



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES - UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesis de Licenciatura en Filosofía

“Teoría queer y formación docente en la provincia de Buenos Aires”

Sandro Emanuel Ulloa

LU:70198

BAHÍA BLANCA

ARGENTINA

2012

Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de *Licenciado en Filosofía* de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por *Sandro Emanuel Ulloa*, en la orientación filosofía teórico-práctica, bajo la dirección de la Licenciada *Laura Susana Morales*.

¿Pueden las familias queer aparecer en materiales curriculares y ser discutidas en el aula? ¿las relaciones queer pueden ser vistas en la escuela? ¿los maestros queer pueden mostrarse como son a sus colegas y estudiantes? ¿se puede utilizar la palabra queer en la escuela? En resumen: ¿puede lo queer ser mostrado y visto, hablado y oído en espacios y discursos educativos?¹

¹ Ruitenberg, Claudia, "Políticas *queer* en la escuela: una lectura de Ranciere", en Simons, Maarten; Masschelein, Jan y Larrorsa, Jorge (eds.), *Jacques Ranciere. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011, p. 176

INTRODUCCIÓN

La sanción en el año 2006 de la Ley 26.206, Ley Nacional de Educación, inaugura un proceso de modificación en la estructura del sistema educativo argentino, que implicó la transformación paradigmática de este, reformulando su estructura y los fundamentos que lo constituían. En esta transformación, una de las dimensiones que se encuentra en su base conceptual es la denominada como *perspectiva de género*, que alude a los principales desarrollos teóricos que el colectivo feminista venía impulsando a nivel académico-político.

La mencionada ley, como puntapié y base de todo el cambio normativo posterior, reconoce que la educación debe atender a los planteos de la *perspectiva de género* y trabajar en el logro de sus objetivos. De este modo, la política de definición curricular adopta esta perspectiva y le otorga un lugar explícito que no poseía hasta ese momento.

Junto al cambio normativo, se produce la modificación de la grilla curricular en todos los niveles del sistema. En el Nivel Superior, la provincia de Buenos Aires es la primera que modifica los planes de estudio para la formación docente, puntualmente para la formación de profesorxs² de Nivel Inicial y Nivel Primario. Así, en el año 2008, la gestión educativa de dicha provincia aplica los nuevos planes para ambos profesorados atendiendo, entre otros cambios, a las recomendaciones de la *perspectiva de género* propulsada por la normativa nacional.

La mencionada *perspectiva de género* ubica entre sus principales filósofos a Judith Butler quien publica en 1990 *El género en disputa*³; libro que se considera la “biblia” de la *teoría queer*, ya que a partir de él se estructuran infinidad de movimientos académicos y activistas que comienzan a repensar los fundamentos mismos de la perspectiva de género, sobre todo, al impugnar al feminismo tradicional –vocero de la mujer blanca, heterosexual y burguesa– y resaltar las ausencias del colectivo oprimido, es decir, toda subjetividad que sobresaliera de los bordes impuestos por el heteronormativismo y el patriarcado. Así, la *teoría*

² En el siguiente párrafo de esta investigación, se harán las aclaraciones conceptuales y metodológicas necesarias para fundamentar el uso de la letra “x” en reemplazo de las vocales que asignan pertenencia de género.

³ Texto publicado en lengua inglesa con el nombre *Gender Trouble*.

queer hará referencia a todas las construcciones subjetivas ubicadas en lo extraño, lo raro y lo invisible dentro de las sociedades contemporáneas.

La palabra inglesa *queer* significa “raro”, “extravagante”, “extraño” o, incluso, hace referencia a la acción de “estropear”, de volver algo malo, de destruir. Con esta carga conceptual negativa y peyorativa, se utilizaba –utiliza– como epíteto –en los países anglosajones– para referirse a lxs homosexuales y lxs *trans*⁴, con la clara finalidad de insultar y ofender. Produciéndose un giro lingüístico⁵, el concepto adquiere un uso positivo en el colectivo que se pretende insultar y discriminar, ya que este transforma su significado negativo en un símbolo de identificación que se vuelve positivo. De allí que *queer* deja de ser un insulto para volverse una identidad política que, como propone la propia Butler, no es homogénea ni estática. Como dice Tamsin Spargo: “En la cultura popular, «queer» significaba más sensual, más transgresor, una muestra deliberada de una diferencia que no quería ser ni asimilada ni tolerada”⁶.

En este trabajo de investigación, se tratará de realizar un aporte al pensamiento de la educación desde la mirada de la *teoría queer* pero, para ello, será necesario hacer algunas consideraciones teóricas y epistemológicas previas. Por tal motivo, la tesis se dividirá en dos partes, la primera expondrá la filosofía de Judith Butler y la complejidad que la *teoría queer* representa. En la segunda parte, se analizará cómo esos planteos epistemológicos atraviesan la educación formal argentina, en el Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires y, específicamente en los planes de estudio para las carreras de Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación Primaria. Para ello se abordarán, además de dichos planes de estudio –aprobados por Resolución N°4154/07 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires–, la Ley de Educación Sexual Integral –Ley Nacional N° 26.150–, la Ley de Educación Nacional –Ley 26.206–, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires –Ley 13.688– y el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires –Resolución N°3655/07–. A partir de este marco epistemológico y normativo, se intentará

⁴ El concepto “trans” alude, de modo resumido, a travestis, transexuales y transgénerxs.

⁵ Cfr. Ulloa, Sandro, “El valor del insulto en la representación y la construcción subjetiva de lxs homosexuales”, en *III Jornadas de Filosofía Política*, CEFYS, Mar del Plata, 2010, ISBN: 978-987-26094-1-2.

⁶ Spargo, Tamsin, *Foucault y la teoría queer*, Gedisa, Barcelona, 2007, p. 50.

pensar qué sucede con el género en la educación formal y cómo esta perspectiva es reconstruida y trabajada.

Consideraciones epistemológicas

Parece necesario introducir este apartado dentro de la investigación para realizar algunas aclaraciones conceptuales y metodológicas, para dilucidar algunos supuestos epistemológicos que se adoptarán y que deben ser tenidos en cuenta a fin de no caer en malas interpretaciones o errores teóricos. En este sentido, si bien la teoría que se trabajará como marco teórico posee una solvencia en sí misma, que evita cualquier ambigüedad, es necesario explicitar ciertas reapropiaciones que pueden separarse de lo esperable. Así, quizá la primera aclaración sea mencionar que no se trata de un trabajo basado en una concepción de la filosofía como hermenéutica, sino que se toma a la filosofía “...exactamente como una caja de herramientas”⁷.

- Sobre el lenguaje

Los planteos de la filosofía de género pretenden abordar todos los ámbitos del desarrollo humano como, por ejemplo, el del discurso –en los sentidos de Michel Foucault– y, específicamente, el del lenguaje.

La escritura, piedra capital de la civilización occidental, es una expresión del androcentrismo y el patriarcado tradicional que relegan a las mujeres a un segundo plano, luego de los varones o, mucho peor, pretenden incluirlas en una generalización que no las identifica. En este sentido, el lenguaje académico ha sido un eximio fiel de la universalidad masculina que se refleja, por ejemplo, en el uso de los conceptos universales masculinos que pretenden aglutinar todas las subjetividades, independientemente de sus singularidades.

Contra esto, la filosofía del género contemporánea propone buscar alternativas para visualizar a más subjetividades o, por lo menos, para producir incomodidad en lxs receptorxs. Cabe recordar que, aunque parezca una cuestión de perogrullo, el lenguaje y el discurso son formas de ejercicio y legitimación del poder, como dice Foucault: “La formación regular del discurso puede integrar, en

⁷ Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1992, p. 80.

ciertas condiciones y hasta cierto punto, los procedimientos de control...; e inversamente, las figuras de control pueden tomar cuerpo en el interior de una formación discursiva...”⁸.

El poder se ejerce en el lenguaje y el lenguaje ejerce poder, por tal motivo – y sobre todo desde los aportes de las lesbianas feministas– se cree que referirse simplemente a todxs lxs sujetxs con un uso en masculino, no es un simple uso universal, sino que perpetúa el ejercicio de la opresión y el control sobre los cuerpos femeninos o “ambiguos”. Esta particularidad del uso discursivo, por ejemplo, se detecta en la imposibilidad que posee la lengua castellana para producir “en un uso correcto”, términos en género femenino como “presidenta”.

A partir de esta idea, la filosofía de género ha buscado distintas formas de representar sus propósitos políticos, con las herramientas que la lengua castellana presenta. Una de las primeras soluciones fue la de utilizar un lenguaje general que no permita la asignación genérica de un grupo de personas. Así, por ejemplo, se sugiere el cambio de usos habituales en la lengua castellana como “los vecinos del barrio” –expresión que, si bien se supone implica a muchas personas distintas de un mismo sector geográfico, sigue utilizando al universal masculino– por otros usos más generales como “la vecindad”. Si bien esta propuesta es altamente aceptada en lingüistas y literatxs, se ve dificultada por la imposibilidad de encontrar palabras generales para todos los usos envueltos en el universal masculino.

Otra posibilidad que puede adoptarse, también muy aceptada entre lxs especialistas, es la diferenciación genérica de las palabras. Este logro de los reclamos feministas, impone el uso de la barra en cada palabra con asignación de género, por ejemplo, “alumnos/as” o la explicitación de ambas “alumnos y alumnas”. Como puede detectarse a simple vista, la impugnación a esta idea proviene de a qué género se explicita primero. En este sentido, la Academia ha decretado que el uso correcto, en la lengua castellana, es mencionar primero a la palabra de género masculino y luego a la de género femenino. Este uso no sólo se impugna por posicionarse en una jerarquización del género masculino, sino también, por perpetuar el binarismo genérico, en el cual sólo se reconocen masculino y femenino.

⁸ Foucault, Michel, *El orden del discurso*, Tusquets, Buenos Aires, 2008, p.64.

Por último, dos alternativas, más políticas que lingüísticas, *han entrado en el orden del discurso*. Estas alternativas sugieren el uso del signo “@” o de la letra “x” en reemplazo de las vocales que asignan pertenencia de género. Estas alternativas, que sólo pueden ser explicitadas en el lenguaje escrito, obviamente no son reconocidas por los ámbitos que normalizan la lengua, aunque sí se han convertido en un uso extendido y casi obligatorio en la literatura y la ensayística propia de la filosofía y el pensamiento de género. A partir de ello, en esta investigación se adoptará el uso de la letra “x” por considerárselo el más político, no sólo porque utiliza un signo propio de la lengua castellana, sino porque implica un “guiño” epistemológico. El uso de la letra “x” no sólo evita la universalización de un masculino universal, sino que permite la visualización de todas las subjetividades, no sólo porque puede adaptarse a cualquiera de ellas, sino porque no es ninguna de ellas. Por otra parte, la crítica a este uso del lenguaje –además de las críticas esperables de lxs lingüistas y analistas de la lengua castellana– indica que simplemente es posible ser representada en forma escrita sin un correlato oral. Ante esta, la filosofía de género responde con las posibilidades que abre el uso de la “x” ya que despierta en lxs receptorxs de un escrito no sólo la incomodidad, sino la curiosidad por algo que, para muchos sectores sociales y académicos puede pasar desapercibido y ser, incluso, pueril.

- Sobre la experiencia política

Aquí parece fundamental explicitar un supuesto epistemológico que rodea a toda la investigación y que se relaciona íntimamente con los propósitos que la filosofía del género tiene para sí.

La filosofía del género surge no solo como espacio académico y teórico, sino que retoma el viejo precepto filosófico que une a la teoría con la *praxis* filosófica, cuestión que la disciplina parecía haber perdido luego de la influencia de la modernidad y, sobre todo, de los preceptos positivistas. La *praxis* de la filosofía de género se explicita concretamente en el lema feminista⁹ “lo personal es

⁹ A lo largo de toda esta tesis, se utilizarán los conceptos de “filosofía de género” y “feminismo”; en muchos casos, el uso es intencional y, en otros, solo responde a la formalidad académica. Es necesario dejar en claro que, al hablarse de feminismo, sólo se hace alusión al colectivo de acción y reivindicación de las mujeres –aunque no de modo exclusivo– que comenzó como militancia y

político”. Esta implica un quehacer político, ya sea en la reivindicación concreta de derechos, en la visualización o en la construcción de conceptos teóricos.

