecimientos importantes en

relación con la explosión discursiva del sexo en el siglo XVIII. En primer lugar, nace una incitación política, económica y técnica a hablar del sexo. En este sentido, surgirá una inquietud y necesidad de regular el sexo para el bien de las personas, el objetivo será administrar el sexo, reglamentarlo: será la primera vez que una sociedad afirmará que su futuro, además de otros factores, está ligado a la manera en que cada cual hace uso de su sexo; en consecuencia, la conducta sexual de la población se constituirá como objeto de análisis y blanco de intervención (p. 36). En segundo lugar, nace el análisis de las conductas sexuales precisamente en el límite de lo biológico y lo económico lo cual se traducirá en control del estado sobre el sexo de los ciudadanos, principalmente con el objeto de convertir el comportamiento de las parejas heterosexuales en una conducta económica y política concertada (p. 36).

2.3 Los discursos sobre el sexo de los niños

Siguiendo con la línea argumentativa anterior, queremos destacar otro acontecimiento que reviste especial interés para nuestros propósitos. Se trata del surgimiento de un nuevo régimen de discursos en relación con el sexo de los niños. Foucault lo explica de la siguiente manera:

Igual ocurre con el sexo de los niños. Se dice con frecuencia que la edad clásica a un ocultamiento del que no se desprendió antes de los Tres ensayos o las benéficas angustias del pequeño Hans. Es verdad que desapareció una antigua «libertad» del lenguaje entre niños y adultos, o alumnos y maestros. [...]. Mas no por ello se trata de una pura y simple llamada al silencio. Se trata más bien de un nuevo régimen de los discursos. No se dice menos: al contrario. Se dice de otro modo; son otras personas quiénes lo dicen, a partir de otros puntos de vista y para obtener otros efectos. [...] No hay un silencio, sino silencios varios y son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos. (p. 37)

De manera que, aunque en instituciones educativas del siglo XVIII aparentemente estaba rodeada por un cerco de silencio, «[...] basta echar una mirada a los dispositivos arquitectónicos, a los reglamentos de disciplina y toda la organización interior: el sexo está siempre presente» (p. 38). Esta es una cuestión importante, pues se pone de manifiesto, por una parte, que la sexualidad no es ajena a la escuela ni mucho menos está ausente y, por otra parte, que esa sexualidad que circula dentro la escuela está de alguna manera minuciosamente pensada, controlada, tanto de forma explícita como implícitamente. En esta estrecha relación entre el sexo y la educación escolar, podemos comprobar que:

Los constructores pensaron en él, y de manera explícita. Los organizadores lo tienen en cuenta de manera permanente. Todos los poseedores de una parte de autoridad están en un estado de alerta perpetua, reavivado sin descanso por las disposiciones, las precauciones y el juego de los castigos y las responsabilidades. El espacio de la clase, la forma de las mesas, el arreglo de los patios de recreo, la distribución de los dormitorios [...], los reglamentos previstos para el momento de

ir al lecho y durante el sueño, todo ello remite, del modo más prolijo, a la sexualidad de los niños. Lo que podría llamarse el discurso interno de la institución [...] está en gran parte articulado sobre la comprobación de que esa sexualidad existe, precoz, activa y permanente. (Foucault, 1992: 38)

Como bien podemos comprender, las apreciaciones del autor podrían corresponder, introduciendo tal vez alguna mínima modificación, a la descripción de la organización de las escuelas actuales, sí, las del siglo XXI. Basta con remitirnos a los sitios web o los reglamentos de gran parte de las instituciones escolares españolas —sobre todo las vinculadas a entidades religiosas, pero también, aunque en menor medida, aquellas consideradas «laicas»...— para comprobar, sin mucho asombro, que una primera declaración que subraya el carácter mixto del colegio, es secundada por una serie de razones «pedagógicas» y «de rendimiento académico» cuyo propósito es justificar la separación de alumnos y alumnas en ciertas actividades escolares. Desafortunadamente, el panorama latinoamericano no dista mucho del español. Pero, continuemos apreciando el análisis del autor:

Pero hay más: el sexo del colegial llegó a ser durante el siglo XVIII —de un modo más particular que el de los adolescentes en general— un problema público. Los médicos se dirigen a los directores de establecimientos y a los profesores, pero también dan sus opiniones a las familias; los pedagogos forjan proyectos y los someten a las autoridades; los maestros se vuelven hacia los alumnos, les hacen recomendaciones y redactan para ellos libros de exhortación, de ejemplos morales o médicos. En torno al colegial y su sexo prolifera toda una literatura de preceptos, opiniones, observaciones, consejos médicos, casos clínicos, esquemas de reforma, planes para instituciones ideales. (1992: 39, 39)

Todo lo anterior, nos permite comprobar de qué manera se multiplicaron los discursos sobre el sexo de los niños en el siglo XVIII, actuando por medio de diferentes estrategias e implicando a diversos actores sociales entre los que encontramos a los pedagogos, los maestros, los padres de familia, los médicos, etc. En este sentido, la institución pedagógica no impone el silencio masivo al sexo de los niños y adolescentes, en todo caso, multiplicó las formas de discursos en relación con el tema (Foucault, 1992: 40). Por último, conviene dejar bien claro el proceso descrito: «A partir del siglo XVIII el sexo de los niños y adolescentes se tornó un objetivo importante y a su alrededor se erigieron innumerables dispositivos institucionales y estrategias discursivas» (Foucault, 1992: 40). Por supuesto, la escuela será uno de esos dispositivos institucionales a los que se refiere el filósofo, y la pedagogía será la que aporte los discursos legitimadores de las prácticas educativas en relación con la sexualidad.

3. La sociedad disciplinaria y la institución escolar

En la cuarta conferencia de la obra *La verdad y las formas jurídicas* (2005a) Foucault analiza el nacimiento de lo que denomina «sociedad disciplinaria» que se traduce también como sociedad contemporánea. A continuación, siguiendo el planteamiento fou-

caultiano, mencionaremos brevemente algunas cuestiones que permitirán una mejor comprensión del proceso histórico en el que surge la institución escolar y las funciones y fines que detentará la misma en la sociedad contemporánea. El origen de la sociedad disciplinaria a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX está ligado al proceso de reforma y reorganización del sistema penal y judicial en los diferentes países europeos y del mundo (2005, 95). Esta transformación de los sistemas penales se centra principalmente en la reelaboración teórica de la ley penal en la que teóricos como Beccaria, Bentham y Brissot tendrían un papel fundamental.

En rigor, los cambios básicos que provocaron una ruptura con los anteriores sistemas penales son los siguientes: en primer lugar, en adelante el crimen ya no estaría ligado a una falta religiosa o moral, por el contrario, el crimen estaría ligado a una ruptura con la ley civil; en segundo lugar, cobraría fuerza la idea de que las leyes positivas deben formularse en términos de lo útil a la sociedad y no deben retranscribir en términos positivos los contenidos de la ley natural; en tercer lugar, una nueva definición de crimen que ya no será considerado como un pecado o falta, sino como un daño para la sociedad; en consecuencia, el criminal será ahora un enemigo social interno (2005a: 96-97). Y aquí identificamos un cambio realmente interesante como efecto de las reformas mencionadas que afectarán de manera notable el funcionamiento de las sociedades disciplinarias, la penalidad del siglo XIX tendrá como función el control y la reforma psicológica y moral de las actitudes y el comportamiento; de manera que el cambio gradual en la forma de la penalidad del siglo XVIII al siglo XIX tiene que ver principalmente con implantar un tipo de control, pero no un control sobre lo que hacen los individuos, sino sobre aquello que son potencialmente capaces de hacer, nace pues el concepto de peligrosidad (p. 101).

Ahora bien, ¿Cómo se organiza ese control de los individuos en este nuevo tipo de sociedades? Siguiendo los planteamientos de Foucault, resulta que para poner en marcha el control de los individuos en este nuevo tipo de sociedades será necesario conformar una serie de poderes laterales, más allá del poder de la ley y la justicia. Así, nace en el siglo XIX una gigantesca maquinaria de instituciones, una red de vigilancia y control de los individuos; la policía para la vigilancia e instituciones como las psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas y pedagógicas para la corrección de las virtualidades (2005a: 102-103). En palabras del propio autor:

Entramos así en una edad que yo llamaría de «ortopedia social». Se trata de una forma de poder, un tipo de sociedad que yo llamo «sociedad disciplinaria» por oposición a las sociedades estrictamente penales que conocíamos anteriormente. Es la edad del control social. (Foucault 2005a: 103)

En resumen, podemos afirmar que el origen de la sociedad disciplinaria está estrechamente ligado a las transformaciones económicas ocurridas a finales de siglo XVIII. Al respecto, el siguiente planteamiento de Foucault (2005: 120) resulta esclarecedor: «En consecuencia, puede decirse que la nueva distribución espacial y social de la riqueza industrial y agrícola hizo necesarios nuevos controles sociales a finales del siglo XVIII.

[...]. A mi modo de ver, este es el origen de la sociedad disciplinaria». Además, el proceso descrito nos permite apreciar que los cambios producidos en el sistema penal y el nuevo sistema de producción que se conforma tienen como blanco de intervención, ante todo, el cuerpo. Precisamente, desde finales del siglo XVII asistimos a un desplazamiento que podríamos denominar «secularización del cuerpo», es decir, se produce la retirada del discurso teológico del cuerpo (Foucault, 1992, 2005a; Preciado, 2008). En este sentido, nace una nueva tecnología del sexo que escapa justamente a la institución eclesial, por lo menos en los aspectos esenciales; el sexo será considerado entonces como un asunto de estado y laico y el «cuerpo social» será instado a vigilarse (Foucault, 1992: 142). Y aquí es donde de nuevo la pedagogía tendrá un protagonismo clave, pues constituirá uno de los tres ejes, junto con la medicina y la demografía, a partir de los cuales se desarrollará esta tecnología del sexo, estos pues, serán los dominios privilegiados de la nueva tecnología del sexo inscritos en la sociedad disciplinaria.

3.1 El dispositivo de sexualidad: la sexualización de la infancia

Comenzamos afirmando que, efectivamente, cada concepto que forma parte de nuestro acervo cultural está cargado de técnicas de poder. En el caso específico del concepto de sexo, comprobamos que es una idea históricamente formada en el interior de lo que Foucault (1992, 2005a) ha llamado «dispositivo de sexualidad» constituido desde finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX. Este dispositivo de sexualidad se desarrollará a través de cuatro conjuntos estratégicos principales que desplegarán a su vez dispositivos de saber y de poder sobre el sexo. En primer lugar, la histerización del cuerpo de la mujer; en segundo lugar, la pedagogización del sexo del niño; en tercer lugar, la socialización de las conductas procreadoras y; en cuarto lugar, la psiquiatrización del placer perverso (Foucault, 1992: 126-127). Así, aparecen en el siglo XIX cuatro figuras en la preocupación por el sexo que son correlativas a las estrategias mencionadas, a saber, la mujer histérica, el niño masturbador, la pareja maltusiana y el adulto perverso (Foucault, 1992: 128). A continuación, nos ocuparemos de destacar algunas cuestiones relacionadas con la sexualización de la infancia o lo que es lo mismo, la pedagogización del sexo del niño.

Recordemos que ya habíamos mencionado el nuevo régimen de discursos que aparece a finales del siglo XVIII en relación con el sexo de los niños y adolescentes. Pues bien, ese hecho forma parte del conjunto de estrategias relacionadas con la pedagogización del sexo de los niños. Al respecto, Foucault (1992: 127) plantea lo siguiente:

Pedagogización del sexo del niño: doble afirmación de que casi todos los niños se entregan o son susceptibles de entregarse a una actividad sexual, y de que siendo esa actividad indebida, a la vez «natural» y «contra natura», trae consigo peligros físicos y morales, colectivos e individuales; los niños son definidos como seres sexuales «liminares», más acá del sexo y ya en él, a caballo en una peligrosa línea divisoria; los padres, la familia, los educadores, los médicos, y más tarde los psicólogos, deben tomar a su cargo, de manera continua, ese germen sexual precioso y peligroso, peligroso y en peligro [...].

Ciertamente, el argumento recién expuesto deja bastante claro cuál ha sido la función de la pedagogía desde sus comienzos, de qué maneras establece relaciones con los discursos de poder acerca de la sexualidad y además, que papel juegan en este conjunto de estrategias los educadores. De hecho, una de las líneas fundamentales por la que avanzan las políticas del sexo desde hace dos siglos gira en torno a la sexualización del niño, técnica apoyada en la regulación para obtener efectos en la disciplina; la pedagogía se constituye, pues, como uno de los mecanismos que institucionalizan el discurso del sexo (Foucault, 1992: 44-45, 177).

Pero, de manera general ¿cuál es el objetivo de estas estrategias ligadas al dispositivo de sexualidad? La respuesta a este interrogante nos dará algunas pistas para identificar cuáles son los planteamientos básicos que rigen los discursos de la pedagogía en relación con la sexualidad. Pues bien, el objetivo de las estrategias mencionadas no tienen que ver con luchar contra la sexualidad, controlar o enmascarar lo que pueda tener de indiscreta, por el contrario, se trata de la producción misma de la sexualidad; la sexualidad no sería un dominio que el poder intentaría reducir o el que el saber intentaría descubrir, sí consistiría en el nombre que se le puede dar a un dispositivo histórico «[...] gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y poder» (Foucault 1992: 129).

Más concretamente, siempre siguiendo la línea argumentativa foucaultiana, podemos decir que el dispositivo de sexualidad se erigió alrededor del dispositivo de alianza; este último pierde importancia con el surgimiento de las sociedades occidentales modernas del siglo XVIII (Foucault, 1992: 129-130). Es necesario aclarar que son las relaciones de sexo las que dan lugar al dispositivo de alianza, mediante mecanismos coercitivos que lo aseguran como el sistema de matrimonio, la fijación y el desarrollo del parentesco y la transmisión de nombre y bienes; además, cabe recordar que este dispositivo se edifica en torno a un sistema de reglas de lo permitido y lo prohibido (Foucault, 1992: 130). Sería inexacto decir que el dispositivo de sexualidad reemplazó al de alianza, más bien: «La «sexualidad» estaba naciendo, naciendo de una técnica de poder que en el origen estuvo centrada en la alianza» (Foucault, 1992: 131).