En este sentido –y retomando a Judith Butler– no puede hacerse filosofía sino es desde un lugar *situado*, desde una experiencia concreta o hacia una experiencia concreta. Así, el aparato teórico y crítico debe atravesar la propia estructura subjetiva de quien propone filosóficamente. Esta cuestión no es un mero capricho epistemológico, sino una exigencia filosófica. Así, Butler menciona que se necesita de la acción política porque, muchas veces, la teoría no puede resolver los problemas que afectan a lxs seres humanxs y, en esta acción política, la subjetividad de filósofxs y/o activistas se ve inmediatamente comprometida. Por esta razón es que, por ejemplo, las tesis de la filósofa son en primera persona gramatical –en su modo singular– y parecen ser autorreferenciales. Como la misma Butler propone: “... hay que declarar categóricamente que el hecho de *suponer* la materialidad, por un lado, y *negarla*, por el otro, no agota las opciones de la teoría. Mi propósito consiste precisamente en no hacer ninguna de estas dos cosas. Poner en tela de juicio un supuesto no equivale a desecharlo; antes bien, implica liberarlo de su encierro metafísico para poder comprender qué intereses se afirman en –y en virtud de– esa locación metafísica y permitir, en consecuencia, que el término ocupe otros espacios y sirva a objetivos políticos muy diferentes”¹⁰.

La aclaración epistemológica que se realiza se relaciona, fundamentalmente, con el recorte de estudio de esta investigación y con los “datos” que se tomarán para analizar. Si bien se intenta cumplir con las recomendaciones académicas se hace necesario introducir –de modo explícito– la subjetividad y la materialidad de su autor, teniendo en cuenta la experiencia vivida en el ámbito que se vuelve objeto de este trabajo. No sería fiel al planteamiento teórico que pretende esta tesis si su autor no se implicase política, teórica y epistemológicamente con los conceptos filosóficos que se abordan. Como la misma filósofa anglosajona propone –a propósito de la escritura de *El género en disputa*–: “A pesar de la dislocación del sujeto que se efectúa en el texto, detrás hay una persona: asistí a numerosas reuniones, bares y marchas, y observé muchos tipos de géneros; comprendí que yo misma estaba en la encrucijada de

que luego fue tomado de modo académico. Dado los límites formales de esta tesis, las disquisiciones epistemológicas sobre éste tópico se darán por supuestas.

¹⁰ Butler, Judith, *Cuerpos que importan*, Paidós, Buenos Aires, 2008, p. 56 (de ahora en adelante *Cuerpos*).

algunos de ellos, y tropecé con la sexualidad en varios de sus bordes. Conocí a muchas personas que intentaban definir su camino en medio de un importante movimiento en favor del reconocimiento y la libertad sexuales, y sentí la alegría y la frustración que conlleva formar parte de ese movimiento tanto en su lado esperanzador como en su dimensión interna. Estaba instalada en la academia, y al mismo tiempo estaba viviendo una vida fuera de esas paredes...”¹¹.

Como sostiene el filósofo español Jorge Larrosa¹² –y en relación a los ámbitos educativos– la experiencia no puede ser otra cosa que aquello que le acontece a unx sujetx individual, en cuanto no sólo vivencia una situación sino que se ve modificadx, de modo –consciente– por ella. La experiencia del autor de esta tesis es uno de los fundamentos de su escritura, aunque no el único. El mismo aparato teórico podría ser interpretado y analizado de otra manera y con otros sentidos académicos, aunque no respetarían los propósitos políticos que la filosofía de género determina como constitutivos de su propia existencia como filosofía.

- Sobre la imposibilidad de los conceptos

La tradición filosófica se construye a partir de conceptos fuertes que tienen una onda estructura de significación. Así, como se dijo anteriormente, los usos del lenguaje nunca son ingenuos y siempre responden a estructuras ideológicas y de poder que agregan un plus a la literalidad de las palabras. Debido a esto, muchas veces, resulta contradictorio usar los conceptos que se impugnan para poder proponer nuevos usos de ellos o, incluso, nuevos significados. Por otra parte, esto conduce al vicio del relativismo y la ambigüedad que no permiten precisar los supuestos que se manejan.

En este sentido se hace necesario dejar constancia que algunos conceptos utilizados en esta tesis se alejan de los usos tradicionales pero se recurre a ellos en tanto son utilizados para poder comunicar las ideas. Así, por ejemplo, se hablará con conceptos como “sujetx”, “cuerpo” o “subjetividad” pero estos se alejarán del significados esencialistas que la filosofía les tiene asignado. Para

¹¹ Butler, Judith, *El género en disputa*, Paidós, España, 2007, p. 19 (de ahora en adelante *Género*).

¹² Cfr. Larrosa, Jorge, “Experiencia y alteridad en educación”, en Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, HomoSapiens, Rosario, 2009.

expresar esta dificultad epistemológica, no parece mejor opción que la de citar la propia consideración que hace Butler sobre su obra: “No estoy fuera del lenguaje que me estructura, pero tampoco estoy determinada por el lenguaje que hace posible este «yo». Este es el vínculo de autoexpresión, tal como lo entiendo. Lo que significa que usted, lectora o lector, no me recibirá nunca separada de la gramática que permita mi disponibilidad con usted. Si trato esa gramática como algo de claridad meridiana, entonces no podré despertar su interés por esa esfera del lenguaje que establece y desestablece la inteligibilidad, y eso equivaldría precisamente a tergiversar mi propio proyecto tal como lo he descrito para los lectores aquí. No es mi intención ser difícil, sino dirigir la atención hacia una dificultad sin la cual ningún «yo» puede aparecer”¹³.

¹³ *Género*, p. 30.

PRIMERA PARTE

La filosofía de género desde la *teoría queer*

1. Judith Butler y su crítica al feminismo

La filosofía de Judith Butler, además de ser muy prolífera e intensa, presenta una sagaz lectura y crítica política de la situación actual del mundo y de la tradición filosófica. En cuanto a su lectura sobre el feminismo y las cuestiones de género, la autora presenta una nueva teoría dentro del feminismo: la *teoría queer*, la que no sólo permite el nacimiento de un campo de estudios muy profundo dentro de la filosofía, sino que es realmente significativa en cuanto a su posibilidad de acción política. En su primera obra: *El género en disputa* sorprende su radicalización de los planteos feministas a partir de su crítica al *sujeto del feminismo*: “Judith Butler rechaza una concepción fuerte del «sujeto» de la filosofía feminista contemporánea, que fracasa en pensar coaliciones políticas entre los movimientos, en virtud de una concepción del sujeto que sigue siendo el fundamento de la potencia de actuar. Por el contrario, ella privilegia lo que podría llamarse una epistemología de la subversión «no fundacionalista»¹⁴. La filósofa juega todo el tiempo en esta duplicidad de planos –teórico y práctico–, cuestionando conceptos que, a su vez, reconoce como infalibles para la acción política.

Butler sostiene que el sujeto femenino/feminista se basa en una representación construida de modo político y que, justamente por ello, no debe separarse de su composición social y cultural para poder ser analizado y entendido. El problema de estx sujetx, para la autora, es su universalidad y unidad¹⁵ que, aunque escape a la matriz heteronormativa y normalizadora, sigue adherida a ella. Por otra parte, la autora ve la necesidad de cuestionar y problematizar a estx sujetx generizadx, a este cuerpo sexuado.

Butler reconoce que la categoría de género introduce una nueva dimensión en la percepción de la sexualidad, ya que como constructo social viene a

¹⁴ Fernández, Ana María, *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2009, p. 105.

¹⁵ Cfr. *Género*, p. 67.

separarse de la biología. De hecho, al ser uno natural y otro social, no habría una correlación directa entre ellos. Sin embargo, relee esta interpretación cotidiana y observa que solo parecen haber mujer y hombre y, socialmente, femenino y masculino. En esta duplicidad, si bien no habría correlación, ello no implicaría que el género escape a una existencia pre-discursiva, del mismo modo que lo hace el sexo: “De hecho se demostrará que el sexo, por definición, siempre ha sido género”¹⁶. Con esta interpretación, la filósofa acerca los conceptos de sexo y género en su *naturaleza construida*, es decir, en su formación artificial; con ello, también, se abordará la idea de “cuerpo” como construcción.

Para Butler el género se construye de modo político desde una visión sustancializadora que esta afianzada en una heterosexualidad obligatoria y naturalizada que permite una relación binaria entre lo masculino y lo femenino. Estos dos momentos opuestos se afianzan a partir de una correlación exacta entre sexo, género y deseo; así: “... el sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia del género. De este modo, dentro del discurso legado por la metafísica de la sustancia, el género resulta ser performativo, es decir, que conforma la identidad que se supone que es”¹⁷.

A pesar de esta crítica sagaz al concepto de género y a la teoría feminista, Butler reconoce que la reproducción categorial y, específicamente, la reproducción heteronormativa, binaria y androcéntrica dentro de los marcos homosexuales no implica una mimesis quimérica o una reproducción perjudicial, sino que habilita la posibilidad para la desnaturalización y la movilización de las categorías de género. Para ella, la reproducción de la heteronormatividad dentro de espacios no heterosexuales fundamenta la idea de construcción no natural de las categorías, librando a lxs sujetxs –sólo en parte– de sus sustancialidad. Por otro lado, es preciso aclarar que la autora –alejándose de la metafísica tradicional– utiliza la idea de género construido no como algo ilusorio o artificial opuesto a lo real, sino como construcciones discursivas –y por ello, de poder– que implican la aceptación de las configuraciones culturales de género.

El género aparece como *performance*, es decir, como actuación. Así, lxs sujetxs siempre están evaluando a otrxs por los patrones de la actuación. Esta

¹⁶ *Género*, p. 57

¹⁷ *Ibidem*, p. 84.

actuación, a su vez, requiere su actualización constante, reiterada, de modo ritual, por ello es que, para Butler, el travestismo de por sí, no implica una subversión del género, sino que, sin una implicancia política, simplemente puede convertirse en una imitación. La actuación del género se realiza para limitarlo dentro de los marcos de la binaridad; es por ello que la *actuación estratégica* tiene un carácter público, colectivo y temporal. Al ser actuaciones sociales, el sexo esencial –junto a los géneros masculino y femenino– forman parte de una estrategia performativa del género. En esta idea, la autora está criticando la naturaleza esencialista que puede llegar a adquirir el género en una no problematización de su naturaleza; como ella misma dice: “Los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, ni reales ni aparentes, ni obligatorios ni derivados. No obstante, como portadores creíbles de esos atributos, los géneros también pueden volverse total y radicalmente *increíbles*”¹⁸.

En *Cuerpos que importan* Butler intenta dilucidar sus propios interrogantes acerca de *El género en disputa*. Así, la autora afirma que el género no implica una mera elección consciente –por ejemplo, que pueda elegirse cada mañana– pero tampoco forma parte de un determinismo cultural que trasciende a lxs sujetxs. En base a este interrogante, la filósofa comienza a pensar el “sexo” como una construcción ideal y como una norma que se materializa en los cuerpos. En este punto, vuelve sobre la diferenciación entre sexo y género, planteada ya en su primera obra y sostiene que el sexo parece ser absorbido por el género y que el primero se vuelve una fantasía, una ficción instalada en un “antes” prediscursivo.

El sexo no puede convertirse en un mero “acto”, sino que es una performatividad que escapa a la singularidad. El sexo, como norma, es un conjunto de normas que se materializan en un cuerpo y que se alejan de una asunción deliberada por unx sujetx. En esta materialización del cuerpo –y del sexo– aparecen ciertas matrices de constitución, siendo la matriz heterosexual una de las más fuertes en la construcción de los *contornos sexuales*. Evidentemente, para la autora, esta no es la única matriz de constitución de lxs sujetxs y por ello se pregunta cuáles son las otras. Butler dice: “En realidad, el «sexo», es un ideal regulatorio, una materialización forzosa y diferenciada de los cuerpos que producirá lo que resta, lo exterior, lo que podría llamarse su «inconsciente»”¹⁹.