Conviene también hacer mención a otra cuestión importante en relación con el dispositivo de sexualidad. Resulta que los cuatro elementos principales del dispositivo de sexualidad, entre los que mencionamos la sexualización de la infancia, se desarrollaron alrededor de las dos dimensiones principales de la célula familiar entendida dentro del contexto del siglo XVIII, específicamente, el eje marido-mujer y el eje padres-hijos; la familia se convierte en el factor capital de sexualización cuyas funciones serán: anclar la sexualidad, construir una especie de soporte permanente de la sexualidad y asegurar su producción (Foucault, 1992: 132-133). Como se puede apreciar, la familia se convierte de esta manera en el principal foco activo de la sexualidad. Foucault (1992: 134) describe el proceso con estas palabras:

Lo que ha ocurrido desde el siglo XVII puede descifrarse así: el dispositivo de sexualidad, que se había desarrollado primero en los márgenes de las instituciones familiares (en la dirección de conciencias, en la pedagogía), poco a poco volverá a centrarse en la familia: lo que podía incluir de extraño, de irreducible, quizá de peligroso para el dispositivo de alianza —la consciencia de tal peligro se manifiesta en las críticas frecuentemente dirigidas contra la indiscreción de los directores, y en todo el debate, algo más tardío, sobre la educación de los niños: privada o pública, institucional o familiar—, fue vuelto a tomar en cuenta por la familia, una familia reorganizada, más cerrada sin duda, intensificada seguramente en relación con las antiguas funciones que ejercía en el dispositivo de alianza.

Desde el marco descrito, se pueden puntualizar algunas rupturas y diferencias importantes en relación con los dos dispositivos que hemos mencionado. Hasta finales del siglo XVIII las prácticas sexuales se regían principalmente por tres códigos: el derecho canónico, la pastoral cristiana y la ley civil; en torno a estos ejes se fijará la línea entre lo lícito y lo ilícito, pero lo interesante es que todos estarán centrados en la relaciones matrimoniales. Ahora bien, la explosión discursiva de los siglos XVIII y XIX provocaría dos modificaciones fundamentales en el sistema centrado en la alianza legítima: la primera modificación consiste en un movimiento centrífugo de la monogamia heterosexual que, aunque continúa siendo la regla interna del campo de las prácticas, deja de ser el centro de atención, la segunda modificación es de alguna manera consecuencia de la primera y consiste en que el foco de atención estará desde ahora centrado en la sexualidad de los niños, los locos y los criminales; figuras que en otro tiempo pasaban desapercibidas (Foucault, 1992: 49-52).

En rigor, se puede afirmar que si se vuelve a prestar atención y a revisar una y otra vez las pautas de la sexualidad regular o normalizada, «[...] es así por un movimiento de reflujo, a partir de esas sexualidades periféricas» (Foucault, 1992: 51). Aunque no ahondaremos minuciosamente es esta cuestión por el momento, cabe resaltar que es a partir de esta ruptura que se disociarán las leyes naturales de la matrimonialidad de las reglas inmanentes de la sexualidad, se constituirá también el mundo de la perversión y se delimitarán las llamadas sexualidades periféricas. Hasta aquí, nos hemos dedicado repasar el marco histórico en el cual surge la pedagogía y la institución escolar. Hemos comprobado cómo estos dos elementos forman parte del entramado de mecanismos e instituciones cuya finalidad consiste en controlar, vigilar y producir individuos, «sujetos» a un sistema económico, político y social concreto, en el que las sexualidades son normalizadas y fijadas mediante diversos mecanismos de ajuste. Este marco explicativo permite identificar sobre qué fundamentos se han construido los diferentes discursos de la sexualidad que circulan desde el siglo XIX y hasta la actualidad en la institución escolar moderna. Probablemente, también nos de pistas para pensar acerca de por qué la reflexión sobre la sexualidad y la escuela se convierte en una tarea tan dificultosa.

Como bien podemos comprender, aquellos obstáculos que impiden repensar la sexualidad en la escuela tienen que ver con el desarrollo del dispositivo de sexualidad durante los últimos doscientos años. En este sentido, existen dos cuestiones notables de

mención. Por un lado, observamos que durante mucho tiempo el tema de la sexualidad parecía estar vedado para la institución escolar, ahora bien, en sus análisis, Foucault argumenta de forma clara que desde el origen de la escuela moderna, el sexo siempre fue un motivo de preocupación. En consecuencia, se pusieron en marcha diferentes estrategias y mecanismos para «contener» y «disciplinar» ese sexo; para «docilizar» los cuerpos. La pedagogía fue el instrumento que facilitó que los discursos sobre la sexualidad se institucionalizaran y naturalizaran en la práctica educativa.

Por otro lado, una visión comprensiva del proceso histórico descrito y del posterior desarrollo de la escuela a lo largo del siglo XX, permiten confirmar que verdaderamente han ocurrido cambios graduales o bruscos en relación con la sexualidad y la educación escolar. Sin embargo, es muy probable, de hecho, este es uno de los argumentos sobre los cuales trabajamos, que la introducción de tales reformas no implicó, ni mucho menos, el abandono de las ideas fundadas por el dispositivo de sexualidad foucaultiano. A nuestro juicio, y basándonos en los argumentos anteriores, reformas como la creación del sistema mixto, la introducción de asignaturas de educación sexual y, más adelante, la introducción de contenidos transversales relacionados con la sexualidad, políticas educativas impulsadas por los gobiernos y que tienen como ejes fundamentales la promoción y el fomento de la integración, tolerancia, diversidad sexual e incluso la co-educación, en la mayoría de los casos, no hacen más que reforzar los fundamentos del dispositivo de sexualidad que todavía está presente en nuestras sociedades.

Esto lo podemos comprobar revisando algunas nociones presentes en los discursos actuales de la educación. Por ejemplo, si contemplamos el concepto de familia. Recordemos que Foucault considerará a la familia como un soporte permanente de la sexualidad, pues bien, si bien es cierto que los dos ejes principales que menciona, marido-mujer y padres-hijos, han variado considerablemente o por lo menos se han flexibilizado en las últimas décadas, esto no quiere decir que la familia haya perdido vigencia. Es decir, quizás se conformaron otros ejes que contemplan las variantes de uniones del mismo sexo o que rompen la familia «tradicional» incluyendo abuelos, tíos, etc., sin embargo, la idea de la familia tal como la describe Foucault subyace aún bajo estas nuevas formas de pseudo-tolerancia. Se espera que las nuevas «familias» del siglo XXI desempeñen las mismas funciones de hace más de un siglo atrás. En la escuela, la idea de la familia está presente por todas partes, en los programas de estudio, en los manuales escolares, en las celebraciones escolares, etc. Otro ejemplo claro es la introducción del discurso de la diversidad sexual en la escuela actual. Lo cierto es que esta diversidad sexual es entendida o presentada a menudo a partir de los discursos heteronormativos de la sexualidad en el que subyacen el sistema sexo/género y las identidades rígidas, pues ante todo subyace el modelo basado en el sistema sexo/género. En definitiva, lo que sostenemos es que la gran cantidad de reformas y la introducción de nuevos discursos innovadores en materia de sexualidad así como las nuevas políticas educativas que se ponen en marcha siguen ancladas al régimen de discursos que forjaron el dispositivo de sexualidad hace más de dos siglos.

Pedagogía queer. Hacia una escuela «postidentitaria»

El siguiente apartado está organizado atendiendo a dos temáticas: los procesos de cambio sufridos en las sociedades occidentales luego de la Segunda Guerra Mundial –que dieron lugar a un nuevo sistema de dominación global– y las posibilidades de acción de la pedagogía queer como respuesta efectiva al nuevo régimen de control que afecta también el ámbito educativo. Nos centraremos en ciertos planteamientos teóricos claves Deleuze y Guattari, así como en la propuesta de dos pedagogas referentes en el ámbito de la pedagogía queer.

1. Capitalismo Mundial Integrado

El sistema económico de nuestros días posee un complejo entramado de verticales que tornan complicado su análisis, pues el panorama se ha modificado considerablemente en los últimos cincuenta años aproximadamente. Se trata del sistema capitalista contemporáneo que fue definido por Guattari con el nombre de «Capitalismo Mundial Integrado» por las siguientes razones: «1. Porque sus interacciones son constantes con países que, históricamente, parecían habersele escapado [...]. 2. Porque tiende a que ninguna actividad humana, en todo el planeta, escape a su control» (Guattari, 1995: 17). En efecto, se trata de un sistema que ya no centra el antagonismo político-económico entre el este y el oeste, sino entre el norte y el sur; un sistema de dominación dinámico, múltiple, en permanente autorrecomposición mediante constantes territorializaciones y desterritorializaciones; un sistema que no posee un centro visible ni localizable; que no está cimentado sobre la menor racionalidad, sino sobre la búsqueda de una hegemonía absoluta (Tudela, 2009: 22).

Este nuevo capitalismo surge tras la II Guerra Mundial, no respeta las territorialidades existentes ni los modos de vida tradicionales (Guattari, 1995: 17-18). Además, no posee una tendencia universalista, por lo cual es intensivo y no extensivo; aspira principalmente a homogeneizar los modos de producción de circulación y de control social, pero sin que esto implique el establecimiento de un único centro estable de poder, ni tampoco la generalización en el plano político de la democracia burguesa sobre la totalidad del mundo; sostiene en ocasiones regímenes democráticos y en otras regímenes dictatoriales, permitiendo el desarrollo extremo de ciertas zonas planetarias y condenando a la pobreza extrema a otras, según le convenga a sus intereses (Tudela, 2009: 22). Pues bien, frente a este panorama de un sistema capitalista cuyas características esenciales son la desterritorialización y el rizoma, Guattari planteará la necesidad de pensar en nuevas estrategias de lucha contra su dominación, «toda vez que implica desechar antiguas formas, caducos ropajes de gran arraigo histórico en el seno de los ya clásicos movimientos de liberación» (Tudela, 2009: 22). En este sentido, Guattari (1995: 31)

advierte lo siguiente:

Cada uno a su manera está dispuesto a explotar los «nuevos movimientos sociales» que se han desarrollado desde los años sesenta, pero nadie plantea el problema de forjar instrumentos de lucha realmente adaptados a estos movimientos. En cuanto se trata de entrar en este universo vago de los deseos, de la vida cotidiana, de las libertades concretas, una extraña sordera y una miopía selectiva aparecen en los portavoces «oficiales». Les produce pánico la idea de que un desorden pernicioso pueda contaminar las filas de sus organizaciones. Los homosexuales, los locos, las radios libres, las feministas, los ecologistas, en el fondo todo eso es un poco sospechoso. [...] Todo el problema está en que estas organizaciones son asimilables, en un grado u otro, a los equipamientos del poder.

Desde esta perspectiva, los movimientos sociales contestatarios, cualquiera sea su condición (más a la derecha o más a la izquierda), forman parte del engranaje del sistema capitalista contemporáneo, en palabras de Guattari (1995: 31): «La verdad es que el sistema del CMI se alimenta precisamente de este tipo de equipamiento de poder». Intentando una transposición de estas cuestiones al terreno que nos ocupa, probablemente estemos en condiciones de afirmar que la mayor parte de las reformas educativas, políticas públicas en educación y las actuales críticas formuladas por los teóricos del campo de la pedagogía se integren sin más al funcionamiento maquínico del Capitalismo Mundial Integrado. A continuación, trataremos estas cuestiones relacionadas con la problemática de la producción de identidades.

1.1 La producción de las identidades bajo el Capitalismo Mundial Integrado

Ciertamente, el nuevo capitalismo se presenta como un operador semiótico al servicio de formulaciones sociales determinadas, no es entonces un ente abstracto (Guattari, 1995: 37). En este sentido, el capitalismo contemporáneo busca someter el planeta entero a un régimen de «disciplinamiento», a un control constante, a una vigilancia permanente, un ejercicio de poder en el que se «sujetan» todos los instantes de la vida de cada individuo (Tudela, 2009: 22). La proyección de este tipo de poder resulta ser individuada, su objetivo no es el control de las masas sino más bien de individuos particulares, aparentemente con nombre y apellido, con una identidad particular, sin embargo, es posible que este poder no sea individual, veamos lo que Guattari (1995: 52-53) comenta al respecto:

El ejercicio del poder por medio de las semióticas del Capital tiene esto de particular: que procede simultáneamente a partir de un control por la cima de los segmentos sociales y por una sujeción de todos los instantes de la vida de cada individuo. Aunque su enunciación sea individuada, nada es menos individual que la subjetividad capitalista. La sobrecodificación de las actividades, de los pensamientos, de los sentimientos humanos, por el Capital, conlleva a una puesta en equivalencia y en resonancia de todos los modos particularizados de subjetivación.

Para la consecución de dichos fines, se requiere una planificación minuciosa del conjunto de las esferas en el que se desarrolla la vida humana, una intervención sobre el conjunto de los valores del deseo, lo cual significa considerar todos los planos posibles, desde el mental hasta el afectivo; podemos comprobar que han quedado atrás los tiempos en que, al menos aparentemente, el dominio se circunscribía al ámbito de la producción y el trabajo; la explotación capitalista contemporánea invade el tiempo de ocio, lo hace pasar a un primer plano (Tudela, 2009: 23), en este sentido: «Pasearse «libremente» por una calle, o por el campo, respirar aire puro, cantar a toda voz, se han vuelto actividades cuantificables desde el punto de vista capitalista» (Guattari, 1995: 53). Para completar el panorama descrito, falta una última cuestión. Probablemente, este tipo de estrategias no sean totalmente novedosas, su importancia tiene que ver con el giro estratégico, con una presentación mucho más perfeccionada: «[...] se trata de hacer asumir por cada individuo los mecanismos de control, de represión, de modelización del orden dominante» (Guattari, 1995: 53).