¹⁸ *Género*, p. 275.

¹⁹ *Cuerpos*, p. 47.

El debate que propone la filósofa en *Cuerpos que importan* se orienta a pensar la materialidad y lo discursivo en la conformación del sexo-género. Para Butler la materialidad aparece como algo irreductible en la tradición filosófica que intenta cuestionarse desde lo discursivo, solución que no le parece posible. Aquí, esta materialidad surge como un dato relevante ya que ha sido asociada al feminismo, incluso éste se ha asociado en su relación entre *mater* y matriz –en tanto que útero–. En esta relación: “El lenguaje y la materialidad están plenamente inmersos uno en el otro, profundamente conectados en su interdependencia, pero nunca plenamente combinados entre sí, esto es, nunca reducido uno al otro y, sin embargo, nunca uno excede enteramente uno al otro”²⁰.

Para la filósofa se debe profundizar el análisis sobre el sexo y la sexualidad, ya que para ella la simple restricción de entender sexo y sexualidad a partir de la oposición entre construcción o determinación, es errónea y no permite analizar la complejidad con que aquellos se asumen. Es necesario salirse de la idea de un sexo elegido–libre o un sexo determinado–fijo y pensar desde la idea de performatividad, que no es sinónimo de *performance*, sino que la performatividad del sexo implica una cierta restricción, pero a su vez, una construcción en la interacción. Con esto critica la posibilidad de un “yo” previo al sexo y analiza las particularidades que esto tiene dentro de la constitución psicológica de lxs sujetxs; así, la constitución femenina a partir de la castración –su identificación con ella– y la envidia del falo solo contribuyen a ubicar al varón en un lugar simbólico de superioridad. Ser mujer *supone ya* un cierto fracaso, el fracaso de no tener falo; simbólicamente lxs sujetxs se constituyen jerárquicamente a partir del que “tiene” y la que “carece de”, pues simbólica –y materialmente– la cultura se establece desde el falocentrismo.

Estos mismos límites, marcados de modo simbólico, contribuyen a la perpetuación del binarismo incluso en las subjetividades homosexuales donde el binarismo aparece como los homosexuales masculinos feminizados y las homosexuales femeninas masculinizadas. A fin de dar un ejemplo de esto, puede observarse los discursos sociales que increpan a lxs homosexuales preguntando “¿Quién hace de hombre en la relación?” o “¿quién hace de mujer en la relación?”. De este modo, la reproducción de la binaridad permite la preservación de la

²⁰ *Cuerpos*, p. 111.

hegemonía; por esta razón es que las identidades homosexuales o *trans* no pueden tener un carácter subversivo de por sí, ya que muchas veces son presas del proceso normalizador de la matriz heterosexual: "... el privilegio heterosexual opera de muchas maneras y dos de ellas son naturalizarse y afirmarse como lo original y la norma"²¹.

En *Deshacer el género*, Butler vuelve sobre la categoría de género reforzando su carácter performador. Aquí indica que la performatividad del género, aunque suceda sin la propia voluntad y sin la propia "consciencia" de lxs sujetxs, no por ello es algo automático, sino que, por el contrario, implica una "... improvisación en un escenario constrictivo"²². Esta improvisación siempre se hace o se construye frente a otrx –nunca en soledad–, sea estx otrx concretx o simbólicx. Por otra parte, el género no implica un deseo determinado, aunque cuando en la sociedad occidental esto sucede, es decir, coinciden género y deseo, es que se está dentro de los marcos de la heteronormatividad. A su vez, adentrándose en la *teoría queer* retoma a los intersexuales para reforzar la idea de un género que reevalúa y reconstruye constantemente sus límites e indica, además, que la "anatomía" y el "sexo" –como imperativos categoriales fuertes de la metafísica científica– no existen sin un marco cultural y social.

Dentro de ese marco sociocultural, la filósofa ve la necesidad de profundizar en la idea del "nosotrxs" criticada en *El género en disputa* a partir de su identificación con el concepto de "mujeres". Políticamente la reivindicación de derechos tiene que hacerse como cuerpo colectivo; en este sentido, lxs sujetxs individuales deben ceder su cuerpo individual al cuerpo social que implica una causa determinada. Así, el "nosotrxs" aparece *mientras* la lucha social, pero debe cuestionarse *mientras* se produce la crítica teórico-filosófica.

Al volver sobre los planteos de las dos obras anteriores, la autora reafirma el carácter de norma que posee el género, pero también menciona que dicha afirmación debe profundizarse a partir de diferenciar "norma" de otros conceptos como "regla" y "ley": "Una norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la *normalización*... Que el género sea una norma sugiere que está siempre tenuemente incorporado en cualquier acto social. La norma rige la

²¹ *Cuerpos*, p. 185.

²² Butler, Judith, *Deshacer el género*, Paidós, Barcelona, 2006, p. 13 (de ahora en adelante *Deshacer*).

inteligibilidad social de la acción, pero no es lo mismo que la acción que gobierna”²³. Así, el género no es ni lo que se “es” ni lo que se “tiene”, sino el aparato a partir del cual se da la producción y normalización de aquello que hace a lo masculino y lo femenino, cuestión sumamente limitante y que perpetúa el binarismo de los géneros. Sin embargo, para Butler, el género debería ser de la deconstrucción y desnaturalización de identidades.

El género será “diagnosticado” por todo un aparato médico-legal-social que atribuye parámetros de normalización, categorización y castigo a lxs sujetxs. Las disidencias en esta normalización son penadas con la patologización identificada, por ejemplo, en la diagnosis de *trastorno de identidad de género* o disforia de género. La categorización médico-legal tiene razones políticas muy fuertes y conservadoras ya que contribuyen a la profundización de la supuesta normalidad.

La paradoja del diagnóstico se produce cuando, a la vez que identifica a lxs sujetxs como *enfermxs*, les permite el acceso a su identidad pretendida; por ejemplo, a partir del diagnóstico se puede llegar a una operación de modificación genital o, incluso, a la asunción legal de un nuevo género. Esta particularidad es expresada por Butler a partir de la idea de poder –expresada en el sometimiento al aparato legal– propuesta por Michel Foucault. Aquí, la filósofa dice que la diagnosis aporta a lxs sujetxs disidentes la connotación del ser *enfermx*, resaltando el problema en el sujetx que no se ajusta al género. Sin embargo, el diagnóstico no indaga sobre el valor y la autoridad que tienen las normas de género y por qué lxs sujetxs deberían adecuarse a ellas.

Por último, *Deshacer el género* se ocupa de los límites a los cuales se enfrenta el feminismo y qué sucede con la diferencia sexual, la cual no se ve como algo dado de antemano, como algo sustancial, como el sustrato del feminismo, sino simplemente como aquello que suscita dicho pensamiento en un abanico incesante de posibilidades teóricas y políticas. Para Butler, el gran logro del feminismo, en los últimos tiempos, ha sido entender que no existe una unanimidad feminista, sino una pluralidad de oposiciones. Para ella la *diferencia sexual* no debe reemplazar el uso del *género*. Al retomar este reconocimiento hecho al concepto de género en *El género en disputa*, la autora postula que detrás de la idea de *diferencia sexual* existe la intención política de *biologizar la sexualidad y la*

²³ *Deshacer*, p. 69.

normalización y, detrás de esta intención, se encuentran voluntades conservadoras y descartables²⁴ en la discusión teórica como, por ejemplo, la del Vaticano que afirma que no debe utilizarse el concepto “género” porque habilita a pensar en la homosexualidad como una opción: “Presuponer que el género es una clave para la homosexualidad, que la introducción de las lesbianas equivale a la introducción de un nuevo género, un género no natural que conducirá a la destrucción de la maternidad y que está ligado a las luchas feministas por los derechos reproductivos, es una presuposición irreductiblemente homofóbica y misógina a la vez”²⁵.

2. Judith Butler y la *teoría queer*

La *teoría queer* viene a dar cuenta de identidades que no se sienten representadas por los marcos teóricos y políticos postulados hasta el momento de su surgimiento, en tanto estos habían dejado vacíos en pos de la generización de lxs sujetxs. Como dice Lohana Berkins²⁶, al reconstruir el itinerario travesti en Argentina: “La identidad travesti inquieta aún hoy al colectivo feminista al punto de introducir una ruptura dentro del movimiento que aún no está saldada”²⁷. Sin embargo, Judith Butler apuesta a una estrategia política mayor a la *representación de derechos* con esta teoría.

Como ya fue señalado más arriba, la misma Butler comenta que el término *queer* era utilizado como insulto y patologización de las identidades de borde, abyectas, no normalizadas pero normalizantes. El término era utilizado como “estigma paralizante” indicando una sexualidad patologizante –un límite a las ontologías accesibles²⁸–, es decir, una disidencia a todo aquello pretendido por la binaridad heteronormativa. En este sentido, la performatividad del discurso desvía este significado ofensivo y construye una nueva denominación positiva y

²⁴ Se utiliza el término “descartables” para aludir a las posiciones que se adoptan desde un lugar moralizador/moralizante, sin asidero en fundamentos teóricos y epistemológicos explícitos.

²⁵ *Deshacer*, p. 267.

²⁶ Lohana Berkins es una activa militante travesti de Argentina que reconstruye el itinerario de visualización política que ha tenido su colectivo en este país. La pensadora, rescata cómo las feministas no las reconocían en sus planteos, al punto de negarles, por ejemplo, la entrada a sus congresos y encuentros debido a identificarlas con su sexo biológico de procedencia.

²⁷ Berkins, Lohana, “Un itinerario político del travestismo”, en Maffia, Diana (comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, Librería de Mujeres Editoras, Buenos Aires, 2009, p. 149.

²⁸ *Cuerpos*, p. 315.

representativa de un sitio de oposición colectiva, que se “... orienta hacia propósitos políticos apremiantes y expansivos”²⁹.

La nueva denominación concedida y, si se permite, *autopercebida* colectivamente, rebasa los límites institucionalizados de “lo gay y lo lésbico” en busca de una política más resistente y, a su vez, performativa. En este sentido, lo *queer* extiende los márgenes estrictos, por ejemplo, de “lo gay y lo lésbico” que siempre se asociaban a *lo blanco*; así, aparecen en este nuevo *queer* identidades sexuadas –que no implicarán una identidad-identificada³⁰– atravesadas por la complejidad, complejidad de clase, de raza, de edad, de deseo, entre otras.

Lo *queer* aparece como construcción histórica y temporal con la pretensión de una deconstrucción política de términos como “mujeres”, “gays” o “lesbianas”. De este modo, siguiendo los usos deconstructivos, Butler dice que la función de la política *queer* no es descartar el uso de dichos términos, sino extender su significación en contra de los usos homofóbicos; el agravio y la vergüenza que provocaba el epíteto *queer* es reformulado por la “actuación”³¹, por una reiteración política que no repite actos, sino que se despliega: “De manera paradójica... el sujeto encasillado como «*queer*» en el discurso público a través de interpelaciones homofóbicas de diverso tipo *retoma* o *cita* ese término como base discursiva para ejercer la oposición”³². A pesar de la amplitud del nuevo significado asignado al término, la filósofa dice que una categoría nunca puede describir, de modo total, a lxs sujetxs que pretende representar; ello se debe, fundamentalmente, a la imposición de la “identidad” como un error necesario.

Dentro de lo *queer*, Butler ubica a las personas *trans* que rompen con las normas de presentación y constitución del género, aunque por ello, no necesariamente se vuelven subversivas sino que, por el contrario, pueden contribuir al reforzamiento de la identidad y la normalidad heterosexual. En actitud política, lxs sujetxs *queer* –sean estxs *trans* y/u homosexuales– rompen con la estabilidad del estructuralismo que asocia cuerpos, sexualidades –prácticas sexuales–, deseos y géneros: “Porque, si identificarse como mujer no implica necesariamente desear a una mujer y si desear a una mujer no indica necesariamente la presencia constitutiva de una identificación masculina, sea cual

²⁹ *Cuerpos*, p. 320.