2. El surgimiento de las «sociedades de control»

En el capítulo anterior, nos hemos ocupado del proceso descrito por Foucault que marca el paso de las antiguas «sociedades soberanas» a las «sociedades disciplinarias» características de las sociedades modernas contemporáneas. Esta gran mutación que sufrió occidente estaba estrechamente relacionada con los nuevos procesos de producción del siglo XVIII, por lo que el desarrollo de estas sociedades en las que destaca «la disciplina» como técnica política de control de la población se desarrolla durante todo el siglo XVIII y XIX, encontrando su apogeo en el siglo XX. Así, pues, Foucault estudiará la conformación de este tipo de sociedad y la génesis de las diferentes técnicas de poder que atraviesan el total de la población. Cabe recordar que el surgimiento de este tipo de sociedad supuso a la vez la creación de una gran red de instituciones y la práctica de una normalización de la conducta sexual extendida a toda la población; Foucault afirmará que las sociedades disciplinarias son las del encierro y la ortopedia social.

Sin embargo, las sociedades disciplinarias corresponden a nuestro pasado inmediato, o por lo menos, se encuentran en vías de extinción. En este sentido, Deleuze realiza un análisis, en la misma línea argumentativa de Guattari, en el que aborda esta cuestión. Por supuesto, nos referimos a un texto ya clásico, la entrevista con Antonio Negri y el artículo que, bajo los títulos respectivos de «Control y devenir» y «Post-scriptum sobre las sociedades de control», se recogen en el apartado final de la obra *Conversaciones* (1996). En lo que sigue, intentaremos repasar brevemente algunas cuestiones mencionadas por Deleuze en estos textos.

En primer lugar, entonces, asistimos a la instalación de un nuevo régimen de regulación y de gobierno de las poblaciones, de las sociedades occidentales, en palabras de Deleuze (1996: 273):

Es verdad que estamos entrando en sociedades de «control» que ya no son

exactamente disciplinarias. Se considera a menudo a Foucault como el pensador de las sociedades disciplinarias y de su técnica principal, el *encierro* (no únicamente el hospital o la cárcel, sino también la escuela, la fábrica o el cuartel). Pero de hecho, Foucault fue uno de los primeros en detectar que estamos saliendo de las sociedades disciplinarias, que ya estamos más allá de ellas.

De manera que, tanto Foucault como Deleuze ven el agotamiento o crisis generalizada de las instituciones de encierro propias de las sociedades disciplinarias. En el caso de Foucault, no encontramos una referencia expresa al respecto, pero quizás podamos remitirnos de alguna manera a la caracterización que hace del surgimiento de la biopolítica⁵: «El propio Foucault ya había puesto la cuestión en sus cursos en el Collage de Francia a mediados de los años setenta [...] en los cuales el filósofo explora la emergencia de un nuevo tipo de poder social [...]» (Gallo, 2010: 4). Este poder era un poder centrado en la vida y no en la muerte, un poder que denominó «biopoder». No obstante, Foucault no llegó a analizar las sociedades que podríamos denominar «postdisciplinarias» o de «control». Por otra parte, como ya apuntamos, Deleuze sí aborda este tema, estos análisis no ocupan gran parte de su producción teórica, aunque desde luego resultan fundamentales para caracterizar la sociedad actual.

En segundo lugar, estas nuevas «sociedades de control» comenzaron a constituirse luego de segunda Guerra Mundial, como consecuencia de la crisis profunda de las técnicas de poder disciplinarias, al respecto Deleuze dice lo siguiente:

Estamos entrando en sociedades de control, que ya no funcionan mediante el encierro sino mediante un control continuo y una comunicación instantánea. [...]. Ciertamente, seguimos hablando de cárceles, escuelas y hospitales, pero se trata de instituciones en crisis. Y si están en crisis, las luchas relativas a ellas ya son luchas de retaguardia. Lo que se está instaurando tentativamente es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia. (p. 273)

Y, en relación con la forma de funcionamiento hacia la que se dirigen las instituciones en crisis, especialmente la educativa, comenta:

Hace tiempo que han aparecido los hospitales abiertos, los equipos de asistencia domiciliaria, etc. Es previsible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco profesional y que ambos, y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero-estudiante de secundaria o sobre el directivo-universitario. Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación. En un régimen de control, nada se termina nunca. (p. 273-274)

⁵ Los cursos en que Foucault abordó el tema del biopoder son los siguientes: *Il faut défendre la société* (1975-1976); *Securité, territoire, population* (1977-78); *Naissance de la biopolitique* (1978-1979); *Du gouvernement des vivants* (1979-1980). La publicación de la totalidad de los cursos, trece en total, se realizó bajo la editorial Gallimard-Seuil; asimismo, existen traducciones completas al español publicadas en serie por Fondo de Cultura Económica y Akal, respectivamente.

Y continúa diciendo en relación con las reformas, que por cierto ocupan en el panorama político actual tanto europeo como latinoamericano un protagonismo sin precedentes, lo siguiente:

Todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un «interior» en crisis, como son los demás interiores (el escolar, el profesional, etc.). Los ministros competentes anuncian constantemente las supuestamente necesarias reformas, reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos sabe que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas. (p. 278)

En tercer lugar, y en consonancia con lo anterior, el filósofo francés menciona tres factores que aunque no constituyen la causa de este nuevo sistema de control, sin embargo están destinadas a intervenir en el proceso: la producción farmacéutica, los enclaves nucleares y las manipulaciones genéticas (p. 278-279). En cuarto lugar, observamos que el cambio de un tipo de sociedad a otro supone también el paso de un control «de encierro» hacia un control «en medios abiertos»; además está decir, que no cabe realizar comparaciones con el fin de establecer cuál de los dos controles resulta más «benigno», como lo expresa el mismo Deleuze (p. 279): «No cabe comparar para decidir cuál de los dos regímenes es más duro o más tolerable, ya que tanto las liberaciones como las sumisiones ha de ser afrontadas en cada uno de ellos a su modo».

En cuarto lugar, cabe destacar una serie de paralelismos que elabora el autor con el fin de establecer diferencias entre los regímenes soberano, disciplinario y de control (las dos primeras analizadas por Foucault). Muy brevemente, el primer paralelismo podría resumirse de la siguiente manera: a. Sociedades de soberanía: centradas en gravar la producción y decidir la muerte; b. Sociedades disciplinarias: centradas en organizar la producción y administrar la vida; c. Sociedades de control: centradas en la superproducción y el consumo; controlan las poblaciones. En relación con el segundo paralelismo que elabora el autor, se trata específicamente de la correlación entre los tres tipos de sociedad mencionados y los tipos de máquina que corresponden a cada sociedad, Deleuze (p. 282) lo expone así:

Es sencillo buscar correspondencias entre tipos de sociedad y tipo de máquinas, no porque las máquinas sean determinantes, sino porque expresan las formaciones sociales que las han originado y que las utilizan. Las antiguas sociedades de soberanía operaban con máquinas simples, palancas, poleas, relojes; las sociedades disciplinarias posteriores se equiparon con máquinas energéticas, con el riego pasivo de la entropía y el riesgo activo del sabotaje; las sociedades de control actúan mediante máquinas de un tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo riesgo pasivo son las interferencias y cuyo riesgo activo son la pi-

ratería y la inoculación de virus.

Nuevamente, es posible establecer correspondencias entre tipos de sociedad. El siguiente cuadro comparativo nos permitirá identificar las diferencias básicas entre las sociedades disciplinarias y las de control:

<i>Características de las «sociedades disciplinarias»</i>	<i>Características de las «sociedades de control»</i>
Factor clave: Centros de encierro	Factor clave: Controlatorios
Son moldes o moldeados diferentes	Constituyen una modulación
Institución referente: la fábrica. Hace de los individuos un cuerpo	Institución referente: la empresa. Promueve rivalidad, divide el cuerpo
La enseñanza pública: dominio de la institución escolar y la práctica del examen	La enseñanza pública: dominio de la formación permanente y el control continuo
Siempre se vuelve a empezar	Nunca se termina nada
Presentan dos polos: la marca que identifica al individuo y el número que indica su posición en la masa	Lo esencial es la cifra, la contraseña
Predomina el par individuo-masa	Los individuos han devenido individuales y las masas se han convertido en indicadores
El dinero: la disciplina remite a monedas acuñadas	El dinero: el control remite a intercambios fluctuantes
«Animal» de los centros de encierro: el viejo topo monetario	«Animal» de las sociedades de control: la serpiente monetaria

Figura 1 (elaboración propia)

Como se puede observar, si bien algunas de las cuestiones que se nombran en el cuadro comparativo ya fueron mencionadas más arriba, este esquema nos permite identificar de manera simple las claves del funcionamiento de ambas sociedades. Quisiéramos retomar un poco más algunas de esas claves. Por un lado, la primera comparación nos permite comprender el meollo del asunto, pues la ruptura que provocan las sociedades de control consiste precisamente en que el individuo ya no necesita ser encerrado, confinado en instituciones para poder ser controlado; puesto que la disciplina de alguna manera conforma nuestro cuerpo, de lo que se trata ahora es de dirigirse al cuerpo social (Gallo, 2010: 3). Retomando los planteamientos mencionados hace unos momentos, recordemos que el control que se ejerce en esta nueva sociedad es permanente, un control homogéneo sobre la totalidad del tiempo humano.

Por otra parte, otra de las cuestiones que queremos destacar de las mencionadas en el cuadro es la sustitución de la fábrica, dominio cerrado por excelencia, por la empresa, un sistema eminentemente abierto. También, los cambios en relación con la enseñan-

za pública nos interesan muy especialmente. En este sentido, conviene remitirnos a las palabras del propio Deleuze (p. 280):

El principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tiende incluso a la enseñanza pública: de hecho, igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la *formación permanente* tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa.

Para completar el panorama actual de nuestras sociedades que nos permite situar la escuela del siglo XXI en el complejo entramado de las «sociedades de control», haremos referencia a otra de las cuestiones que menciona Deleuze en sus análisis. Según el autor, todo el proceso descrito no tiene que ver simplemente con una evolución tecnológica, pues, como bien pudimos apreciar hasta aquí, se trata en todo caso de una profunda mutación del capitalismo (p. 282). En efecto, vivimos en un capitalismo de superproducción donde ni se compran materias primas ni se venden manufacturas ni se procede al montaje industrial de piezas sueltas: en este nuevo sistema, lo que se intenta vender son servicios, lo que se desea comprar son acciones; capitalismo de productos y no de producción, capitalismo de ventas y no de mercados, con un ámbito universal y, por consiguiente, de carácter disperso, desterritorializado al mismo tiempo que omnipresente (Tudela, 2009: 24). Por otra parte, las máquinas son cibernéticas o informáticas, con el riesgo, como ya expresamos, de la piratería; del mismo modo, el lenguaje ha experimentado un fuerte cambio en esta sociedad montada alrededor del control de la información, de manera que ya no importa la marca sino la cifra, el lenguaje numérico propio del control que se compone de cifras que permiten o prohíben el acceso a la información; el lenguaje numérico del control remite pues, a intercambios fluctuantes (Tudela, 2009: 24). Una vez más recurrimos a un esquema comparativo, esta vez mucho más simple, que pensamos resume de manera clara todo lo que acabamos de mencionar:

Capitalismo del siglo XIX	Capitalismo del siglo XXI
De concentración. La fábrica como centro de encierro	De superproducción-dispersión. La empresa como centro abierto
Compra materia prima/Vende productos terminados	Compra acciones/Vende servicios
Capitalismo esencialmente de producción	Capitalismo esencialmente de productos
El mercado se conquista mediante la formación de una «disciplina»	El mercado se conquista cuando se adquiere su «control»
Instrumento de control social: la disciplina	Instrumento de control social: el marketing
La disciplina tiene una larga duración	El control se ejerce a corto plazo
El hombre está encerrado	El hombre está endeudado

Figura 2 (elaboración propia)

De este modo, en el cuadro quedan reflejadas las características de ambos regímenes. No ahondaremos mucho más en este tema. Pensamos que con lo expuesto hasta aquí tenemos suficientes elementos para pensar acerca de la problemática de la escuela en el siglo XXI, específicamente, los discursos de la sexualidad y la producción de identidades que allí se promueven. No cabe duda de que la escuela y la educación en general pasan por una crisis que tiene que ver con un proceso de cambio, de mutación hacia otras formas de estar, de relacionarse, de sobrevivir. Ahora bien, tanto el discurso de Guattari como el de Deleuze en relación con el análisis del mundo actual pueden resultar bastante desalentadores. Sin embargo, recordemos que ambos autores proponían diversas formas de resistencias ante este sistema que controla hasta lo más íntimo de nuestros cuerpos. En este sentido, Deleuze (1996: 276) expresa lo siguiente:

Subjetivación, acontecimiento o cerebro, creo que se trata casi de lo mismo. Lo que más falta nos hace es creer en el mundo, así como suscitar acontecimientos, aunque sean mínimos, que escapen al control, hacer nacer nuevos espacios, aunque su superficie o su volumen sean reducidos [...]. La capacidad de resistencia, o, al contrario, la sumisión a un control, se deciden en el curso de cada tentativa. Necesitamos al mismo tiempo creación y pueblo.

Recordemos que al comienzo de nuestro trabajo, hablábamos de la posibilidad del «devenir minoritario» deleuziano, de ir hacia lo menor; de provocar un acontecimiento, la creación de algo nuevo, impensable; de procurar un pensamiento «rizomático»; de suscitar líneas de fuga que escapen de la «prisión», del centro. En la entrevista con Negri, Deleuze (p. 271) responde de la siguiente manera ante el interrogante de cómo puede ser potente ese devenir minoritario y de si existe algún medio para que la resistencia de los oprimidos sea eficaz:

Lo que define a la mayoría es un modelo al que hay que conformarse: por ejemplo, el Europeo medio, adulto, masculino, urbano...En cambio, las minorías carecen de modelo, son un devenir, un proceso. Podría decirse que nadie es mayoría. Todos, de un modo u otro, estamos atrapados en algún devenir minoritario que nos arrastraría hacia vías desconocidas si nos decidiéramos a seguirlo. Cuando una minoría crea sus modelos es porque quiere convertirse en mayoría, lo que sin duda es necesario para su supervivencia y su salvación [...]. Pero su potencia procede de aquello que ha sabido crear y que se integrará en mayor o en menor medida en el modelo, sin depender nunca de él.

Si llevamos estos planteamientos al terreno de la escuela, la cuestión sería: ¿De qué manera puede la escuela del siglo XXI resistir a esta nueva sociedad de control? ¿Cómo es posible «pensar rizomáticamente» acerca de la educación y la sexualidad? Pensamos que en los discursos de teóricas como Butler o Preciado podemos encontrar algunas pistas para llevar a cabo tan difícil tarea. Creemos también, como bien lo expresamos al iniciar el presente trabajo, que la pedagogía queer se constituye como un planteamiento teórico adecuado a la hora de responder a estos interrogantes; a nuestro modo de ver, el enfoque que plantea la perspectiva queer provoca quiebres con el modelo

de «ideas justas y verdaderas» que se critica en la filosofía deleuziana, logrando aquel ejercicio de pensamiento al que se refería Deleuze: que no se ajuste a las significaciones dominantes ni a las experiencias del orden establecido. No se trata de obtener respuestas verdaderas y absolutas. Sino de transitar por otros caminos, otros espacios teóricos que nos permitan establecer respuestas provisionarias, precarias, inestables, dudosas, en constante cambio. En los apartados que desarrollaremos a continuación, nos ocuparemos en primer lugar de detallar algunas cuestiones relacionadas con la crítica de la identidad de Deleuze y Guattari para, finalmente, acercarnos a la pedagogía queer en concreto, a la crítica de los discursos identitarios en la escuela y la pedagogía postidentitaria que proponen dos teóricas referentes en el tema.

2.1 La subjetividad en el régimen de control. La crítica deleuziana

Los medios de que se sirve el régimen de control para producir masivamente una subjetividad prefabricada son múltiples: medios de comunicación de masas, publicidad, sondeos, encuestas, estadísticas; estos medios crean actitudes prototípicas, «[...] moldeado intensivo desde la cuna de cierto tipo de individuo productor-consumidor a tiempo completo» (Tudela, 2009: 25). La totalidad del desarrollo de la vida de cada individuo se halla encuadrada, pensada hasta el menor detalle, casi prefabricada; lograr un tipo de sujeto activo, responsable, con ciertos intereses impuestos desde afuera, que busque un estilo de vida propio, único: «De este modo, un rasgo central de las sociedades de control es que en ellas se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos «libres» trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad» (Jódar y Gómez, 2007: 388).

Retomemos algunos planteamientos mencionados al principio de nuestro ensayo. Siguiendo los planteamientos de Deleuze y Guattari (Deleuze, 1996; Guattari, 1995) podemos afirmar que los espacios del capitalismo contemporáneo ya no se ajustan a los clásicos parámetros de las identidades, sea la nación, las tradiciones, el nombre propio, la familia, el pueblo, el barrio, el terruño, etc, en este sentido:

Todo desaparece en la vorágine sin retorno del sistema, que no guarda ya respecto alguno por dichas instituciones..., antes al contrario, las manipula en beneficio de su propio deslizamiento. Lo cual significa que de nada sirve hoy el sentimiento de «pertenecer a algo», las micro-identidades grupales a modo de parapeto contra la invasión de lo particular. Aún más, no molesta a un sistema que, lejos de «prohibir» la alteridad, lejos de proscribir al y a lo «otro», acepta de buen grado la diseminación, la multiplicación y el descentrado de las adherencias como medio para neutralizar cualquier auténtica iniciativa de fuga. (Tudela, 2009: 25)

En este contexto, discursos como los de la inclusión, la diversidad cultural y el relativismo encuentran un sitio bastante cómodo, en consonancia casi perfecta con las sociedades de control, tan abiertas en apariencia. Como habíamos dicho, el sistema de control no tiene ahora un centro visible de poder, además, los espacios abiertos del capitalismo mundial integrado, del capitalismo contemporáneo, mantienen vivas las nociones

identitarias clásicas, al menos nominalmente, porque le son útiles, porque sirven a sus propios procesos de desplazamiento anónimos (Tudela, 2009: 36). En consecuencia, se establece la necesidad de un nuevo tipo de identidad entendida como apertura, un programa descentralizador. El siguiente fragmento que transcribimos a continuación, expresa con toda claridad cuál es la tónica del discurso deleuziano acerca de la identidad:

Una identidad nueva entendida como esencial apertura, como atención a lo abierto, a la imprevisible donación al otro, otro a quien ya no pretendemos vencer, ni siquiera conocer al fin, un modo más de la conquista, de la asimilación en lo mismo identitario, sino simplemente amar. Hombre-flujo, hombre cualquiera, identidad paradójica de lo *impersonal*, como nos recuerda con relación a la obra deleuziana René Schérer. «Homo tantum», [...], *haecceidad* que escapa a la individuación tanto como a la colectivización, singularidad pura [...]. Sobreponerse a esta suerte de sujeto organizado por una tradición a lo menos centenaria; hallar el modo de conjugar la vida en general con la propia vivencia; oponer de entrada cierto nomadismo, ciertas líneas de fuga como propone el *rizoma* deleuziano a la fijeza y el estatismo impuestos por la política, la civilización y el comercio oficiales; recuperar, como señalaba Guattari, un cuerpo colectivo en el que halle cabida un recuperado tiempo de vida; reinventar en suma la identidad y los deseos que en ella queramos ver inscritos son en la actualidad [...] tareas urgentes para la reflexión ética y la actividad política [...]. (Tudela, 2009: 37)

En consonancia con estas palabras que reflejan el pensamiento deleuziano, consideramos que los discursos de la pedagogía queer en relación con la identidad tienen mucho que ver con la propuesta del filósofo francés. Pero, antes de adentrarnos en las teorías queer que trabajan esta problemática, acerquémonos todavía un poco más al pensamiento de Deleuze y Guattari.

2.2 Desestabilizar la identidad. El sujeto «nómada»

En toda la filosofía de Deleuze y Guattari, encontramos dos planteamientos claves que son la teoría del deseo y la crítica de la identidad que de la misma deriva. A lo largo del presente trabajo, hemos hecho varias menciones al pensamiento deleuziano en relación con la identidad ya que, como bien expresamos, la teoría queer está estrechamente ligada a este pensamiento; además, veremos que también estos discursos deleuzianos están presentes en las teorías de la pedagogía queer. A continuación, esbozaremos apenas algunas cuestiones de uno de los temas capitales de los autores franceses, el sujeto nómada, rizoma o variación, una de las más poderosas reflexiones acerca de la subjetividad, que desestabiliza la noción clásica de identidad.

Uno de los pilares del pensamiento deleuziano tiene que ver con la noción de impersonalidad, ligada a la abolición de la trascendencia y la afirmación sin límites del campo de inmanencia de la vida; las políticas de la subjetividad, el acontecimiento o *haecceidad*, el «homo tantum» y su devenir imperceptible. Del pensamiento de Deleuze y Guattari, podríamos decir que constituye una política, o mejor, unas *políticas*, dada la esencial

apertura a las multiplicidades que recorre sus obras; políticas en tanto que referencia a las relaciones mismas (Tudela, 2000: 50-51). En otras palabras, podríamos hablar entonces de una política de las multiplicidades. Pues bien, esta política de las multiplicidades tiene mucho que ver con una puesta en cuestión de las identidades clásicas, de la hegemonía del sujeto, del Ser, del Yo. En este sentido, Deleuze establece una especie de mapa en el que poder alzar políticas alternativas, un programa descentralizador.

La identidad tal como se define en nuestras sociedades no conduce más que a la inmovilidad, a la permanencia, a la vuelta una y otra vez al Yo, a lo Mismo: «De aquí la necesidad, su formulación por los antiguos y su recuperación contemporánea, de una defensa de la inclinación y el desequilibrio [...]» (Tudela, 2000: 54). Es a partir de este contexto desde el cuál afirmábamos en el anterior apartado la necesidad de repensar una nueva identidad; esa identidad nueva que, decíamos, es esencialmente abierta. De ahí también, se desprende la idea del hombre-flujo, de aquella «identidad paradójica de lo impersonal» a la que hicimos referencia. Como podemos observar:

[...] existe en la obra de Guattari, y evidentemente en la Deleuze, en la intersección entre ambos, una permanente puesta en alerta frente al juego de las creación de subjetividades y sujeciones —de *identidades* al cabo— que lleva a efecto el sistema de dominación económica y de valores dominantes que Guattari denomina CMI, cuyas semióticas operan creando la ilusión de lo subjetivo, de las identidades y sus pertenencias individuales, para de este modo ensanchar cíclicamente sus límites [...] (Tudela, 2000: 56).

De manera que, una vez más, confirmamos el funcionamiento enrevesado de este nuevo capitalismo postmoderno en el cual estamos inmersos. Todo vale. O al menos, todo vale de manera superficial, o, todo vale siempre y cuando no perturbe los fines de esta gran maquinaria política y económica. Se puede hablar en términos de lo nacional, como de lo internacional y, en el plano que nos ocupa, se podría hablar de identidades de género como la de hombre y mujer, pero también de las identidades transexuales, intersexuales o queer. El caso es que se ajusten al funcionamiento del sistema, que de todos modos produce masivamente las subjetividades «de antemano»: individuos productores y consumidores a tiempo completo. La propuesta de Guattari ante esta situación consiste en que «[...] la nueva lucha —lo que equivaldría a decir: la nueva producción de subjetividad— habrá de pasar por dos tipos de recuperación: 1) la recuperación del tiempo del cuerpo colectivo y 2) la recuperación del tiempo de la vida» (Tudela, 2000: 58). En el primer caso, se trataría de construir un cuerpo colectivo por oposición tanto a la subjetividad prefabricada del Capitalismo Mundial Integrado como a los modos de reterritorialización de la identidad anclados en cómodas estructuras, en palabras de Guattari (1995), crear dispositivos colectivos de enunciación. En el segundo caso, se trataría de una recuperación del tiempo de la vida, tiempo de ocio y tiempo de trabajo, que implicaría toda una refundación del concepto de trabajo, como también del de identidad y poder.

Para continuar desvelando esta política de las multiplicidades que proponen Deleuze y Guattari, acerquémonos por un momento al concepto deleuziano de deseo, estre-

chamente ligado a esta política de las multiplicidades, el deseo como producción de subjetividades. En primer lugar, esta noción de deseo recusa todo arraigo, todo enraizamiento en torno a un centro, rechaza toda forma de sujeción extrema y enclave. Fundamentalmente, Deleuze analiza el deseo como producción, en este sentido:

El deseo como producción no remite entonces a la supresión del sujeto, sino más bien a su dinamización o, por aproximarnos a los más exactos términos de Deleuze, a su nomadización, a su inserción [...] en una línea de fuga, en pleno deslizamiento tentacular del rizoma. Sujeto-nómada, sujeto fugante, corredor de fondo sobre un desierto cuyas dunas se desplazan simultáneamente, el movimiento o la capacidad de partir, de viajar, de atravesar a cada instante umbrales y fronteras, constituye el propio ser del hombre del deseo [...]. (Tudela, 2000: 60).

Para Deleuze, el deseo no tiene que ver con la carencia, con la cultura o la ley. En este sentido, el inconsciente no sería algo negativo; el deseo no es interior a un sujeto ni tampoco tiende hacia un objeto, es estrictamente inmanente a un plano al que no pre-existe, a un plano que es necesario construir (Deleuze y Parnet, 1997: 102). El deseo es revolucionario, en él no hay perversión, represión o autoridad. Pero, recordemos que existe un control del agenciamiento de deseo por parte del poder, una producción de subjetividades «prefabricadas» que implica que el deseo debe ajustarse a lo establecido, a la norma, a la normalidad. Y aquí, volvemos a lo que ya habíamos expresado, a la propuesta de Deleuze y Guattari para escapar a ese control, a ese orden, produciendo nuevas subjetividades fuera del centro.

En segundo lugar, en el texto citado podemos apreciar las claves de la concepción del sujeto deleuziano, sujeto esquizo, viajero nómada. Muy brevemente, a continuación nos remitimos a un esquema que refleja las claves del sujeto pensado por Deleuze:

1) Nómada, habita o se desplaza sobre el horizonte fluyente de un plano de inmanencia [...] territorio *demónico* o mediático, a medio camino entre y a la par ajeno a las alturas y profundidades. 2) Permanece esencialmente indefinido, lo cual no significa que permanezca indeterminado, antes lo contrario [...]. 3) No supone ni lo personal ni lo universal (carece de identidad), sino que está compuesto por individuaciones no personales y por singularidades preindividuales. 4) «Homo tantum»: «vida singular inmanente a un hombre sin nombre ya, aunque no se confunda con ningún otro». *Haecceidad* pura o acontecimiento singular, no subjetivo. (Tudela, 2000: 64)

De esta manera, el sujeto abandona los juicios de existencia y atribución, deja atrás los cómodos pilares de la identidad clásica, para así desplazarse, situarse en el «entre», en un lugar intermedio: «[...] el sujeto (post)estructuralista deleuziano, multiplicidad plural, horizonte móvil o centro siempre descentrado en su errancia, ocupa el lugar vacío y nómada [...] entre todos los extremos dicotómicos de la identidad» (Tudela, 2000: 63, 64). Deleuze insiste en la constitución del «yo» no personal, de un «no sujeto», en el sentido de que no se «sujeta», no se deja fijar, no se deja atar por un tipo de

identidad del deseo, por un «yo» impuesto desde fuera. El sujeto deleuziano acontece como proceso o flujo descentralizador, nunca idéntico a una forma fija, «mayor» (Tudela, 2000: 68). Por último, cabe mencionar que la producción de las subjetividades implica una permanente búsqueda o tendencia hacia lo menor frente a lo mayor; recordemos que este último se constituía como el modelo, lo dominante, la norma, en este sentido, siempre se deviene menor.