³⁰ “... el sujeto como identidad idéntica a sí misma ya no existe”, *ibidem*, p. 323.

³¹ Cfr. *Ibidem*, p. 328.

³² *Ibidem*, p. 326.

fuere ésta, luego la matriz heterosexual se manifiesta como una lógica *imaginaria* que demuestra insistentemente que no puede ser manejada”³³.

En *Deshacer el género*, Butler dice: “Aunque la teoría *queer* se opone a aquellos que desean regular la identidad y establecer premisas epistemológicas prioritarias para quienes reclaman cierto tipo de identidad, no busca tan sólo expandir la comunidad de activismo antihomofóbico, sino más bien insistir en que la sexualidad no se resume fácilmente ni se unifica a través de la categorización”³⁴. Con esta afirmación la filósofa deja en claro que se opone a toda forma de reivindicación de una identidad estable para lxs sujetxs y sus cuerpos, lo cual también incluye una oposición a un sexo estable y determinado categorialmente, sobre todo, si se tiene en cuenta que muchas de estas categorías son expresadas por el imperio médico-legal, más que por las voluntades “individuales” de lxs sujetxs. Claramente, la oposición no es con aquellxs individuxs que *buscan su identidad* sino contra la legislación no voluntaria de esta. El ataque filosófico de la *teoría queer* no se dirige hacia lxs *trans* sino hacia los categorismos.

La misma filósofa aclara que podría pensarse en una oposición entre la *teoría queer* y el movimiento transexual e intersexual, sobre todo en la idea de “reasignación de género”, pero esta oposición queda descartada en el alejamiento no normativo y no estable que dicho movimiento podría llegar a proponer postulando, a su vez, una crítica –política– a la legislación de las identidades y los imperativos de las categorías de sexo y género. Así: “¿Cómo entran en el campo de lo político las personas *drag, butch, femme*, transgénero y transexuales? No sólo nos cuestionan lo que es real y lo que «debe» serlo, sino que también nos muestran cómo pueden ser cuestionadas las normas que rigen las nociones contemporáneas de realidad, y cómo se constituyen estos nuevos modos de realidad. Estas prácticas de instituir nuevos modos de realidad tienen lugar, en parte, en la escena de la incorporación, al entender el cuerpo no como un hecho estático y ya realizado, sino como un proceso de envejecimiento, un devenir en el que el cuerpo, en convertirse en algo diferente, excede la norma y nos hace ver

³³ *Cuerpos*, p. 336.

³⁴ *Deshacer*, p. 22.

cómo las realidades a las cuales creíamos estar confinados no están escritas en piedra”³⁵.

Estos tipos de acciones son las verdaderamente *queer*, por ello Butler había dicho en *El género en disputa*, por ejemplo, que el travestismo no implica de por sí una subversión; la subversión y la acción *queer* se produce con la acción política de lxs sujetxs. Por ello no puede concebir una forma de teoría que se escinda de una práctica subjetiva, en todo caso, esta teoría perdería su función intrínseca en tanto que política, como ella misma lo dice: “Vivir es vivir políticamente, en relación con el poder, en relación con los otros, en el acto de asumir la responsabilidad del futuro...”³⁶.

La idea de no esencialidad o fijeza de las identidades es reforzada a partir de análisis de casos y la interpretación de estos. Incluso Butler toma los mismos casos analizados por otrxs autorxs y con otrxs intenciones –por ejemplo, analiza el famoso caso de David/Brenda, trabajado por Money–. Así refuerza la idea de que, en la historia, no existe la posibilidad de determinar una esencialidad del género, pero tampoco una total construcción cultural. Para la autora esto se relaciona con la intención siempre presente y, por otra parte, siempre heteronormativa de encasillar a lxs sujetxs bajo la categoría de la identidad, entendiendo a esta como lo idéntico a sí mismo, como aquello que determina, sustancializa y normatiza a lxs sujetxs. Sin embargo, los deseos, las orientaciones y las “subjetividades”³⁷ no pueden determinarse, categorialmente, de ante mano y sin la voluntad de quien es categorizadx.

³⁵ *Cuerpos*, p. 51.

³⁶ *Deshacer*, p. 65.

³⁷ Los conceptos de “deseo”, “orientaciones”, “subjetividad”, “identidades” y la problemática del parentesco son problematizados constantemente en la prolífera obra de la autora; sin embargo, debido a los límites de este trabajo, no se profundizará en ello, aunque no se desconoce la problemática teórica y política que Butler plantea.

SEGUNDA PARTE

Género y educación

El género como objeto de estudio en el Nivel Superior

La intención de pensar la concepción de género que se sustenta dentro del sistema educativo argentino presenta una gran ambición, que no es afín a los objetivos formales de este trabajo. Por tal motivo, se hace imprescindible realizar un gran recorte de su estudio; es por ello que se ha decidido pensar en la concepción de género que se presenta en los planes de estudio del Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria del Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires. Esta decisión, además de responder a una necesidad metodológica, responde a una decisión epistémica, ya que estos planes de estudio implican el comienzo de un cambio paradigmático en el sistema educativo nacional, como producto de una transformación profunda en la política educativa.

Por último, cabe señalar que junto al recorte del objeto, se ha tomado una decisión sobre cómo abordarlo que implica analizar los supuestos sobre el género presentes en normativas oficiales y textos de uso vinculante en dicho nivel educativo. A lo largo de este apartado todas estas decisiones se clarificarán, al menos en su intencionalidad epistémico-filosófica y política.

1. Sobre el Nivel Superior

No solo de Latinoamérica, sino también del mundo entero, Argentina es uno de los pocos países que garantiza el derecho a la educación de sus ciudadanxs, entendiéndolo desde una concepción social y no meramente individual. En este sentido, el Estado argentino garantiza el derecho a la educación en cuanto a su universalidad, accesibilidad, gratuidad y obligatoriedad. Esta concepción, propia de los ideales benefactores y desarrollistas, ha permitido el acceso masivo de lxs ciudadanxs a los diferentes niveles de la educación. Tendencia que parecería profundizarse si se analiza que, desde la formalización del sistema educativo

nacional, se han ido ganando derechos sociales en relación a él, como por ejemplo, la extensión de la obligatoriedad educativa. Esta visión, lejos de caer en una ingenuidad de posible “paraíso”, se basa en una concepción positiva del cambio en educación, como dice Gabriela Diker al pensarlo, fundamentalmente, desde una posición histórica del sistema³⁸.

En este contexto de derechos, Argentina garantiza la gratuidad de la educación incluso en el Nivel Superior del sistema educativo. Así, tanto universidades como institutos de formación docente forman parte de la educación pública estatal. La diferencia entre estos dos ámbitos de dicho nivel, tiene una raigambre muy antigua situada en una desvalorización del trabajo docente³⁹. Este, considerado como un trabajo menor, en cuanto a niveles de intelectualidad, se encontraba fuera de las universidades, centros regentes del sistema y en la cúspide de un sistema educativo piramidal, basado en el modelo napoleónico francés. Así, la formación universitaria contaba –cuenta– con una jerarquía reconocida por el imaginario social, en la cual la formación docente no era considerada.

Más allá de los prejuicios que implica esta concepción, dicha opinión tenía un fundamento real: la informalidad de la formación docente o, justamente, la carencia de *formación* para la docencia. Esta cuestión puede observarse, por ejemplo, en el *normalismo* que implicó la obtención de la habilitación al trabajo docente para el Nivel Primario con la sola conclusión del Nivel Secundario. A medida que el sistema se formaliza –en consecuencia con los cambios a nivel epistemológico de las disciplinas impulsado por los influjos del positivismo– y se extiende, surge la necesidad de estructurar y delimitar el trabajo docente y su formación. Es así que –y presente aún la desvalorización del trabajo docente⁴⁰– la formación para la docencia se formaliza en los institutos superiores de formación docente. En ellos se establecen planes de estudio, políticas de implementación y se determinan los fundamentos de un trabajo que comienza a profesionalizarse cada vez más. Es así que casi de modo exclusivo la formación docente y, aún

³⁸ Cfr. Diker, Gabriela, “Los sentidos del cambio en educación”, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: ese acto político*, Del Estante, Buenos Aires, 2005.

³⁹ Dado los límites de este trabajo, no se analizará una problematización más profunda y crítica de la profesión docente y el nivel educativo que implica su formación.

⁴⁰ Otro de los componentes que implican la desvalorización de la tarea docente se relaciona con la feminización de esta.

más, la formación para los niveles más bajos de la pirámide, es decir, el Nivel Inicial y el Primario, se concentra en dichos centros de formación⁴¹.

La profesionalización del trabajo docente no solo se relaciona con las obligaciones que dicho trabajo va adquiriendo a lo largo de la historia de Argentina, sino que además se vincula con políticas de reconstitución curricular y paradigmática de la formación para la docencia. En este sentido, una de las políticas más claras se produce con la sanción de la Ley N° 26.206 que prescribe dos líneas muy importantes: por un lado, la extensión de la carrera docente para profesorxs de Nivel Inicial y Primario a cuatro años⁴² y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente –INFOD–⁴³ tendiente a “centralizar” la política curricular del nivel, ofreciendo directivas y líneas de acción centrales a cada una de las jurisdicciones “autónomas” luego del proceso de transferencia educativa.

En el marco normativo y directamente vinculante de la Ley N° 26.206, la provincia de Buenos Aires sanciona la Ley de Educación Provincial N° 13.688; con ella surge la modificación curricular de todos los niveles educativos, incluyendo el Nivel Superior. La provincia de Buenos Aires es la primera jurisdicción que modifica sus planes de formación docente y la primera en poner en marcha la transformación educativa propuesta por la ley nacional. En tanto que los primeros planes de estudio que se modifican son los de los profesorados de interés para esta tesis, es decir, el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria, que se implementan con la cohorte 2008. Este cambio curricular no solo implicó la extensión de las carreras a cuatro años –los anteriores planes tenían una formación de solo tres–, sino también transformaciones disciplinares y epistémicas en la denominada caja curricular. En ella la perspectiva de género se introduce de modo explícito para lo que toma, fundamentalmente, los aportes del feminismo. Sobre toda esta cuestión versarán los siguientes apartados de esta tesis.

⁴¹ Cfr. Puiggrós, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina*, Galerna, Buenos Aires, 2006.

⁴² Ley Nacional de Educación N° 26.206, art. 75°.

⁴³ *Ibidem*, art. 76°.

2. ¿Qué hay del género en las normativas?

En este trabajo solo se hará una selección de normativas que se consideran fundamentales para pensar el género en el plano educativo; esto no implica desconocer normativas fundamentales que han permitido el desarrollo y sanción de las que aquí se analizarán. En este sentido, parece necesario mencionar cuáles son los antecedentes normativos de las leyes que se trabajarán. Así, en el plano de las normativas internacionales –que como menciona la Constitución Nacional Argentina, tienen jerarquía nacional– se encuentra el Protocolo de CEDAW, cuyas siglas en inglés, hacen alusión a la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. El correlato nacional de esta normativa es la Ley Nacional N° 24.632 de *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer*. Otra norma importante es la Ley Nacional N° 25.763 de *Protocolo Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía*. Por último, dos leyes más son fundamentales para el tratamiento del género en los contextos de la educación: la Ley Nacional N° 25.673 de *Salud Sexual y Reproductiva* y la Ley Nacional N° 26.061 de *Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. En este contexto jurídico surgieron las leyes que se trabajarán en esta tesis y que permiten el abordaje del género como problema de interés filosófico.

a. Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150

Una de las primeras normativas nacionales encargadas del abordaje del género en los contextos estrictamente educativos es la Ley Nacional 26.150 de *Educación Sexual Integral* –ESI–. Esta crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral que implica el abordaje de la sexualidad –en su concepción integral– como contenido obligatorio de todas las instituciones educativas y en todos los niveles del sistema. Así, el artículo primero de esta normativa dice: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y

municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”⁴⁴.