Hasta aquí, nos ocupamos de exponer las claves del pensamiento de Deleuze y Guattari en relación con los temas que son de nuestro interés, la producción de las identidades en el sistema capitalista contemporáneo, las alternativas propuestas por los autores para escapar al modelo, para «devenir minoritario», una identidad que rompe con cualquier tipo de binarismos, con cualquier tipo de representación fija, inamovible, preexistente. Aunque resulte paradójico, los autores desarrollan el concepto de nombre propio, pero un nombre propio que no va unido a un sujeto centrado: «Efecto de subjetividad, nombre propio que equivaldría al devenir anónimo o imperceptible del sujeto singular y nunca individual» (Tudela, 2000: 72). Impersonalidad, anonimato, singularidad, indefinición, indeterminación. Precisamente, aquí encontramos la tónica presente en lo que llamamos estudios queer o teoría postfeminista. Desde este lugar formulan sus postulados varias de las teóricas que estudiamos. En el siguiente apartado, veremos cómo los conceptos de Deleuze y Guattari aterrizan en el plano de la pedagogía, cuáles son las propuestas de las teóricas queer en el ámbito de la pedagogía, desde que instancias puede pensarse aquello «impensable» que decía Deleuze (Deleuze y Parnet, 1997), aquello que no pasa por el patrón modelo y por lo tanto no puede materialmente ser oído: la problemática de las «nuevas» identidades de género en el espacio de lo escolar.

3. «Queer»izando la escuela

«Pensar el abordaje de sexualidades en la escuela consiste, desde mi punto de vista, en una tarea de experimentación y de implicación. La práctica áulica es, en definitiva, un pedazo de vida vivida en común, que se puede convertir en un azaroso discurrir de la experiencia, con capacidad no sólo de alterar a las chicas y chicos sino a nosotras mismas como educadores/as [...]»

(Flores, 2010)

En los apartados anteriores, apreciamos de qué manera el Capitalismo Mundial Integrado descrito por Guattari, el nuevo régimen de «control» de Deleuze, en definitiva el capitalismo contemporáneo y las sociedades neoliberales occidentales actuales provocan cambios en el sistema educativo moderno instaurado hace ya más de doscientos años. Las diversas políticas educativas implementadas por los gobiernos son de carácter neoliberal, con todo lo que ello implica, y como hemos tenido oportunidad de comprobar, sus efectos en la formación de subjetividades es devastador. Vivimos el paso de las sociedades disciplinarias hacia las sociedades de control, en este sentido, las reformas educati-

vas de los últimos años ponen de manifiesto cuáles son los objetivos de los gobiernos; se trata de lograr un tipo concreto de subjetividad: individuos consumidores y responsables de sí, con las normas incorporadas de antemano, con la (auto)disciplina como marca de nacimiento.

En relación con las nuevas tecnologías que los gobiernos ponen en marcha en la actualidad, caben destacar: «[...] la gestión de los centros escolares bajo los parámetros de neomanagement; la promoción de una cultura pedagógica de la optimización; y el auge en el campo de la educación del sentido empresarial del autogobierno» (Jódar y Gómez, 2007: 390). Estas cuestiones son las que ya hace unas décadas planteaba Deleuze. El estado actual en el que se encuentra la educación en general está, por decirlo con palabras sencillas, a medio camino entre las técnicas de poder del régimen disciplinario y las nuevas técnicas de poder que emplean los regímenes de control. Por lo tanto, en la escuela se cruzan saberes y poderes de ambos regímenes. Por otra parte, existe un hecho interesante que no podemos pasar por alto, se trata de poner de nuevo en cuestión las reformas escolares que los países occidentales vienen «sufriendo» desde finales de los años ochenta principalmente.

En varias oportunidades a lo largo del presente ensayo, expresamos nuestras reservas ante las reformas que tienen que ver con la educación y la sexualidad que se vienen implantado en los países occidentales sobre todo desde finales de los años ochenta aproximadamente. Esta desconfianza estaba fundada en que los cambios introducidos en relación con el género y la sexualidad, en el fondo, no provocaban una ruptura con los saberes hegemónicos acerca de la sexualidad. Esto no quiere decir que los cambios producidos en la escuela no fueran importantes, ni mucho menos. Se trata más bien de otra cuestión, de reflexionar acerca de cómo se dieron esos cambios, en qué contextos fueron posibles; como bien se expresa en el siguiente comentario: «[...] la tarea de rearme de la crítica educativa la emprendemos, [...], desde una circunstancia que deriva del análisis que llevamos acabo: la emergente racionalidad política neoliberal se ha impuesto, [...], porque determinadas posiciones críticas con la racionalidad disciplinaria le han servido de sustento» (Jódar y Gómez, 2007: 396).

En tales circunstancias, no se trata de negar la eficacia o pertinencia de las corrientes críticas del campo de la pedagogía que trabajan en el ámbito del género y la educación, sino de establecer hasta qué punto estas críticas a las prácticas educativas propias del régimen disciplinario producen de veras un quiebre rompiendo el modelo del pensamiento instalado; modelo de pensamiento, claro, entendido desde la perspectiva deleuziana. Desde este marco, podemos apreciar también cómo las nuevas tecnologías de control, que enarbolan la bandera de las libertades, de las individualidades, de la autonomía, la defensa de las subjetividades flexibles y plurales son escuchadas y aparentemente tenidas en cuenta. En el contexto escolar, sin duda encontramos el eco de este tipo de discurso traducido de muchas maneras. En suma:

De modo que el propósito de las pedagogías progresistas de hace tres décadas, de ablandar la rigidez del orden escolar disciplinario y promover una escue-

la creativa y de sujetos flexibles no sometidos a la norma, hoy adquiere un rostro insospechado. En efecto, la reorganización del poder de las sociedades de control ha modificado el sentido de enunciados pedagógicos (anteriormente) críticos subsumiéndolos en el nuevo régimen de sometimiento neoliberal. (Jódar y Gómez, 2007: 397)

En el plano concreto de la producción de subjetividades, la escuela también juega un papel importante en las nuevas sociedades de control. Como bien sabemos, los espacios escolares constituyen un lugar privilegiado de construcción de identidades sexuales, allí «aprendemos» a ser neños o neñas, incorporando los comportamientos que se consideran adecuados para los dos géneros establecidos, no sólo a través de la enseñanza de los contenidos curriculares, sino en todo momento, las maestras y maestros, toda la comunidad escolar enseñan de forma permanente. En este sentido:

La escuela permitirá poner en escena y contribuirá a la configuración de las identidades socialmente valorizadas y en simultáneo valorizará 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 [...]. De aquí al surgimiento del concepto de tolerancia hay un paso. (Ramos, 2008: 185)

Y aquí cabe preguntarnos, ¿Qué podría entonces aportar una pedagogía con enfoque queer a la escuela? Pues bien, una pedagogía y un currículo queer implicarían en realidad una postura epistemológica, un modo particular de abordar el conocimiento, un modo de abordar la realidad que cuestiona de forma continua. No se trata pues de intentar reformas que incluyan a las minorías y los colectivos invisibilizados o simplemente obviados; tampoco se trata de reivindicar sin más un espacio para aquellas personas que viven su sexualidad fuera de la norma. Por lo tanto:

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 contra-hegemonía. Siempre se encuentran intersticios que habrá que poder descubrir para encontrar las resistencias. (Ramos, 2008: 193-194).

Una de las tareas esenciales de la pedagogía queer consiste, pues, en cuestionar las bases de las prácticas pedagógicas de forma general, y de forma específica, las prácticas pedagógicas en relación con el género y la sexualidad que están naturalizadas en la escuela. A continuación, presentamos un mapa acerca de las implicancias de una pedagogía queer (Torres, 2011):

a. En primer lugar, podemos decir que la pedagogía queer pone de relieve los efectos de sujeción normalizante que constituyen las bases y atraviesan los espacios de la práctica y de la teoría educativa.

b. En segundo lugar, y en relación con el tema de la identidad, un currículum queer estaría dirigido al proceso de producción de las diferencias y trabajarían con la inestabilidad de todas las identidades.

c. En tercer lugar, la pedagogía queer aboga por una crítica necesaria de los principios que rigen las definiciones identitarias y de saber en el terreno educativo. Propone pensar la cultura y el conocimiento desde otra perspectiva.

d. En cuarto lugar, una crítica a la construcción social de la normalidad basada en la heterosexualidad obligatoria presente en educación.

Para concluir con esta parte, en la que situamos a la teoría queer y destacamos los aportes que puede realizar en el marco de la escuela actual, transcribimos una reflexión que resume las posibilidades de actuación de este pensamiento en la escuela:

La teoría queer puede parecer totalmente irrelevante en el ámbito educativo, pero no lo es. La creciente toma de conciencia puede ayudar al profesorado a educar en la complejidad de la identidad. Tal vez los teóricos queer ayuden a comprender e incluso a mostrar simpatía con quienes han sido etiquetados de modo violento y perjudicial [...]. Si algo enseña la teoría queer es que nombrar es matar. Quizás algún día el personal docente remueva el terreno, haga inclinarse la torre y se una a la lucha contra la violencia de los nombres, de la heteronorma y de los delitos de odio. (Morris, 2005: 48)

En los siguientes apartados, abordaremos el pensamiento de dos teóricas y activistas postfeministas que son referente en el campo de la pedagogía con enfoque queer. Identificaremos de qué maneras particulares presentan su propuesta en clave postidentitaria.

3.1 Pedagogía «transgresora»

En este espacio, queremos plantear algunas cuestiones relacionadas con el discurso crítico en torno a la sexualidad en la escuela de Deborah Britzman, sin duda un referente en la corriente pedagógica queer. En uno de los primeros textos publicados en el que hace referencia explícita a una pedagogía propiamente queer, Britzman (2002) se ocupa de analizar el papel de la educación en la hegemonía de la heterosexualidad. La autora plantea, desde una perspectiva freudiana, cómo la educación se desarrolló históricamente sin prestar atención a la teoría del conflicto y de la otredad, suscitando el discurso de un «yo» central, de sujeto fijado que aspira a normalizarse dentro de la socie-

dad. La propuesta de Britzman, como ya se adelanta en el título, es la de una pedagogía transgresora centrada sobre todo en el encuentro con el «otro», pero un encuentro en condiciones de igualdad. En este sentido, la autora destacará el papel que desempeña la institución escolar en la producción de las normalidades, es decir, la normalidad entendida como una serie de producción continua de binarismos del tipo bueno/malo, yo/otro, centro/periferia, normal/anormal, etc., sería en gran parte «producto» de la educación formal.

Frente a esta dinámica presente en educación, Britzman propone una pedagogía que podríamos denominar de la diferencia, pero no una diferencia que implica inclusión o tolerancia, ni tampoco reconocimiento de otras identidades minoritarias, es el reconocimiento de una diferencia fuera de los imperativos de la normalidad; la autora se pregunta: «¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazan la sumisión?» (Britzman, 2002: 197). A partir de esta inquietud, la autora se pregunta qué es lo que hace que la normalidad esté tan presente en el discurso educativo y cómo podría desarrollar la pedagogía un pensamiento al margen de esa normalidad dominante; para responder a estas cuestiones, establecerá una dinámica entre tres ámbitos distintos: la teoría queer, la pedagogía y el psicoanálisis. La autora lo explica de la siguiente manera:

En conjunto, todas estas prácticas despiertan nuestra curiosidad sobre el modo en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en la aula, y sobre cómo la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad. Una vez que hayamos construido la normalidad como un problema histórico para la pedagogía y la veamos como un producto de la pedagogía misma, cabrá que nos planteemos otra pregunta más: ¿es posible que la lectura de la normalidad llegue a ser una práctica interpretativa queer? (Britzman, 2002: 199).

Así pues, el análisis que realiza la autora tanto en el texto que citamos como en el resto de su producción teórica parte del presupuesto de que la educación es una estructura de autoridad. Por consiguiente, la práctica y los discursos educativos imponen una profunda disciplina en las necesidades conceptuales de estudiantes y docentes; algunas de estas necesidades responden al deseo de la búsqueda de una verdad pura, de identidades estables y de una pedagogía que evite cualquier tipo de contradicción (Britzman, 2002). De manera que, los intereses de la autora giran en torno a la problemática de cómo el conocimiento de nuestro cuerpo y el corpus de conocimiento se convierten de alguna manera en el escenario de la normalización:

Mi interés por estas cuestiones forma parte de un intento por imaginar una pedagogía transgresora (en lugar de un pedagogo subversivo), una pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad [...]. Esto significa concebir una pedagogía cuyos fundamentos requieran riesgo, incertidumbre y compromiso en momentos traumáticos [...]. Y aunque resultar difícil concebir el

autoconocimiento como un espacio de dominio, la mayor parte, la mayor parte de mi argumentación pretende desestabilizar los viejos principios de yo instituidos por la educación: alterar el mito de la normalidad como estado original y alterar y alterar el sujeto unitario de la pedagogía. (Britzman, 2002: 200)

Es a partir de este marco que debemos entender la pedagogía transgresora, una pedagogía que, al igual que el pensamiento queer, no ofrece un manual de instrucciones pedagógicas ni un conocimiento verdadero y estable. Se trata más bien de trazar un mapa, en términos deleuzianos, un camino sin comienzo ni final, una ruta o una especie de guía provisional.

En relación concreta con el tema de las identidades, la autora lleva adelante una crítica basada especialmente en los planteamientos de la teoría queer. Recordemos que el pensamiento queer se centraba en un cuestionamiento constante a las representaciones y a la identidad sexual entendida como algo natural, fijo, inamovible. Para este pensamiento, la identidad es preformativa, lo cual quiere decir, entre otras cosas, que la identidad es una construcción social, es un efecto discursivo de lo social y que se constituye mediante identificaciones; en este sentido: «El yo se convierte en un problema de desear un yo y por lo tanto en la necesidad de un ámbito social» (Britzman, 2002: 205). El caso es que es mediante la identificación que se crea el deseo, desde esta postura, la autora plantea lo siguiente:

Si la identidad no es idéntica a sí misma, sino sólo una posibilidad en relación con otra, y si esta relación es una relación de diferencia dentro de uno mismo además de una diferencia entre identidades: ¿qué repercusiones tendría para la pedagogía que pensáramos en la identidad como una cuestión de creación de identificaciones en la diferencia? (Britzman, 2002: 206)

En consecuencia, afirmará Britzman, habrá que atender a las relaciones, a las formas de conocer y percibir al otro, a las instancias a partir de las cuales me interpreto e interpreto a los demás: «En el proceso educativo el problema es saber cómo llegamos a concebir, junto con otras personas, las estructuras de significación reconociendo y negando diversas modalidades de relación social [...]» (Britzman, 2002: 208). La autora analiza esta problemática poniendo en cuestión los discursos de los sentimientos y los discursos de la información como modelos educativos actuales; afirmando que los modelos educativos basados en la información asumen que los hechos son un correctivo objetivo de los sentimientos ignorantes y que los modelos educativos basados en los sentimientos intentan ser un correctivo de los mecanismos de conocimiento objetivado. Al respecto, la autora expone lo siguiente:

El problema está en elucidar hasta qué punto el hecho de valorar uno u otro reduce la posibilidad de pensar en lo que ocurre cuando el afecto se imagina como constituyente de estrategias de identificación conflictivas, y cuando los discursos conflictivos se imaginan como discursos que coinciden exactamente con la cartografía del deseo. Se trata de que la pedagogía insista en que el afecto y el in-

telecto son elementos dialógicos, que tienen que ver con el deseo y que requieren compromiso. En efecto, una pedagogía queer debería pues, interesarse por las propias prácticas interpretativas y por la responsabilidad de estas en imaginar las relaciones sociales como algo más que un efecto del orden conceptual dominante, lo cual implica explorar, identificar las formas en que se imaginan o se interpretan las experiencias de aquellos que llamamos subalternos (Britzman, 2002: 225).

Otro de los aspectos que nos interesa destacar de la propuesta pedagógica de Britzman consiste en la crítica que articula en torno al tema concreto de la educación sexual formal, es decir, la educación sexual entendida como asignatura curricular. Así pues, en su texto «Curiosidad, sexualidad y currículum» (1999) la autora se plantea como punto de partida los siguientes interrogantes: «¿Qué sucede con la sexualidad cuando profesoras y profesores que trabajan en el currículum de la escuela comienzan a discutir sus significados? ¿Existen otras razones por las cuales es tan difícil hablar sobre sexualidad en la escuela?». A lo largo del ensayo, y en interacción constante con ciertos planteamientos de autoras y autores como Sedgwick, Patton y Foucault y Bataille, Britzman discute las relaciones entre curiosidad, libertad y sexualidad y los factores que impiden pensar en una pedagogía interesante en el campo de la educación sexual.

Muy brevemente, podemos resumir que la autora se propone revisar lo que llama las tres versiones de la educación sexual, a saber: la versión normal, la versión crítica y aquella versión que aún no es tolerada. Las dos primeras versiones se corresponden con las versiones *normativas* de la educación sexual, caracterizadas por una «pasión por la ignorancia» tal como sugiere la autora, y estrechamente relacionadas con la «hipótesis represiva» tan acertadamente criticada por Foucault; desde estas perspectivas, la sexualidad está ligada al peligro, a la intención de normalizar supuestas patologías, a ideales higienistas, a la necesidad de fijar una identidad sexual de acuerdo a un patrón de desarrollo evolutivo de los niños y niñas (Britzman, 1999).

En cambio, la tercera versión se distancia de manera radical de las anteriores, pues en ella la autora expone las bases de su propuesta de educación sexual en clave foucaultiana: una educación vista como indistinguible de una práctica de la libertad y del cuidado de sí, en este sentido, Britzman (1999) se plantea: «[...] ¿puede el sexo ser pensado como una práctica de sí en vez de cómo un ensayo hipotético, como una preparación para el futuro?» y, en relación concreta con el quehacer docente: «[...] ¿podríamos nosotras, precisamente de la misma forma, también analizar, no como el sexo puede encajar en el currículum, sino como el sexo puede posibilitar todo el emprendimiento disciplinar de la educación, al ser inventado como un proyecto ético de incitación al cuidado de sí?». Para lograr, pues, un currículum próximo a la dinámica de la sexualidad y el cuidado de sí, la autora propone acercarse a las artes en general, articulando proyectos y actividades escolares que incluyan la literatura, el cine, la música, la poesía como espacios de aprendizaje en los que la preocupación no se centra en cómo estabilizar el conocimiento sino más bien en cómo explorar sus fisuras, sus insuficiencias (Britzman, 1999). Pero, quizás conviene remitirnos a las propias palabras de la teórica queer (1999) para comprender un poco mejor la cuestión:

El tipo de investigación que tengo en mente no incluye un lugar y un destino finales. Al contrario, la exploración que se ofrece es una exploración que puede tanto tolerar el estudio de las vicisitudes de la vida y de la muerte como considerar la sorpresa del dominio imaginario. El punto de partida es el diálogo y la producción generosa de una sociabilidad que se niega a justificarse a través del consuelo de la fijación de un lugar propio. La sexualidad es cualquier lugar.

Evidentemente, el tipo de educación sexual que propone Britzman se convierte en un desafío de implicancias insospechadas si pensamos en las actuales políticas educativas en materia de educación sexual que afectan a la mayoría de los países occidentales o si consideramos los discursos de ciertos grupos conservadores en relación con el tema – basta un simple recorrido por ciertas páginas web de fácil acceso para obtener un panorama del tipo de educación sexual que pretenden estos grupos que, en el mejor de los casos, poseen características fácilmente identificables con los modelos de educación sexual normativos criticados por Britzman–. En este sentido, cabe mencionar la importancia que concede la autora en la mayor parte de su obra al papel de las docentes y los docentes en este entramado, exigidos a una exposición y confrontación constante que pueda desestabilizar la docilidad de la educación. Hasta aquí hemos explorado, creemos que con bastante claridad, las claves del pensamiento de la teórica Deborah Britzman; para completar un poco mejor esta suerte de mapa de la pedagogía queer nos dedicaremos en el siguiente apartado a cartografiar el pensamiento de otra interesante pedagoga queer: Valeria Flores.

3.2 Pedagogía «vampira»

Nos proponemos ahora recorrer brevemente algunas claves del pensamiento de Valeria Flores, docente y activista queer, cuya producción teórica gira en torno a los planteamientos surgidos de las teorías feministas y queer y sus implicancias en la pedagogía. A nuestro parecer, absolutamente toda la producción de Flores resulta interesante, no obstante, nos centraremos en una de las líneas de pensamiento en la que analiza las posibilidades de lo que llama «pedagogía vampira», noción que construye a partir de ciertos planteamientos de Donna Haraway y Beatriz Preciado en relación con la figura del vampiro. Principalmente, la autora intenta articular: por una parte, la posibilidad de ensayar una pedagogía queer que no se ocupe de definir identidades ni de representarlas como un objetivo en sí mismo, una pedagogía que se resista de manera constante a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad, una reflexión crítica que suponga alterar los códigos de los procesos de normalización no sólo sexo-genérica, sino también racial, corporal, nacional, etc.; por otra parte, considerar las condiciones de la escuela contemporánea, que pueden ser definidas desde la perspectiva de la pérdida de su poder fundante de la subjetividad en tanto que institución estatal. A partir de las reflexiones de Haraway en torno al concepto de articular como significar, que implica unir cosas espejuznantes, arriesgadas y contingentes, Flores (2009c) propone:

En este sentido, es que promuevo la introducción de la figura del vampiro y de su práctica de morder, chupar y contagiar como modo de articulación del pen-

samiento en torno a las sexualidades, los géneros, los deseos y los cuerpos en el campo educativo.

Fundamentalmente, la autora se remite a la metáfora de Haraway, la de la figura de un vampiro no inocente que contamina, el que infecta todo lo que presenta como puro, para articular su tesis: «[...] la propuesta consiste en promover, a partir de esta figura ficcional, un desplazamiento capaz de problematizar ciertas certezas que rápidamente sedimentan como inalterables, específicamente, en el campo de la educación sexual» (Flores, 2009c). Lo que busca la autora es desestabilizar ciertos postulados presentes en los modelos de educación sexual en la escuela, certezas inalterables, esos saberes y prácticas presentes en la escuela que son los que constriñen la intervención pedagógica bajo paradigmas que entienden la identidad como preestablecida y fija y que, en el fondo, siguen provocando nuevas formas de nosotros/ellos. Al respecto, Flores plantea lo siguiente: «Toda figura diseña universos de conocimiento, práctica y poder, entonces: ¿qué puede significar pensar prácticas vampiras como morder y chupar, que involucran directamente los cuerpos y los fluidos, en el ambiente pretendidamente aséptico de la escuela?» (Flores, 2009c).

En efecto, la autora se pregunta acerca de los riesgos que conlleva el pensar en la figura polémica del vampiro, que históricamente está relacionado a las sexualidades no normativas para pensar una pedagogía que visibilice principalmente las exclusiones de los cuerpos no hegemónicos, en este sentido la autora explica: «[...] la pedagogía vampira parte de entender la sexualidad como un proyecto para toda la vida» (Flores, 2009c). Por eso mismo, afirma, los asuntos relacionados con la sexualidad y el género en la escuela no pueden quedar reducidos a la incorporación de ciertos contenidos en el currículum, por el contrario: «[...] se hace prioritario activar líneas de pensamiento desde pedagogías feministas, queer, de la interculturalidad, que cuestionen las retóricas de la tolerancia y de la diversidad que aceleradamente impregnan las prácticas educativas y tienden a la despolitización de las diferencias» (Flores, 2009c).

Desde este marco explicativo, Flores menciona tres aspectos que deberían considerarse al pensar en una pedagogía vampira, a saber: la centralidad de las prácticas, la importancia de las narrativas en primera persona y el estímulo de la creatividad erótica. El primer aspecto tiene que ver con la importancia que concede a los modos de hacer al momento de una presentar una propuesta pedagógica, porque «[...] es a través de esos modos en que nos convertimos en sujetos inteligibles o no para la cultura» (Flores, 2009c). Recordando la crítica que realiza Britzman en relación con la perspectiva normativa de la sexualidad que pretende fijar identidades sexuales a través del saber, Valeria Flores destaca, en la misma línea argumentativa que Britzman, la importancia de las prácticas en la construcción de identidad genérica y sexual. Del segundo aspecto, la autora destaca: «Así como en el ámbito social y político las narrativas en primera persona permiten denunciar la condición opresiva de vivir [...] en el ámbito educativo permitiría desprivatizar el saber de la experiencia docente» (Flores, 2009c). El tercer aspecto, está enfocado en considerar la teorías de la sexualidad como movimiento, lo cual ayuda a comprender que la curiosidad, el placer y la vulnerabilidad estimulan prácticas de conocimiento que posibilitan crear identidades y prácticas sexuales, configurando a la vez una

forma erótica de pensar (Flores, 2009c).

Otro de los planteamientos de Flores tiene que ver con las relaciones entre cultura escolar y lo que llama «dispositivo inmunitario»; aquí la autora se refiere a los mecanismos que de alguna manera paralizan la institución escolar frente a las «amenazas» que suponen las contaminaciones de otros modos de entender la sexualidad. Ciertamente, en la cultura escolar los modos autoritarios de interacción social que invaden el quehacer docente impiden o por lo menos dificultan la posibilidad de nuevas prácticas y no estimulan el desarrollo de la curiosidad. Una de las características de la escuela es la de fijar, fijar identidades, fijar conocimientos, fijar contenidos y esto sin duda se convierte en un problema cuando se trata de trabajar con los cuerpos, las sexualidades y los géneros, pues la consecuencia es que las cuestiones relacionadas con la sexualidad son confinadas al terreno de las respuestas correctas o equivocadas (Flores, 2009c). Al respecto, la autora comenta lo siguiente:

Así, el conocimiento dominante de la sexualidad está preso y constituido por los discursos del pánico moral, por la supuesta protección de criaturas inocentes, por los impulsos de la normalización, por los peligros de las representaciones explícitas de la sexualidad, por la pregnancia de los discursos moralizantes, religiosos y neoconservadores, que estrechan las fronteras de la conducta sexual aceptable. (Flores, 2009c)

Es decir, que cuando la sexualidad se hace visible en los espacios de la institución escolar de manera explícita casi siempre está asociada a los discursos del peligro (Flores, 2009c). En efecto, comprobamos que la relación entre sexualidad y peligro se cuela de forma permanente en el espacio escolar, por ejemplo, en los reglamentos de disciplina escolares, donde en las minuciosas normas de conducta de niños y niñas se percibe tal peligro, en los materiales de educación sexual elaborados para el alumnado y aún en las charlas de educación sexual que, muy esporádicamente, suelen impartirse a los chicos y chicas de grados y cursos superiores. Desde esta perspectiva, se instala pues en la escuela el paradigma «inmunitario», con el objeto de combatir los supuestos peligros de la sexualidad que estarían presentes o latentes en cada rincón de las aulas; si la sexualidad puede contaminar a los alumnos, habrá que buscar formas preventivas para evitar el contagio (Flores, 2009c). Estaríamos entonces ante la idea de un cuerpo incorruptible, o sano, o puro, o inocente, «normal», que corre el riesgo de ser contagiado, de ser atacado, de ser mordido, de ser contaminado: embarazos precoces, niños afeminados, maestras lesbianas, profesoras travestis, un joven conviviente con HIV, una adolescente promiscua, un alumno con madres lesbianas o padres gays. En fin, un universo de cuerpos «abyectos» como afirmaba Butler, cuerpos monstruosos, anormales, que amenazan la estabilidad del espacio escolar. Cuerpos históricamente silenciados, amarrados o simplemente obviados en la escuela.