La Ley 26.150 implica un cambio muy importante en la forma de concebir a la sexualidad en los marcos educativos; en primer lugar porque, como dice Graciela Morgade se hace necesario: “... entender la «sexualidad» como campo de «contenidos a enseñar»”⁴⁵. En este sentido, se concibe a las instituciones educativas como productoras y transmisoras de conocimiento sobre la sexualidad, tópico que había sido –y sigue siendo– invisibilizado en los contenidos a escolares. Otro aporte es entenderla como un contenido transversal a la educación, que implica su desarrollo en todos los niveles educativos del sistema formal y en todas las disciplinas que hacen a este. Como puede verse, este objetivo implica una concepción más amplia de lo que se entendía tradicionalmente como sexualidad, es decir, la mera genitalidad o reproducción aunque, por otro lado, también dista del planteo teórico propuesto por la *teoría queer*.

Para la ley la sexualidad no se limita a los aspectos de la genitalidad, la reproducción y la prevención de enfermedades, sino que implica entender la sexualidad humana como una *construcción* que abarca aspectos físico-biológicos, sociales, culturales e históricos, entre otros. Así, la sexualidad no solo implica el reconocimiento de los órganos sexuales, la prevención del embarazo adolescente y las enfermedades de transmisión sexual, sino que además apunta al cuidado del cuerpo, la prevención y detención del abuso sexual y la construcción socio-cultural de la sexualidad; a esto se refiere, por ejemplo, el propósito de “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”⁴⁶. Esta concepción también se observa en el carácter de interdisciplinariedad⁴⁷ que propone para el tratamiento de los contenidos y el logro de los objetivos.

Otro aspecto significativo de esta ley es que implica su implementación en todas las formas de gestión de las instituciones educativas. Así, las instituciones pertenecientes a confesiones religiosas también deben adoptar la normativa e implementarla, aunque pueden hacer las adaptaciones necesarias para cumplir con su “ideario institucional”. Ello en virtud de que la ley exige la contextualización

⁴⁴ Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, art. 1°.

⁴⁵ Morgade, Graciela (comp.), *Toda educación es sexual*, La Crujía Ediciones, Buenos Aires, 2011, p. 23.

⁴⁶ Ley de Educación Sexual Integral, art 3°, inciso e.

⁴⁷ *Ibidem*, art. 7

en su implementación: “El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios”⁴⁸. Este y otros artículos parecidos no implican la arbitrariedad en la selección de contenidos y su tratamiento ya que previamente se estableció que el Ministerio de Educación será el encargado de producir materiales didácticos para el abordaje de los contenidos de la ley. Como se verá más adelante, esta medida se enmarca dentro de dos nuevos preceptos que todo el sistema educativo nacional adoptará en su nueva política, establecida en la Ley 26.206: la gestión a nivel central –que no atenta contra la autonomía jurisdiccional– y la prescriptividad. Estos dos nuevos conceptos se hacen presentes en todas las normativas posteriores y marcan, fuertemente, el rumbo que aborda la política educativa de la provincia de Buenos Aires.

La ESI indica: “La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores”⁴⁹. Este inciso da lugar a la transformación de los planes de estudios de la Educación Superior de la provincia de Buenos Aires.

Si bien es cierto que la ley abre un panorama nuevo que habilita la introducción de la perspectiva de género, su “habilitación” no es explícita; por ejemplo, no se utiliza la palabra “género” ligada a la de “sexualidad”. Podría considerarse que esta “omisión” no es maliciosa y que su inclusión rondaría en una redundancia, aunque desde el marco teórico de esta tesis, no es así. En este sentido, se podría pensar que la perspectiva utilizada para la elaboración de la norma no profundiza en la complejidad de la filosofía de género, dejando de lado, con dicha omisión, un posicionamiento epistemológico crucial para el abordaje de la subjetividad humana.

b. Ley Nacional de Educación N°26.206

Una de las primeras cuestiones que llaman la atención de esta ley es el reconocimiento de la educación como un “derecho personal y social”⁵⁰. Esta no

⁴⁸ Ley de Educación Sexual Integral, art. 8, inciso b.

⁴⁹ *Ibidem*, art. 8° inciso f.

⁵⁰ Ley Nacional de Educación N° 26.206, art. 2.

parece ser una cuestión menor ya que aquí no solo se está reconociendo el derecho de todxs lxs ciudadanxs al acceso a la educación, sino que se garantiza que dicho acceso implica una responsabilidad social. El deber y la obligación a que todxs lxs sujetxs accedan a la educación es una cuestión que atañe a todo el conjunto social y forma parte de una responsabilidad de este tipo. Quien no accede a la educación no solo es responsable individual por ello, sino que, también, es “culpa” de la sociedad a la que pertenece, que no le garantiza dicho acceso. En este sentido, esta ley marca un cambio en la idea de derecho personal, que fue sustentada por el derecho argentino desde la sanción de la Primera Constitución Nacional en 1853. Por otra parte, este aspecto es sumamente importante para el objeto de análisis de esta tesis, ya que como todo contenido de la ley, los aportes de la filosofía de género son un derecho social y una garantía para todxs lxs ciudadanxs.

El artículo 3° de esta ley se declara: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”⁵¹. Aquí se rescata sobremanera la cuestión del *respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales*; en este sentido, la ley está garantizando los aportes de la perspectiva de género que implican el reconocimiento, por ejemplo, de la identidad de lxs sujetxs, cuestión que se analiza desde el paradigma de la teoría *queer*.

Tanto en el artículo cuarto de esta ley, como en el octavo, se hace alusión al carácter *indelegable* que tiene el Estado de brindar “educación integral” a todxs lxs sujetxs. La ideología que sustenta la normativa piensa en la constitución bio-psico-físico-social de lxs alumnx y, en ello, se habilita la posibilidad de pensar a estxs en su problematización genérica. Así, en esta integralidad entrarían en juego las variables que propone Butler, es decir, las “identidades” de género, las orientaciones sexuales y los deseos que hacen al desarrollo de lxs sujetxs.

En este sentido, también, el *Marco de Política Curricular* de la provincia de Buenos Aires refuerza la necesidad de pensar una educación desde *el deseo* –

⁵¹ Ley Nacional de Educación N° 26.206, art. 3.

quizá, en oposición a la mera erudición intelectual—. La pregunta clave es ¿qué deseo se tematiza y cómo se lo tematiza? Si se piensa en la raigambre constitutiva de la sociedad, como diría Butler, el único deseo tematizado es el impuesto por el patriarcado heteronormativista y, podría agregarse, homofóbico. Esto parece cumplirse en el diagnóstico hecho por Morgade y Alonso, que indica que las prácticas escolares —la escuela en sí misma— sólo se basan en la sexualidad hegemónica, penalizando y peyorativizando cualquier disidencia; así: “... las identidades sexuales, el lesbianismo, ocupan en la escuela el lugar de lo innombrable, y son reemplazadas por expresiones del tipo: «esto», «eso», «una mujer con otra mujer», «personas como vos»⁵². Estas formas de invisibilización atraviesan toda la realidad escolar, ya que las normas habilitan realidades y acciones que las prácticas evitan y, en muchos casos, condenan. En este sentido, no llamaría la atención de ningunx directivx que unx docente manifieste su heterosexualidad —en adhesión al modelo hegemónico— aunque sí lo haría su confesión de *anormalidad*, es decir, de disidencia a la heteronormatividad.

Las adhesiones de género a la normatividad hegemónica, según Butler, se manifiestan en lxs sujetxs concretxs y en la imagen social que se produce sobre ellxs. En este sentido, dicha normatividad debe presentarse en las acciones de lxs sujetxs, en sus comportamientos, sus discursos y sus pensamientos, al menos, en aquellos que son expresados públicamente. Estas normas atraviesan la vida cotidiana de lxs sujetxs que intentan normalizarse lo más posible; un ejemplo clave de estas categorizaciones se observa en el colectivo de lxs docentes, como mencionan Morgade y Alonso y como muy bien expresa en sus crónicas Josefina Licitra al relatar la vida de Julio, “unx aspirante a travesti” que se *vuelve normal* al momento de dar clase: “Lo que nunca contó Julio... es que cuando enseña —es docente de inglés del Gran Buenos Aires— se recoge el pelo en un rodete y baja, sólo por unas horas, el timbre de su voz. Esa concesión lo ayuda a ganarse la vida... gracias a esa mentira, su estancia en la escuela es aceptable: la gente lo quiere, los colegas lo tratan con cariño, y a lo sumo cada tanto algún alumno le

⁵² Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 2008, p. 26.

pregunta si tiene novia, o murmura, a escondidas (como una vez Julio escuchó) «vamos a rezar para que el profe esté con mujeres»⁵³.

Por otra parte, más allá del silenciamiento de la sexualidad y, casi paradójicamente, del privilegio que parece haber en los ámbitos educativos para el abordaje de esta, la misma normativa analizada se diluye en los objetivos que habilitarían una interpretación *queer* de las subjetividades. Pues el *carácter integral, de respeto por las diversidades y de constitución de un proyecto de vida* se desdibuja en las acciones concretas del currículum, como por ejemplo, en los contenidos y los objetivos de los espacios curriculares, como se analizará más adelante.

En los fines y objetivos de la política educativa nacional –artículo 11– aparecen dos sumamente interesantes, desde el punto de vista de la *teoría queer*: “f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo... v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación”⁵⁴. En estos incisos, se amplía la idea presente en la Ley 26.150, ya que no se habla binariamente de “mujeres y varones”, sino que se propone la utilización de la idea de género. Si se retoma a Butler, puede pensarse que habría un cambio paradigmático, como ella misma sostiene, al superarse la lógica propuesta por lxs teóricxs de la diferencia sexual por una concepción más amplia y abarcadora. A su vez, este artículo también menciona la necesidad de fomentar la no discriminación, con lo cual se podría superar los límites impuestos por la idea filosófica de “identidad” y su asociación – como Butler critica– a la heteronormatividad, posibilitando instancias de intercambios democráticos y plurales.

Si se interpela al texto de la ley, podría preguntarse cómo se entiende el concepto de “género”, ya que muchas veces este parece referirse, binariamente, a lo femenino y lo masculino, en un reforzamiento de la matriz heterosexual. Considerando el trasfondo político del sistema educativo argentino, este uso del concepto de género no podría refutarse ya que implicaría el avance en un proceso de desarrollo más ligado a lo histórico-real que al paradigma teórico. En este

⁵³ Licitras, Josefina, *Los imprudentes. Historias de la adolescencia gay-lésbica en la Argentina*, Tusquets, Buenos Aires, 2007, p. 188.

⁵⁴ Ley Nacional de Educación N° 26206, art. 11°.

sentido, como la misma Butler propone, aunque este concepto se presente de modo limitado o, incluso, ambiguo, su uso detecta un avance político en el desarrollo de un nuevo marco político de género. Así, retomando las ideas de los “estudios de las mujeres”, también se reconoce un avance en las normativas argentinas, ya que en varias de ellas se hace explícita –con el peso político que tiene la idea de exposición explícita– la necesidad de reforzar el papel de las mujeres, reivindicando su lugar luego de siglos de opresión. Esta idea, más cercana a Rosi Braidotti y las feministas de la diferencia sexual, no implica una cuestión menor, ya que manifiesta el reconocimiento por el lugar *de lo otro marginado y dominado* en el cual se ubicaban las mujeres. Puntualmente, en esta ley, esta característica se ve en la idea de resaltar la no discriminación hacia la mujer o de atender, particularmente, a su situación, por ejemplo, el artículo 51°.

Los artículos 79° y 84° hacen hincapié en la no discriminación y la igualdad de acceso educativo y de calidad educativa para todxs lxs sujetxs al expresar, concretamente, que no se debe producir ninguna discriminación por género. Ambos artículos concuerdan con los planteos de la filosofía de género al mencionar esta posibilidad de marginación junto a otras como la clase social o la procedencia cultural. Así, siguiendo al *Género en disputa* puede verse la complejización que se hace de la “construcción subjetiva”, ya que se entiende al género como un componente más, pero posibilitado –intrínsecamente– por otras variables determinantes. Para Butler, esta situación daría cuenta de una posición crítica no ingenua y, sobre todo, política. Contradictoriamente y, quizá, como una digresión o descuido, los avances del género en la normativa parecen ser vencidos por el uso del concepto “sexo” en el artículo 92°.