Pues, bien, ante este estado de cosas la autora apuesta por la pedagogía vampira, estrechamente ligada a ciertos planteamientos queer: «Este trabajo está orientado por algunas operaciones creadas por la teoría queer [...] y se propone como un ejercicio de

pensar la pedagogía en términos de un compromiso que pueda resistir la curiosidad por nuestra propia otredad, nuestros deseos y negaciones» (Flores, 2009c). Recordemos que la teoría queer se caracteriza por ser una propuesta transgresora, que reclama espacios de desviación, que rompe con los binarismos que rigen la comprensión del mundo y que entiende las identidades como multiplicidades, como flujos en constante movimiento. Pues bien, aquí de nuevo emerge la figura del vampiro, porque el vampiro causa tanta ansiedad como incerteza, se encuentra en permanente errancia: «De su capacidad para hacer contacto y por lo modos de afectación en los que se constituye como tal, deviene la potencialidad de esta figura ambigua y perturbadora para pensar en la pedagogía, en especial una pedagogía de la sexualidad» (Flores, 2009c).

Ciertamente, la imagen del vampiro nos remite a su deambular hambriento, sin territorio propio, a una especie de violencia que fluye, mezclando cuerpos y razas. La pedagogía vampira provoca fisuras al sedentarismo de las normas disciplinarias, a la fijación de identidades por medio del saber, posibilita una práctica docente capaz de romper con un quehacer obediente, que confina y estrecha la capacidad de pensar de manera autónoma. El deambular del vampiro, incita a los docentes a una práctica de movilidad constante, alerta ante los intentos de naturalización del saber y las prácticas y en desplazamiento permanente con el fin de rechazar las propias comodidades mentales. En relación concreta con la problemática de la producción de identidades en el marco escolar, la pedagogía vampira –y de forma amplia, la pedagogía queer– pretende oponerse, resistirse y desplazarse del conjunto de tecnologías de producción del cuerpo que producen la ficción somatopolítica de *ser hombre* o *ser mujer*, atendiendo a los modos en que las prácticas pedagógicas inscriben los códigos de normalización en los cuerpos (Flores, 2009c).

Finalmente, la autora se refiere a dos prácticas que posibilitan la comprensión de la sexualidad como movimiento y que a la vez, permiten pensar las formas de la escuela contemporánea: la errancia y la actividad configurante. La errancia del cuerpo como desplazamiento, como práctica de movilidad constante, porque el cuerpo que yerra conoce en su desplazamiento y, la actividad configurante ,como práctica de producción de la subjetividad, una apuesta a la producción de situaciones pedagógicas en tiempos y lugares imprevisibles, para construir otras formas posibles de vida (Flores, 2009c). Concluimos con las siguientes palabras de la autora:

La práctica de mutación es rectora de la pedagogía vampira, que insiste en una pedagogía de la sexualidad o modelo de educación sexual como una «tecnología del yo». [...]. La pedagogía vampira se traduce como un impulso de reapropiación de un saber de la anomalía, para denunciar la violencia que soporta la institución de todo estatuto de lo normal. [...]. La pedagogía vampira supone invertir nuestra energía emocional y política en implicarse en un proceso de construcción de dispositivos de autoalteración de la vida en los que podamos decidir/planear/fantasear como queremos vivir nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestros géneros. (Flores, 2009c)

En este apartado nos proponemos elaborar las conclusiones de la investigación, enunciaremos las conclusiones generales y de carácter aproximativo en función de los objetivos propuestos. Simultáneamente, nos ocuparemos también de las hipótesis iniciales de trabajo intentando establecer conexiones significativas entre dichas hipótesis, el marco teórico y las respuestas a los objetivos.

En primer lugar, y en relación con el objetivo general del trabajo, el extenso recorrido por los planteamientos teóricos de la pedagogía queer nos permitió elaborar un mapa de las principales críticas realizadas desde esta perspectiva. En este sentido, las líneas básicas de la crítica queer en pedagogía giran en torno a la puesta en cuestión de una práctica educativa cuyo fin es producir identidades estables y esenciales basadas en el binomio del sistema sexo/género, a la crítica de una pedagogía que muchas veces no se interroga acerca de los discursos que fundamentan su saber, a la crítica también de una educación que, aún con la implementación de políticas educativas y reformas, fomenta el sistema sexo/género y reproduce el pensamiento binario descrito por Deleuze, un pensamiento que conlleva los pares dicotómicos hombre/mujer, normal/anormal, hetero/homo, etc. Sin embargo, en la pedagogía con perspectiva queer la cuestión no sería «reformular» ámbitos concretos del sistema educativo actual, se trata más bien de, como ya afirmamos en varias oportunidades, intentar una postura epistemológica totalmente diferente, de revisar las formas de conocer la realidad y los principios rectores que dirigen el pensamiento; pensar la educación desde los márgenes, procurar pensamientos que se alejen de los marcos reguladores que los sujetan. Sin un cambio de estas magnitudes, probablemente los intentos de cambios y los discursos de la sexualidad sigan arraigados a lo que las teóricas queer llaman heteronormatividad obligatoria.

En segundo lugar, desde el marco explicativo foucaultiano en relación con la historia de la sexualidad, podemos afirmar que los discursos normativos de la sexualidad presentes en la escuela forman parte del complejo entramado de técnicas conformadas a fines del siglo XVIII en occidente cuyo objetivo era principalmente «disciplinar» los cuerpos, controlar las poblaciones con el objeto de producir sujetos normalizados heterosexuales. Es en este contexto que cobrará vital importancia la gestión de la sexualidad de los niños y adolescentes, generándose una serie de instancias de control y corrección centrada en la educación de los cuerpos; la pedagogía y la institución escolar aparecen como dominios privilegiados de las nuevas tecnologías del sexo, la primera como saber dominante que multiplica las formas discursivas del sexo de los niños, y la segunda como dispositivo institucional donde se imprimen esos discursos.

En tercer lugar, y teniendo en cuenta el marco histórico descrito hace unos momentos, resulta que los discursos normativos de la sexualidad en la escuela actual se presentan en versiones variadas. La más evidente, de acuerdo a los análisis que hemos

llevado a cabo, es la reproducción permanente del sistema sexo/género. Después de todo, podemos comprobar que la última «razón biológica» en la que se basa el sistema sexo/género todavía está presente en los discursos de la sexualidad en la escuela. En este sentido, está claro que nociones como la de diversidad cultural, integración o inclusión pensadas en el marco de la escuela no son más que el intento de incluir al «otro» de forma marginal. Basta recordar las reflexiones de Britzman al criticar los discursos de la diferencia, la igualdad, la integración y la inclusión que alientan las políticas educativas actualmente: «El problema que intento abordar es algo muy diferente de un llamamiento a la inclusión, o de simplemente añadir «voces marginadas» a un programa atiborrado» (2002: 210). Recordemos también los planteamientos de Deleuze y Guattari en relación con la forma de producir subjetividades prefabricadas de las nuevas sociedades de control y la supuesta «apertura» a todo tipo de identidades que no suponen sino una estrategia más de un sistema postdisciplinario que apuesta por un control «abierto» y disperso.

En cuarto lugar, un acercamiento a los planteamientos de la pedagogía queer pone de manifiesto la pertinencia de esta perspectiva de estudio en el contexto del nuevo Capitalismo Mundial Integrado que Guattari definió de forma tan acertada y en la dinámica de las sociedades de «control» vaticinadas por Deleuze. Muy al comienzo de nuestro trabajo, destacábamos la importancia de los aportes realizados por el movimiento feminista en general en el plano educativo, en este sentido, la introducción de la perspectiva de género en educación fue un paso fundamental en la lucha feminista. También hacíamos notar que la crítica de los movimientos feministas iba dirigida sobre todo al conjunto de técnicas «soberanas», que implicaban una puesta en cuestión de un mundo patriarcal en el que a las mujeres estaban definidas en inferioridad a partir del modelo masculino. Ahora bien, siguiendo el discurso de Preciado (2008), el caso es que en la actualidad este tipo de críticas son válidas y necesarias, pero no suficientes; porque no sólo las técnicas «tanatopolíticas» características de las sociedades soberanas afectan el cuerpo. En el siglo XXI, y desde hace ya varias décadas, el cuerpo está atravesado por una serie de técnicas que responden tanto al régimen soberano y disciplinario descrito por Foucault, como al régimen de control abordado por Deleuze. Por esta razón, resulta necesaria más que nunca una perspectiva de análisis queer, porque considera las opresiones de manera transversal. En el ámbito de la educación, el análisis incluye todo tipo de opresiones, no solamente aquellas relacionadas con el ámbito de la sexualidad, y mucho menos todavía aquellas relacionadas exclusivamente con el sistema sexo/género.

En quinto lugar, en relación con las características fundamentales que detenta una pedagogía con enfoque queer, resulta curioso constatar que una pedagogía queer no posee exactamente una guía específica que se deba seguir de forma tajante. La mayor parte de las teóricas y pedagogas queer, se encargan de afirmar cada vez que las implicancias de la pedagogía queer más bien tienen que ver con un mapa apenas trazado, hecho a medias, incompleto, una hoja de ruta en la cual apuntar de forma provisional lo necesario para lograr objetivos muy concretos (Britzman, 2002; Flores 2009b; Lopes Louro 2000). En este sentido, aunque no volveremos de nuevo sobre esta cuestión, creemos que la experiencia pedagógica queer de las autoras abordadas a lo largo del trabajo da cuenta de los caminos por los cuales comenzar un camino de práctica docente queer. Por ejemplo, en relación concreta con los maestros/as: las implicancias del propio quehacer docente, las experiencias corporales y de género de las docentes que enseñan de forma

constante y producen efectos en los chicos y chicas; en relación con el espacio escolar: las rupturas y posibles alteraciones de las formas de hacer dominantes en la escuela, los cambios en la estética del aula; en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje: alentar situaciones pedagógicas vinculadas a las experiencias artísticas y literarias, fomentar espacios de reflexión cotidianos en las aulas, etc.

En sexto lugar, el último objetivo propuesto se refería a identificar las claves de la propuesta postidentitaria de la pedagogía queer. Si bien es cierto que en diferentes apartados del trabajo abordamos de alguna manera esta cuestión, lo cierto es que le hemos prestado algo más de atención en el último capítulo. El acercamiento a los planteamientos deleuzianos en torno al sujeto nómada y a la identidad entendida como indefinida fue la antesala perfecta para adentrarnos luego en la propuesta postidentitaria queer. No cabe duda ya a estas alturas la interacción que puede establecerse entre el «sujeto nómada» deleuziano y «el sujeto queer». En este sentido, el espacio de reflexión significativo logrado en los análisis nos permite comprobar que gran parte de los postulados de la teoría queer muestran la influencia de la teoría del deseo y la crítica de la identidad de Deleuze y Guattari. El concepto de sujeto nómada supone la capacidad de trasladarse entre esos ejes que atraviesan a los sujetos, situándose en la frontera, en los márgenes, en el «entre»; un sujeto nómada permite pensar en una identidad que se desplaza de manera constante, que fluye, que desborda.

De la misma manera, el sujeto queer es aquel cuya identidad no se ajusta a ninguna de las categorías del sistema binario, podríamos afirmar que está «entre», no se deja fijar, no intenta destruir su identidad, sino que la asume pero la pone inmediatamente en cuestión, en otras palabras, el sujeto queer no «es» sino que está «siendo» de forma constante (Ramos, 2008). Desde este marco es preciso situar las identidades sexuales como performativas, cuestionando la distinción clásica de sexo y género y abogando por la desaparición de las categorías preestablecidas de género. Por lo tanto, abordar la problemática de las nuevas identidades de género desde la perspectiva pedagógica queer implica realmente un cuestionamiento a la misma noción de identidad y a la categoría de sujeto moderno; estableciendo rupturas en la continuidad sexo-género-sexualidad. De aquí las críticas a las políticas educativas de la tolerancia, la integración, la diversidad, la inclusión, entre otras, debido a que frecuentemente se dan dentro de la lógica del sistema sexo/género.

* * *

Llegados a este punto ¿hemos adelantado a lo largo de nuestra exposición algo en claro? ¿Hemos respondido de alguna manera a los interrogantes que a modo de acicate o excusa planteábamos al comienzo de nuestro trabajo? Posiblemente nuestra respuesta sea sí y no. Ya explicitamos en varias ocasiones que nuestras pretensiones no eran, ni mucho menos, encontrar respuestas concluyentes o definitivas. Sin embargo, el desenlace de este estudio nos sugiere de qué maneras podemos crear nuestro propio mapa si lo que deseamos es transitar por los caminos de la pedagogía queer. Recordemos que el cultismo «pedagogía» viene del griego *paideía*: educación e instrucción del *paidíon*, es decir, del niño; en sus diferentes voces, *paideía* remite a la niñez, a la edad infantil, pero también al castigo divino, con lo cual la acción de educar quedaría así intrínsecamente unida a la de reprender o corregir. Por otra parte, la palabra queer significa «a través»,

proviene de la raíz indoeuropea *twerku*, que en alemán da lugar a *queer* (transversal); en latín, a *torcere* (torcer) y en inglés a *athwart* (transversal) (Sedgwick 1993 c p. Talburt, 2005: 25). Pues bien, tal vez podríamos realizar un ejercicio de resignificación al pensar en la figura tradicional del maestro/a como aquel cuya tarea consiste en enseñar y corregir. El desafío consiste en imaginar la tarea docente como la combinación (im)posible de educar y *torcer*, enseñar y *desviar*. Maestros y maestras que pasen «a través» de los discursos normativos de la sexualidad, que se sitúen en el «entre», en el intersticio de las imágenes del pensamiento que impedirían pensar, creando fisuras y pensando «entre» las cosas. Porque, en el mismo avanzar del presente trabajo, hemos caído en la cuenta de que cualquier atisbo de cambio en la escuela implica necesariamente un cambio en la forma de comprender el mundo, de los modos de comprendernos y de comprender al «otro». En suma, si queremos pensar en el reto de las nuevas identidades y sujetos que transitan en las escuelas, no bastará con ampliar la perspectiva de análisis o incluir a esos «otros» en el discurso heteronormativo y hegemónico, por el contrario, la escuela debería considerar este tipo de problemática cuestionándose en primer lugar su propio saber. Pensar en el reto, pero no sólo de las nuevas identidades de género, sino en el reto que implica construir *otra* escuela, una escuela que sea capaz de suscitar acontecimientos que rechacen cualquier forma de sumisión del cuerpo, pero también del pensamiento, una escuela que promueva el pensamiento «rizomático», en definitiva, promover una pedagogía transgresora, perversa, vampira, que nos permita pensar en el reto mayor, el de construir una escuela «queer».