La posición política que Butler llama a adoptar también se refleja en el corrimiento de un lenguaje masculino universal en la ley, que da paso a una postura más abarcadora que concibe, por ejemplo, “alumnos/as”. Esto estaría demostrando una coherencia político-formal de la ley con el discurso que sustenta.

c. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688

La lectura de esta ley parece indicar un retroceso respecto de su superior. De modo global, la idea de “género” aparece más desdibujada que en la Ley

Nacional de Educación. Si bien la textura abierta de las normas permite hacer una interpretación desde una filosofía de género, las referencias explícitas a cuestiones vinculadas con dicha perspectiva parecen ser menores. A primera vista esto se refleja en el uso no unificado del lenguaje –contrariamente a lo que se mencionó respecto de la Ley 26.206– ya que prepondera el uso de un discurso desde conceptos masculinos sin una escritura homogénea que diferencie por género. Se habla de un uso no homogéneo porque se diferencian palabras como “alumnos/as”, en el uso plural, pero ello no sucede en su uso singular –donde sólo aparece alumno– o en otros conceptos pasibles de diferenciación genérica como “niños/as”, en donde sólo se usa –universalmente– su forma masculina.

Ese detrimento respecto de la categoría de género también se refleja en el artículo 16°, donde se menciona el desarrollo de una “sexualidad responsable” y una “sexualidad integral”, sin hacerse ninguna alusión al género. Como propone Butler, el acercamiento al sexo o la sexualidad implica un corrimiento de la *teoría queer* y una perpetuación de las categorías identitarias propuestas por la sexualidad hegemónica. Si bien esta idea se hace notar respecto de esta ley, la concepción de una sexualidad asociada al género tampoco aparece en las leyes 26.150 y 26.206, en donde sólo se habla de lo “integral”. Contradictoriamente, si bien la sexualidad parecería no relacionarse –de modo explícito en el texto– con el género, en el mismo artículo 16° se alude a la idea ya resaltada en el apartado anterior de la ley, sobre la no discriminación por género.

El artículo 26° sorprende llamativamente ya que hace referencia a una de las preocupaciones centrales de *Deshacer el género*, es decir, el parentesco. Este artículo menciona la garantía de la educación de niñxs que se encuentren con sus madres –biológicamente mujeres– en condiciones de privación de la libertad. Si bien el artículo es consecuente con el sistema penal argentino, y por ello sería necio hacer una crítica por su contradicción con las ideas de la filósofa *queer*, sirve para ejemplificar cómo, a pesar de un nuevo paradigma jurídico adherente a las categorías del género, la sociedad se estructura a partir de una concepción tradicional del parentesco que concibe a este como heteronormativo, otorgando el cuidado y atención de lxs hijxs a la madre y legitimando la reproducción cultural a través de lxs hijxs erotizadxs y procreadxs de modo heterosexual. Respecto de esto, la filósofa dice: “La heterosexualidad hipostatizada, construida por algunos como simbólica más que social para operar así como una estructura en la que se

fundamenta el campo del parentesco mismo... ha sido la base de la afirmación de que el parentesco es siempre heterosexual de antemano”⁵⁵.

A pesar de la observación hecha en el primer párrafo de este párrafo, en el artículo 44° se hace una distinción significativa para profundizar en una concepción *queer* de la educación. Además de apelarse a la defensa de los derechos humanos, se habla de la aceptación de diferencias de sexo y de género, mencionando a ambos conceptos como dos diferencias separadas: “Diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que atiendan a preparar a todos los integrantes del Sistema Educativo de la Provincia para una vida responsable en una sociedad democrática basada en los Derechos Humanos, la comprensión, la paz, el respeto, el reconocimiento mutuo y la igualdad en un marco de aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de origen, religiosas, de sexos, géneros, generacionales, lingüísticas, físicas, entre otras para el completo cumplimiento de los objetivos de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior”⁵⁶. El texto parece remitir a la clásica significación de los conceptos, en donde “sexo” alude a lo biológico y “género” a lo socio-cultural y si bien esto sería problematizado en profundidad por Butler, para esta tesis basta con mencionar que el uso de estos conceptos –de modo diferenciado– aunque sea ambiguo implica el desplazamiento de significaciones tradicionales y permite una performatividad del discurso que puede modificar las relaciones y las subjetividades construidas de modo binario. Como se menciona en *Cuerpos que importan* la repetición en el lenguaje puede suscitar, de modo paradójico, el lugar de lo silenciado o de la imposibilidad⁵⁷.

Para finalizar con el análisis de esta ley provincial se propone volver sobre la importancia de lo “explícito”, ya trabajada en el párrafo anterior. Las leyes argentinas implican una jerarquización que ubica en el nivel más alto al orden nacional, seguido por el orden provincial. Así, el segundo nunca puede contradecir al primero y siempre debe suponerlo. Esta cualidad aparece en las normativas educativas cuando se hace referencia a que se supondrá o se alentarán las indicaciones nacionales. Aún así, en contraposición a la Ley 26.206, en la provincial solo se menciona una vez la necesidad de no discriminación por género

⁵⁵ *Deshacer*, p. 178.

⁵⁶ Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688, art. 44°.

⁵⁷ Cfr. *Cuerpos*, p. 182.

(artículo 16°), muy presente en la primer normativa. Si bien, como se acaba de mencionar, esta omisión no sería demasiado importante, suponiéndose la primera normativa, si se retoma la idea de performatividad sostenida por Butler o la idea de *orden del discurso* en Foucault, puede interpretarse que las faltas indican un lugar jerárquico de menor importancia, ya que el lenguaje siempre debe interpretarse, lo más alejado posible, de una mera casualidad⁵⁸.

d. Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires

Desde esta tesis, sin duda, se considera que, luego de la normativa nacional, el *Marco General* es el más importante para pensar las cuestiones de género en la educación, ya que brinda una orientación clara y explícita de cómo debe entenderse a *lxs sujetxs de género* dentro del sistema escolar. Esta normativa se basa en los principales lineamientos de la Ley Provincial 13.688. Así, a partir de esta, se determina que los diseños curriculares de la provincia serán "... comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales"⁵⁹. Sin entrar en el detalle de cómo se entiende cada concepto, solo se hace mención de las dos primeras características que, como se verá, son fundamentales para la realización de una política de género sostenida y eficaz, conforme a lo que sugiere Butler.

Que los diseños curriculares sean "comunes" indica que son válidos para todas las instituciones educativas de la provincia, independientemente del tipo de gestión, el contexto socio-cultural, la ideología que sustenten, entre otras variables que puedan caracterizarlas. A su vez, que los mismos sean "prescriptivos" indica que el estado obliga a que se cumplan del modo en el cual están sancionados y bajo las recomendaciones que se han sugerido⁶⁰. Estas características, si bien podrían considerarse como "autoritarias", dan cuenta de la presencia de una política educativa fuerte, basada en los viejos ideales de la educación argentina: universalidad, accesibilidad, obligatoriedad y gratuidad.

Dentro de este contexto y para los objetivos de una *política educativa queer* esas características son fundamentales, ya que permiten un análisis y abordaje

⁵⁸ Cfr. Foucault, Michel, *El orden del discurso*.

⁵⁹ DGCyE., *Marco general de política curricular*, Resolución N° 3655/07, p. 15.

⁶⁰ En este trabajo sólo se rescatan estas características y estos aspectos dentro de ellas, para una ampliación más real consultar el Marco General de Política Curricular en www.abc.gov.ar.

obligado –pero crítico– de lxs sujetxs de género. Esta idea, se sustenta en el reconocimiento del paradigma de la “diversidad y diferencia” que se reconoce en toda la norma. Este paradigma es importantísimo, ya que como bien ha sostenido Butler en *El género en disputa* hace alusión a dos conceptos separados que no necesariamente implican diferencias a nivel valorativo. Reconocer que la diversidad es distinta de la diferencia, implica *des-asociar* dos términos que permitían la peyorativización de *lxs otrxs*, es decir, de los disidentes al heteronormativismo binario. Puntualmente, el *Marco* dice: “En coherencia con esta distinción⁶¹, el curriculum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, que se reconozcan en la diferencia y que se inscriban con lo diferente”⁶². Si se quiere, esta idea de “celebración” de la diversidad es a lo que refiere, estrictamente, la política *queer*.

En los textos de Butler analizados se ha notado la crítica aguda que la autora hace a la categoría metafísica de “identidad” que, como categoría histórica, se forma en los límites del patriarcado heterosexual y la binaridad. La ventaja de la *teoría queer* es poder alejarse de los límites identitarios y del peligro de caer en ellos bajo una *identidad queer*. En sus obras la filósofa usa, igualmente, la categoría de “identidad” porque la crítica a un concepto no implica su desuso, aunque prefiere su uso en plural ya que, aunque ligado a resquicios metafísicos, implica un pluralismo más *queer*. Esta idea se refleja en el *Marco General*, ya que se habla de “sujetos con identidades” o de “respeto por las identidades”. Nuevamente, el uso político del lenguaje no puede dejar de resaltarse.

La parte más interesante de esta normativa es la vinculación que se hace entre *sujeto, género y sexualidad*. Si bien la idea de sujetx que se presenta podría ser refutada desde una perspectiva butleriana, es interesante rescatar que la normativa reconoce la complejidad en esta categoría, también metafísica. A pesar de ello, sigue considerando al sujetx como “sujeto a”, es decir, como sujetx-sujetadx, aunque se piensa a esa identidad como compleja, es decir, como atravesada por múltiples variables no determinantes. Asociando esta categoría al género y la sexualidad, se dice: “El concepto de género refiere a que las definiciones acerca de lo femenino y lo masculino constituyen construcciones culturales e históricas. Las características y roles que definen el «ser varón» y el

⁶¹ Distinción entre diversidad y desigualdad.

⁶² DGCyE., *op. cit.*, p. 16.

«mujer» no están naturalmente dadas, sino que constituyen expectativas sociales contextual e históricamente definidas... Resulta fundamental reflexionar sobre el carácter cultural de estos supuestos a fin de poner en cuestión los estereotipos de género... Al igual que el género, la sexualidad no es algo naturalmente dado”⁶³. Este extracto implica una cierta “genialidad *queer*”, ya que por un lado, se rescata la arbitrariedad socio-cultural del género –ligada también a lo hegemónico– y, por otro, se hace alusión a uno de los aportes más innovadores de Butler: la historicidad del sexo y la sexualidad.

El *Marco General*, a su vez, se aleja del biologismo típico que caracterizó, tradicionalmente, a los conceptos de “género” y “sexo” en los ámbitos educativos, pues apunta a una idea de construcción basada en múltiples variables, como la social, la cultural o la histórica. A su vez, la *teoría queer* parece reivindicarse al llamarse la atención sobre *lxs otrxs*, expresado en las expectativas de *estxs*, que posibilitan y determinan la construcción del sexo, el género y la sexualidad. Como la misma Butler dice: “La sexualidad no es simplemente un atributo que uno tiene... Es un modo de disposición hacia los otros”⁶⁴.

Más adelante, en este mismo apartado –“los sujetos sociales complejos” – del *Marco General*, se hacen diferencias significativas para pensar la sexualidad, como la idea de elección sexual o identidad de género que, lejos de tomarlas como algo dado o determinado, se relacionan con la noción de construcción y, fundamentalmente, no se habla de opciones sancionadas o silenciadas sino que, por el contrario, se piensa en la limitación de todo tipo de discriminación. Al igual que Butler, el *Marco* piensa en sexualidades que no están determinadas por sexos y géneros correlativos, no se habla de determinaciones necesarias y, mucho menos, “normales” entre los aspectos de las subjetividades, es decir, entre sexo, género y sexualidad. Así, la filósofa dice: “Sexo y género no sólo son dos ámbitos separados, sino que persisten en una tensión mutuamente excluyente en la cual las sexualidades *queer* aspiran a una vida utópica más allá del género...”⁶⁵.

Por último, en el análisis de esta normativa desde una perspectiva *queer* es muy importante rescatar dos ideas correlacionadas; por un lado, el cuestionamiento que el texto propone que se haga de los estereotipos de género

⁶³ DGCyE., *op. cit.*, p. 25.

⁶⁴ *Deshacer*, p. 57.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 260.

y, por otro, la idea “sujetos y familias” que se hace, pensando en una desnaturalización de ésta última, más allá de su forma tradicional en la sociedad argentina. Como mencionaría Butler, el texto reconoce la existencia de otras formas de parentesco que no están ligadas a los lazos sanguíneos patriarcales y heterosexuales. El parentesco aparece como las vinculaciones electivas entre personas que, no estrictamente, se vinculan sanguínea o legalmente; el parentesco es “... una serie de prácticas que instituyen relaciones de varios tipos mediante las cuales se negocian la reproducción de la vida y las demandas de la muerte...entonces las prácticas de parentesco serán aquellas que surjan para cuidar de las formas fundamentales de la dependencia humana...”⁶⁶.

e. Diseños Curriculares para el Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires:
 Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria

Estos diseños curriculares tienen como base todo el plano normativo analizado previamente en esta tesis. En concordancia con lo ya expresado, vuelven a aparecer elementos de lo “implícito” que se relacionan con la *teoría de género*. Así, en las consideraciones comunes del documento para ambos profesados, aparece una de las ideas fundamentales para la actitud política, según Butler; es decir, la capacidad crítico-reflexiva. Como todo el trabajo de la filósofa lo expresa, la crítica y la reflexión de supuestos es central en una pedagogía basada en la *teoría queer* y, además, debe ser una actitud de práctica constante para no caer en los vicios metafísicos del esencialismo y el reforzamiento de la heteronormatividad. Quizá, a partir de esa idea, sea que Morgade proponga una *educación sexual queer* basada en el deseo de lxs sujetxs alumnx.

A esa actitud crítica, los diseños agregan un elemento también central: la necesidad de contextualización de cualquier práctica pedagógica. Como lo resalta dicho documento, y como lo menciona la pedagoga ya citada, las prácticas docentes son fundamentales en el ámbito educativo y, sobre todo, en uno que pretenda adoptar los aportes de lo *queer*. Lxs docentes se ubican en el lugar del *otrx*, es decir, en ese lugar normativo que sanciona o posibilita las acciones de lxs

⁶⁶ *Deshacer*, p. 150.

alumnxs; por ello, el *Marco General* recomienda evitar los estereotipos y atender a la diversidad. Si bien, como dice Butler, la constitución político-subjetiva de las personas “va con ellas” a todas partes, esto no implica que sea una habilitación para la discriminación, la segregación o la exclusión. El texto propone docentes críticxs y, a su vez, con capacidad de ejercer y respetar los derechos. En este contexto suena extraño aunque demasiado real el diagnóstico de Marlen Wayar: “En la escuela también se evidencia la exclusión. El 84 por ciento (refiriéndose a las personas *trans*) no terminó el secundario y el 64 ni siquiera el primario. ¿Por qué? El miedo a la discriminación en un 39 por ciento y la falta de dinero, el 30. «Para quienes queríamos continuar en la escuela, íbamos a comprar pan y nos llevaban presas. No teníamos cómo esas faltas o reconocerlas frente a un aula de chicos a los que se les enseña a discriminar»⁶⁷.

Como en el *Marco*, este documento hace hincapié en el paradigma de la diversidad⁶⁸ y, sobre todo, en la idea de respeto a las diferencias sin fraguarlas o silenciarlas. Desde la perspectiva *queer* esto es un gran avance porque implica un corrimiento del paradigma de la normalidad-normativa que incluye el tratamiento y castigo de las disidencias a lo hegemónico⁶⁹.

En esta resolución se retoma el concepto de “sujeto” presente en el *Marco General* y se hace un importante aporte teórico, pues se define a la identidad como: “La «identidad» habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben, que de una estructura cristalizada, permanente de costumbres y modos de ser...”⁷⁰. Con este concepto nuevo de “identidad” se produce un estrecho acercamiento a la teoría de Butler, ya que se rompe con la sustancialidad de la categoría metafísica, al resignificar un concepto cotidiano en los ámbitos educativos. Este nuevo significado, a su vez, se relaciona con ese sujetx de género mencionado también en el *Marco General* y cercano a la *teoría queer* en

⁶⁷ Magnani, Rocío, “Es un deber el pedir perdón”, en *Página 12*, lunes 23 de enero de 2012.

⁶⁸ “A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad”, DGCyE., *Diseño curricular para la educación superior – Niveles Inicial y Primario*, p. 21 en www.abc.gov.ar

⁶⁹ Cfr. *Ibidem*, pp. 18 y 19.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 20.

tanto las “prácticas genéricas identitarias” de lxs sujetxs no son concebidas como estancas y no pueden –ni deben– determinarse.

Una vez que se anuncian las condiciones generales para ambos profesorados, se dispone de la diagramación de la caja curricular, es decir, de los espacios curriculares que componen cada carrera docente, con sus indicaciones generales y contenidos específicos. En la formación docente de la provincia de Buenos Aires los espacios curriculares –interconectados dentro de un paradigma articulador– se estructuran en *campos*. Los cinco campos propuestos son: “de la Práctica Docente”, “de los Saberes a Enseñar”, “de la Fundamentación”, “de las Subjetividades y las Culturas” y “de Actualización Formativa”.

Dentro del Campo de la Fundamentación, se encuentran dos espacios curriculares que ambas carreras comparten –en idénticas condiciones– y que tienen entre sus contenidos específicos al género. Antes de continuar, parece preciso aclarar que muchos espacios curriculares del presente diseño prescriben contenidos que podrían abordarse desde una perspectiva de género –sobre todo, si se tiene en cuenta la obligatoriedad que detalla la Ley 26.150–, por ejemplo, contenidos tales como: la discriminación, la problemática posmoderna, la problemática del sujeto, movimientos sociales, entre otros. Aún así, en esta tesis se alude a aquellos contenidos que específicamente y explícitamente hacen alusión a la problemática del género y su abordaje desde los paradigmas propuestos en esta tesis⁷¹. Los espacios que retoman dicha perspectiva son: “Análisis del mundo contemporáneo” y “Política, legislación y administración del trabajo escolar”. En el primero aparece la unidad “Complejidad y conflictividad cultural en el mundo contemporáneo” y, dentro de ella, se menciona como contenido a los “Antagonismos múltiples: generacionales, de género, sexuales, religiosos, étnicos, raciales”. El segundo espacio mencionado cuenta con la unidad “Política educativa y trabajo docente” y, dentro de ella como contenidos: “Género, educación y trabajo docente”.

Por otra parte, dentro de este Campo de las Subjetividades y las Culturas, pero sólo para el Profesorado de Educación Primaria, aparecen referencias a la problemática de esta tesis dentro del espacio curricular “Pedagogía crítica de las diferencias”, en la unidad “La complejidad del sujeto educativo y la pedagogía de

⁷¹ Cfr. DGCyE., *Diseño curricular para la educación superior – Niveles Inicial y Primario*.

las diferencias”, con el contenido “Pedagogía de las identidades (étnicas, raciales, sexuales, de género, generacionales)”.

En lo que respecta al Campo de la Práctica Docente aparece el espacio de “Taller integrador interdisciplinario”. Como se detalla en el documento, este cumple una función integradora e interdisciplinaria de los espacios curriculares de cada año de la carrera, a partir de un eje vertebrador que se diferencia en cada uno de ellos, en base a las necesidades y posibilidades epistemológicas de lxs sujetxs. El eje vertebrador de todos los espacios curriculares del primer año –para ambas carreras– que conforma al “Taller integrador interdisciplinario” es “Ciudad educadora”. Entre los lineamientos epistemológicos para pensar y estructurar este espacio, se menciona: “La vinculación entre ciudad y educación reconoce espacios sociales referenciales en la formación subjetiva y ciudadana (organizaciones populares, movimientos sociales, medios de comunicación, grupos juveniles, espacios ligados a nuevas expresiones estéticas, a las iglesias, a perspectivas de género, a etnias e identidades aborígenes, etcétera)”⁷². Es importante destacar como aquí no sólo se habla de género sino que, puntualmente, se hace referencia a la *perspectiva de género*. Desde la experiencia, puede pensarse que, a pesar de esta gran explicitación teórica, dicho taller suele diluirse y no abordar todas las posibilidades epistemológicas que se recomiendan.

Dentro del Campo de las Subjetividades y las Culturas, aparece un espacio común a ambas carreras que aborda la cuestión de género, este es: “Psicología del desarrollo y el aprendizaje II”. Allí, dentro de la unidad referente a los procesos intersubjetivos y subjetivos, se hace referencia a: “Constitución del sí mismo. Constelaciones identitarias, el yo social, sexualidad y género. Configuraciones familiares”⁷³. Si bien, con los aportes de la *teoría queer* se resalta la diferenciación entre sexualidad y género, ya abordada anteriormente en esta tesis, llama la atención el tratamiento de dicha temática en los marcos del campo psicológico. Si bien la psicología es una de las disciplinas de las cuales Butler se ha nutrido para pensar, la mayoría de las veces la utiliza para pensar(la) y atacar a la propia disciplina. Esta idea, difícil de abordar en el contexto tan limitado de esta tesis puede explicarse, fácilmente en la crítica que hace la autora al carácter positivista,

⁷² DGCyE., *Diseño curricular para la educación superior – Niveles Inicial y Primario*, p.57.

⁷³ *Ibidem*, p. 61.

estructuralista y, por ende, esencialista que ha desarrollado dicha disciplina al apostar a ideas fijas de identidad, patologizando la homosexualidad –como toda la sexualidad– y al establecer, casi de modo exclusivo, una perspectiva androcéntrica y binarista. Si bien, quizá, menos tajante que, por ejemplo, de Beauvoir y otras filósofas feministas, Butler critica a la perspectiva psicológica diciendo: “La teoría lacaniana debe entenderse como una suerte de «moralidad de esclavos»”⁷⁴ o, de modo más general y crítico: “Acudir al inconsciente como fuente de subversión tiene sentido, según parece, sólo si se concibe la ley paterna como un determinismo rígido y universal que convierte la «identidad» en un asunto fijo y fantasmático. Pero incluso si reconocemos el contenido fantasmático de la identidad, no hay motivo para creer que la ley que establece los términos de esa fantasía sea impermeable a la variabilidad y la probabilidad histórica”⁷⁵. Si bien este enjuiciamiento a la disciplina psicológica puede ser matizado y superado por algunas perspectivas dentro de dicha disciplina, en el caso del sistema educativo argentino, el enjuiciamiento parece convertirse en una profecía ya que, como dice –en una conversación informal– Leticia Sabsay, “la formación argentina es exclusivamente psicoanalítica”⁷⁶.

En el Profesorado de Educación Primaria, también aparece otro espacio curricular –dentro del Campo de las Subjetividades y las Culturas- que alude al género; este es: “Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria” que propone “La educación de los niños y las niñas: una mirada desde la identidad de género”.

Por último, dentro del Campo de los Saberes a Enseñar se suscita una particularidad. En el área de Ciencias Sociales, los espacios curriculares cambian su nombre para cada carrera aunque, a pesar de ello, comparten muchos contenidos en común. Esto sucede entre los espacios de “Didáctica de las ciencias sociales” para el Profesorado de Inicial y “Didáctica de las ciencias sociales I” para el Profesorado de Primaria. A pesar de compartirse el mismo núcleo conceptual: “Conocimiento sociocultural político y económico” y casi todos los temas en exacta nominación y orden, sólo en el primer profesorado mencionado se dice: “Problemáticas de género”, omitiéndose en el segundo.

⁷⁴ *Género*, p. 137.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 152.