Referencias bibliográficas

AGUILAR, T. (2008). «Feminismo postmoderno: D. J. Haraway y S. Harding». *Eidos: Revista de Filosofía*, n.º 8, pp. 222-232. Recuperado el 5 de febrero de 2012 de la base de datos DIALNET.

ALCOBA, E. (2005). «Prólogo a la edición española». En S. Talburt y S. Steinberg (Eds.): *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Trad. de Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona, Graó, pp. 9-12.

ARAGÜÉS, J. M. (1997). «Prólogo. Deleuze múltiple». En J. M. Aragüés (Coord.): *Gilles Deleuze. Un pensamiento nómada*. Zaragoza, Mira, pp. 7-8.

————— (1998). *Deleuze (1925-1995)*. Madrid, Ediciones del Orto.

ARIAS ODÓN, F. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas, Episteme.

BALL, S. (Comp.) (1997). *Foucault y la educación*. Trad. de Pablo Manzano. Madrid, Morata.

BARTOLOZZI, E. (2003). «Reseña del libro: *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999)». *Reseñas Educativas* (Revisión de la Educación). Recuperado el 10 de marzo de 2012, en: [<http://www.edrev.info/reviews/revp11.htm>].

BERNAL, C. (2004). «Michel Foucault: desenmascarando las tecnologías del castigo». En I. Rivera Beiras (Coord.): *Mitologías y discursos sobre el castigo: historias del presente y posibles escenarios*. Barcelona, Anthropos, pp. 209-230.

BRITZMAN, D. (1999). «Curiosidade, sexualidade y currículo». En G. Lopes Louro (Comp.): *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade* [Edición electrónica]. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 83-112. Traducción disponible en: [https://docs.google.com/viewer?pid=explorer&srcid=0B0GDo5VSSQqrNzNmM2Y2N2MtOWUwMS00YTI0LWIyY2UtZThhYWFlZmM3MWJl&docid=0622d1149b3f1d0dce6a56544e26c2c1%7C1f4e6b6259c174a47ce751a9aa563376&chan=EwAAAJAa/m100FtbbqQyh5h8Z/q8oqRrpdgnJFQ6ZBso2LfZ&a=v&rel=rar;r1;BRITZMAN_CURIOSIDAD_SEXUALIDAD_Y_CURRICULUM.doc].

————— (2002). «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas». En R. M. Mérida (Comp.): *Sexualidades transgresoras. Una Antología de estudios queer*. Barcelona, Icària, pp. 197-225.

BULO VARGAS, V. (2009). «Cuerpo y diferencia en Gilles Deleuze». *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, n.º 48, pp. 55-64. Recuperado el 20 de febrero de 2012 de la base de datos DIALNET.

BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Trad. de M^a Antonia Muñoz. Barcelona, Paidós.

CARRILLO, J. (2005). Entrevista a Beatriz Preciado [Versión electrónica]. *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*, n.º 2, pp. 243-261.

CASTELLANOS, B. (2009). «Louis Althusser y Judith Butler: génesis y actualidad del postestructuralismo». *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n.º 24. Recuperado el 18 de enero de 2012, en: [<http://www.ucm.es/info/nomadas/24/belencastellanos.pdf>].

CASTRO, R. (2004). «Foucault y el saber educativo (Primera parte: herramientas para una teoría crítica sobre la educación)». *Diálogos Educativos*, Año 4, n.º 8, pp. 40-50. Recuperado el 10 de febrero de 2012, en: [http://www.umce.cl/~dialogos/n08_2004/castro.swf].

CHERRYHOLMES, C. H. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Trad. de José M. Pomares. Barcelona, Pomares-Corredor.

COLÁS, M. del P. (2003). «Investigación educativa y crítica feminista». *Agora Digital*, n.º 6. Recuperado el 02 de febrero de 2012 de la base de datos DIALNET.

DELEUZE, G. (1996). «Control y devenir» y «Post-scriptum sobre las sociedades de control», en *Conversaciones 1972-1990*. Trad. de José Luís Pardo. Valencia, Pre-textos, pp. 265-286.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Trad. de José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta. Valencia, Pre-textos.

————— (1997). *Rizoma. Introducción*. Trad. de José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta. Valencia, Pre-textos.

DELEUZE, G. y PARNET, C. (1997). *Diálogos*. Trad. José Vázquez Pérez. Valencia, Pre-textos.

DORLIN, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Trad. de Víctor Goldstein. Buenos Aires, Nueva Visión.

FLORES., V. (2008). «Entre secretos y silencios. La ignorancia como práctica de conocimiento y política de (hetero) normalización». *Revista Trabajo Social*, n.º 18, pp. 14-21.

————— (2009a). «Estéticas disonantes. Tráfico de masculinidades entre maestra y alumna en el aula». Trabajo presentado en el Seminario «*Sexualidades Doctas*», organizado por el Equipo de Investigación «*Incorporaciones. Corporalidad, ciudadanía y abyección*» del Museo de Antropología de la FFyH, UNC-Córdoba, Argentina. Recuperado el 12 de mayo de 2011, en: [<http://escritoshereticos.blogspot.com/search?updated-min=2009-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2010-01-01T00:00:00-08:00&max-results=50>].

————— (2009b). «Pensando la sexualidad en la escuela. Sugerencias para las docentes interesadas en abordar esta temática». Documento elaborado para debatir en un seminario interno llevado a cabo en la ciudad de Neuquén. Recuperado el 15 de mayo de 2011, en: [<http://escritoshereticos.blogspot.com/search?updated-min=2009-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2010-01-01T00:00:00-08:00&max-results=50>].

————— (2009c). «Borrador para una pedagogía vampira. Entre contaminaciones sexuales y mordeduras textuales». Trabajo presentado en el «*III Coloquio Interdisciplinario Internacional. Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias. Discursos sobre la educación sexual: contrapuntos, tensiones y desafíos*». Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti. Recuperado el 10 de septiembre de 2011, en: [<http://escritoshereticos.blogspot.com.es/2009/10/borrador-para-una-pedagogia-vampira.html>].

————— (2010). «Entre la experimentación y la implicación. Explorando articulaciones entre pedagogías y sexualidades». Texto presentado en las *III Jornadas Patagónicas de Estudios de las Mujeres y de Género*. Universidad Nacional del Comahue. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, en: [<http://escritoshereticos.blogspot.com.es/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-08:00&max-results=40>].

FOUCAULT, M. (1992). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Trad. de Ulises Guiñazú. Madrid, Siglo XXI.

————— (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires, Siglo XXI.

————— (2005a). *La verdad y las formas jurídicas*. Trad. de Enrique Lynch.

Barcelona, Gedisa.

_____ (2005b). *La arqueología del saber*. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires, Siglo XXI.

GALLO, S. (2010). «Filosofía, enseñanza y sociedad de control». *Cuestiones de Filosofía*, n.º 12, pp. 1-19. Recuperado el 12 de diciembre de 2011, en: [http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/issue/view/89].

GÓMEZ PARDO, R. (2011). «Deleuze o «devenir Deleuze». Introducción crítica a su pensamiento». *Ideas y valores: Revista Colombiana de Filosofía*, n.º 145, pp. 131-149. Recuperado el 10 de enero de 2012 de la base de datos DIALNET.

GUATTARI, F. (1995). *Cartografías del deseo*. Comp. de Gregorio Kaminsky, trad. de Miguel Denis Norambuena. Buenos Aires, La marca.

JÓDAR, F. y GÓMEZ, L. (2007). «Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente» [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 12, n.º 032, pp. 381-404.

LAURETIS DE, T. (1993). «Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica». En M. Cangiameo y L. Dubois (Comp.): *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feministas en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 73-113. Recuperado el 02 de marzo de 2012, en: [http://wiki.medialab-prado.es/images/b/bb/Sujetos_excetricos_delauretis.pdf].

LOPES LOURO, G. (2000). «Pedagogías da sexualidade». En G. Lopes Louro (Comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* [Edición electrónica]. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 7-34.

MARISTANY, J. J. (2008). «¿Una teoría *queer* latinoamericana? Postestructuralismo y políticas de la identidad en Lemebel». *Lectures du genre*, n.º 4 (Lecturas *queer* desde el Cono Sur). Recuperado el 03 de febrero de 2012, en: [http://www.lecturesdugendre.fr/Lectures_du_genre_4/Maristany.html].

MARSHALL, J. D. (1997). «Foucault y la investigación educativa». En S. Ball (Comp.): *Foucault y la educación*. Trad. de Pablo Manzano. Madrid, Morata.

MORGADE, G. (2009). «Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina». Documento preparado para presentar en el XXVIII Congreso

Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos «Repensar las desigualdades». Recuperado el 20 de enero de 2012, de: [<http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2009/files/MorgadeGraciela.pdf>].

MORRIS, M. (2005). «El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer». En S. Talburt y S. Steinberg (Eds.): *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Trad. de Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona, Graó, pp. 35-50.

NICOLÁS, G. (2007). *La Reglamentación de la Prostitución en el Estado español: genealogía jurídico-feminista de los discursos sobre prostitución y sexualidad*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona. Recuperado el 20 de febrero de 2012 de la base de datos DIALNET.

PARDO, J. L. (1990). *Deleuze: violentar el pensamiento*. Madrid, Cincel.

PLANELLA, J. (2003). *Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de enero de 2012 de la base de datos DILANET.

PLANELLA, J. y PIE., A. (2012). «Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas» [Versión electrónica]. *Educación XX1*, n.º 15.1, pp. 265-283.

PRECIADO, B. (2003). «Multitudes queer. Notas para una política de los anormales». *Revista Multitudes*, n.º 12. Recuperado el 27 de febrero de 2012, en: [http://multitudes.samizdat.net/rubrique.php3?id_rubrique=141].

————— (2008). *Testo Yonki*. Madrid, Espasa Calpe.

POPKEWITZ, T. (1998a). *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*. Trad. de Pablo Manzano Bernárdez. Sevilla, Kikiriki Cooperación Educativa.

————— (1998b). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Trad. de José M. Pomares. Barcelona, Pomares-Corredor.

POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. (Comps.) (2000). *Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Trad. de J. M. Pomares, M. M. Torres Sánchez (Cap. 3) y M. M. Jiménez Ramírez (Cap. 5). Barcelona, Pomares-Corredor.

RAMOS, G. (2008). «Hacia la democracia sexual en la escuela». *ORG & DEMO*, Marilia, vol. 9, n.º ½, pp. 183-200. Recuperado el 02 de febrero de 2012, en:

[<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/59>].

RESENDE CHAVES, J. E. (2006). *El derecho nómada. Un paso hacia el derecho colectivo del trabajo desde el «rizoma» y la «multitud»*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado el 05 de febrero de 2012 en la base de datos DIALNET.

RIFÀ, M. (2003). «Michel Foucault y giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa» [Versión electrónica]. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 15, n.º 37, pp. 69-83.

SAUQUILLO, J. (1987). «Poder político y sociedad normalizada en Michel Foucault» [Versión electrónica]. *Revista de Estudios Políticos*, n.º 56, pp. 181-204.

————— (2002). *Para leer a Foucault*. Madrid, Alianza.

SILVA ECHETO, V. (2004). «Los nuevos escenarios de las teorías de la comunicación: incursiones en torno al postestructuralismo y al marxismo». *Redes.Com. Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, n.º 1, pp. 197-211. Recuperado el 5 de enero de 2012, en: [<http://www.revista-redes.com/ojs/index.php/Redes-com/article/view/30/172>].

TALBURT, S. (2005). «Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamiento queer». En S. Talburt y S. Steinberg (Eds.): *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Trad. de Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona, Graó, pp. 25-34.

TORRES, G. (2011). «Acerca de los usos, dificultades y posibilidades de la pedagogía queer». En Actas del IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: *Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones. Investigaciones, experiencias y relatos*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 25 de enero de 2012, en: [<http://www.iv-coloquio-2011.com.ar/>].

TORRES, J. (1998). «Prólogo. Nuevas posibilidades en la revisión de los discursos educativos». En T. Popkewitz: *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*. Trad. de Pablo Manzano Bernárdez. Sevilla, Kikiriki Cooperación Educativa, pp. 9-27.

TUDELA SANCHO, A. (2000). «El deseo y sus máquinas: en torno al sujeto nómada en Deleuze y Guattari». *Revista de Filosofía*, n.º 36 vol. 3, pp. 47-73.

————— (2008). *Desubicados. Nueve textos sin lugar*. Asunción, Helvetas-Paraguay / Colegio Latinoamericano de Filosofía.

————— (2009). «Identidad y poder en las sociedades de control». *Revista de*

Filosofía, n.º 61 vol. 1, pp.7-37.

VARELA, J. (1997). «Prólogo a la edición española». En S. Ball (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Trad. de Pablo Manzano. Madrid, Morata.

VILANOU, C. (2006). «Prólogo». En J. Planella: *Cuerpo, cultura y educación*. Madrid, Desclée de Brouwer.