⁷⁶ Conversación informal entre Leticia Sabsay y la Licenciada Maria Eva Rossi en Buenos Aires en 2011, conversación inédita.

Por otra parte, también en el Campo de los Saberes a enseñar, es necesario llamar la atención sobre la ausencia de la perspectiva de género dentro del área de las Ciencias Naturales. En ellas, no sólo no se hace mención a esta perspectiva, sino que se perpetúa un modelo positivista de entender a la sexualidad en tanto que reproducción, cuidado de sí, profilaxis o *educación sexual*. En este sentido, los supuestos de una sexualidad vinculada con el género, de una sexualidad *queer*, no se explicitan y se solidifica la visión biológica y disciplinar propia de las ciencias denominadas como duras que, como afirma Diana Maffia, se basan en un paradigma médico-legal y patologizante de las corporalidades humanas. Si bien es cierto que, por ejemplo, en los textos de apoyo a cada área elaborados para el desarrollo de la Ley 26.150 se detalla dicha perspectiva para trabajar en las áreas de Ciencias Naturales, estos materiales sólo afectan a los niveles anteriores al Superior, con lo cual parecería implicar una contradicción en sí misma.

El análisis de las distintas normativas muestra una serie de distintos desfasajes que, quizá, hagan a la complejidad de la educación y a los múltiples intereses que la constituyen. Así, por un lado, el principal desfasaje se produce entre las alusiones a la perspectiva de género –algunas tímidas y otras más explícitas– con la propuesta de la *teoría queer*. De este modo, puede observarse como la habilitación a *lo queer* no es total y requiere de quién y cómo se interprete la norma.

Otro desfasaje se produce entre las intenciones de las normativas, en tanto que “propósitos y fines de la educación”, y la forma en que estos se concretan en las disposiciones y núcleos curriculares estrictos. En este sentido, puede verse como las intenciones de la Ley 26.206 o del *Marco General* parecen ser más amplias a la forma en que se determinan –prescriptivamente– en cada campo disciplinar y en cada espacio curricular.

Por último, quizá el desfasaje mayor se produce entre todo el plano normativo analizado y la vida cotidiana de las instituciones educativas, en las cuales las representaciones binaristas, heteronormativas y androcentristas siguen siendo las dominantes. Si bien este trabajo de tesis –debido a sus intereses y limitaciones– no se expide sobre un análisis de campo estricto, es preciso pensar desde las consideraciones metodológicas hechas al inicio de esta tesis, en donde se postuló –siguiendo a Butler– que cualquier aporte teórico se relaciona con la

subjetividad de quien lo produce y así aludir a la experiencia en los espacios institucionales que se habitan, donde lo *queer* solo aparece como la excepción regulativa y reguladora de la normalidad hegemónica. Así, por ejemplo, dicho desfasaje se observa en la entrada reciente a una escuela primaria donde, en uno de sus muros, se apreciaban dos carteles: uno de color rosado y otro de color celeste y en los cuales se apreciaban los nombres femeninos, en el primero, y los nombres masculinos en el segundo. Otro ejemplo, no menos violento, fue la prohibición de ciertos docentes –hecha a un grupo de alumnas de la carrera de Profesorado de Educación Inicial– a utilizar, en los trabajos prácticos de la cátedra, la letra “x” en reemplazo de las vocales que implican asignación genérica.

IDEAS PARA UN CIERRE

Luego del análisis de las normativas educativas, puede repetirse uno de los intereses de esta tesis pero en forma de interrogante: ¿qué lugar tiene el género en la normativa educativa? La respuesta no es sencilla. Desde lo analizado, puede verse que existen prescripciones explícitas sobre el abordaje de la filosofía de género en la educación y que, por otra parte, lo explícito se acompaña por una serie de orientaciones implícitas que permiten un abordaje político de dicha filosofía. Sin embargo, puede considerarse que la teoría académica se ha desarrollado, profundizado y complejizado ampliamente, sin tener un correlato similar en las normativas. En esta tesis, se rescata el valor de las normativas y las posibilidades teóricas, didácticas y epistemológicas que permiten a los sujetxs pedagógicxs, aunque no deja de reconocerse la relatividad de los planteos presentados; planteos que en un desarrollo lógico del paradigma normativo-jurídico, debería ir desarrollándose en la medida que avanza el tiempo y se transforman las realidades sociales.

Sin embargo, más allá del plano normativo, quizá deba suscitar una pregunta filosófica más profunda. Una pregunta que apela a la posibilidad concreta de una educación desde la *teoría queer* o, como se menciona desde algunos ámbitos académicos, la posibilidad de una *pedagogía queer*. La pregunta filosófica se encadena con una posible contradicción, ya que si la *teoría queer* pretende alejarse de todos los esencialismos y eliminar la naturalidad de las subjetividades –junto con la Subjetividad misma- ello, ¿no sería contradictorio con los intereses propios del sistema educativo? En este sentido, la misma Butler menciona que las instituciones son las encargadas de perpetuar el binarismo heteronormativo; así, ¿no va directamente en contradicción la institucionalización de la *teoría queer*?

Por otra parte, el desarrollo de una *educación queer* provoca un enfrentamiento directo con los propósitos de cualquier institución educativa, es decir, el desarrollo de la identidad. Esta categoría filosófica pero, sobre todo, metafísica se ha convertido en la “piedra en el zapato” de todxs lxs filósofxs contemporánexs que pretenden *desestructurar al sujeto*, deconstruirlo, eliminarlo como naturalidad real y existente. Pero, ¿qué implica esta cuestión? Si la educación desarrolla a lxs sujetxs y sus subjetividades ¿es posible pensar una

educación *queer*?, ¿es posible pensar una educación posestructuralista?, ¿es posible pensar una educación *rizomática*⁷⁷?

Quizá, los interrogantes filosóficos a los que enfrenta la postura política de una *educación queer* se resuelvan, justamente, en un plano político y no aún en un los límites filosóficos de la academia. Es más, quizá la respuesta esté en la misma Butler quien reconoce en su propia teorización esta misma contradicción. Quizá, sí es posible una *educación queer* y quizá sí es posible una *educación queer* en los límites de las instituciones educativas argentinas actuales. La solución, como a lo largo de todo este trabajo de investigación, vuelve a estar en voz de la gran Butler. Así, como la filósofa propone, la desestructuración de la identidad, la desestructuración del patriarcado heteronormativista y binarista no puede hacerse alejada de “las reglas del juego”, como tampoco puede hacerse sin la conjunción de lo político y lo teórico, es decir, sin las protestas callejeras y la reflexión academicista. En este sentido, la desestructuración del heteronormativismo, del falogocentrismo y de la binaridad sólo puede lograrse en la desestructuración por medio de actos performativos de lo *queer* que se instalan en la sociedad y sus instituciones, pero que no lo hacen de modo fijo, regular y cotidiano, sino –vale la redundancia- de modo performativo, es decir, de modo autotransformador y subversivo.

Lo *queer* no puede instalarse como identidad porque ello implicaría una mimesis de la “realidad heteronormativa”, sino que lo *queer* debe aparecer siempre como subversión que no se adecua a las normas establecidas y que busca el reconocimiento de aquello que, aunque abyecto, “existe”. Lo *queer* no pretende oprimir la normalidad heterosexual, sino que pretende destronarla de su lugar de “mayoría normalizadora”, sin volverla una sumisión. Como dice el colectivo activista, ser *queer* no implica quitarle derechos a nadie, sino que todxs ganen los mismos derechos.

Foucault veía en los dispositivos de poder las contradicciones del poder, contradicciones que implicaban el castigo y el beneficio, la obligación a la norma y la entrega voluntaria o, más generalmente, la posibilidad del orden y la posibilidad de la “revolución”. Con Butler, estos dispositivos de poder, además, deben verse como subversivos y performativos. Lxs sujetxs actúan identitariamente en los

⁷⁷ Cfr. Deleuze, Gilles y Guattari, Felix, *Rizoma*, Pre-Textos, Valencia, 2004.

planos institucionales, pero lo hacen para subvertir el orden e instalar lo *queer*. Por este motivo es que toda acción, además de ser política implica un uso de la filosofía como *caja de herramientas*, como material de trabajo para un oficio.

Lo *queer* ya existe; lo *queer* siempre existió sólo que ha sido eliminado – muchas veces de modo literal– y sublimado como *inhumano*, como patológico o perverso. Como dice Butler, no se trata de crear nuevos géneros, sino de posibilitar lo que ya *son*, aunque de modo clandestino. En este sentido: “La performatividad describe esta relación de estar implicado en aquello a lo que uno se opone, este modo de volver el poder contra sí mismo para producir modalidades alternativas de poder, para establecer un tipo de oposición política que no es una oposición «pura», una «trascendencia» de las relaciones contemporáneas de poder, sino que constituyen la difícil tarea de forjar un futuro empleando recursos inevitablemente impuros... Los efectos de las expresiones performativas, entendida como producciones discursivas, no concluyen al término de una determinada declaración o enunciación, la aprobación de una ley, el anuncio de un nacimiento”⁷⁸; por esto mismo, la educación *queer* nunca puede ser una identidad estanca.

⁷⁸ *Cuerpos*, p. 338.

Bibliografía

Fuentes

- Butler, Judith, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Paidós, Buenos Aires, 2008.
- Butler, Judith, *Deshacer el género*, Barcelona, 2006.
- Butler, Judith, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona, 2007.
- Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires.
- Ley de de la provincia de Buenos Aires N°13.688.
- Ley Nacional N°26.150.
- Ley Nacional N°26.206.
- Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires: Resolución N°3655/07

Bibliografía general:

- Fernández, Ana María, *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2009.
- Foucault, Michel, *El orden del discurso*, Tusquets, Buenos Aires, 2008.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1992.
- Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2009.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: ese acto político*, Del Estante, Buenos Aires, 2005.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix, *Rizoma*, Pre-Textos, Valencia, 2004.
- Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, HomoSapiens, Rosario, 2009.
- Licitrás, Josefina, *Los imprudentes. Historias de la adolescencia gay-lésbica en la Argentina*, Tusquets, Buenos Aires, 2007.
- Maffía, Diana (comp.), *Sexualidades migrantes*, Librería de mujeres editoras, Buenos Aires, 2009.

- Maffia, Diana (comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, Librería de Mujeres Editoras, Buenos Aires, 2009.
- Magnani, Rocío, “Es un deber el pedir perdón”, en *Página 12*, lunes 23 de enero de 2012.
- Morgade, Graciela (coord.), *Toda educación es sexual*, La Crujía, Buenos Aires, 2011.
- Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*, Paidós, Buenos Aires, 2008.
- Morgade, Graciela, *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*, NOVEDUC, Buenos Aires, 2001.
- Puiggrós, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina*, Galerna, Buenos Aires, 2006.
- Simons, Maarten; Masschelein, Jan y Larrorsa, Jorge (eds.), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011.
- Spargo, Tamsin, *Foucault y la teoría queer*, Gedisa, Barcelona, 2007.
- Ulloa, Sandro, “El valor del insulto en la representación y la construcción subjetiva de lxs homosexuales”, en *III Jornadas de Filosofía Política*, CEFYS, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 2010.

ÍNDICE

Introducción.....	2
Consideraciones epistemológicas.....	5
• Sobre el lenguaje.....	5
• Sobre la experiencia política.....	7
• Sobre la imposibilidad de los conceptos.....	9

PRIMERA PARTE

La filosofía de género desde la *teoría queer*

1. Judith Butler y su crítica al feminismo.....	11
2. Judith Butler y la teoría <i>queer</i>	17

SEGUNDA PARTE

Género y educación

El género como objeto de estudio en el Nivel Superior.....	21
1. Sobre el Nivel Superior.....	21
2. ¿Qué hay de género en las normativas?.....	24
a. Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.....	24
b. Ley Nacional de Educación N° 26.206.....	26
c. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N°13.688.....	30
d. Marco General de Política Curricular.....	33
e. Diseños curriculares para el Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires:	
Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria.....	36

Ideas para un cierre.....43

Bibliografía.....46