

**Grupos de Trabajos de la Asociación Nacional de Pos Graduación e investigación en Educación - ANPEd**

**Sesión: "Movimientos Sociales, políticas pública y el reconocimiento del derecho a la diversidad/diferencia"**

***"Relación entre pedagogías, teorías feministas y subjetividades escolares"***

Graciela B. Alonso – Facultad Ciencias de la Educación / Universidad Nacional del Comahue – Neuquén – Argentina  
gracielafer@gmail.com

1

## **Resumen**

En este escrito se intentará analizar las relaciones entre pedagogías y teorías feministas desde una perspectiva descolonial. Procuramos contribuir a indisciplinar la pedagogía escolar, dando entrada a epistemologías y subjetividades *otras*, que permitan conmovir la idea de “normalidad”, producida desde la pedagogía de la modernidad que es una pedagogía de la colonialidad. Criticar esta pedagogía desde la “matriz colonial” y la “herida colonial” implica la necesidad de hacernos cargo de las interpelaciones del feminismo desde América Latina, dándole entrada a un enfoque interseccional entre raza, clase, géneros y sexualidades, a fin de resituar la relación entre pedagogías y teorías feministas y sus efectos en las subjetividades escolares (otredades), visibilizando qué saberes y subjetividades quedan invisibles si pensamos fragmentariamente o jerárquicamente las opresiones.

## **Introducción**

En este trabajo nos interesa mirar o volver a visitar, las relaciones de la pedagogía con los feminismos y las perspectivas queer, resituando estas relaciones en un contexto geopolítico que María Lugones (2008) caracteriza como “sistema moderno/colonial de género”, a fin de seguir argumentando acerca de la necesidad de que las teorías, experiencias e investigaciones que forman parte del campo de los estudios de géneros y sexualidades puedan encontrar un territorio de reflexión y producción en los estudios de grado de la formación docente, a la

par que seguir provocando la necesidad de vinculación con los movimientos sociales en general y sexo genéricos en particular.

Podríamos relatar la relación entre los estudios de géneros y sexualidades en la educación y en la formación académica, desde nuestras propias historias de formación, poniéndole palabras y argumentos a nuestro acercamiento al campo, que como el de muchxs, fue en principio bastante individual, solitario, costoso en muchos sentidos, pero también riquísimo por la amplitud de incertezas, desafíos, perturbaciones, oportunidades de subversión, de desobediencia y de riesgos.

Presentaremos en este escrito reflexiones y sospechas fruto de los proyectos de investigación en los que nos hemos embarcado. Proyectos que revelan inquietudes acerca de la investigación educativa y el compromiso social, que nos hacen volver a preguntarnos, una y otra vez: compromiso con quiénes, para qué, desde dónde, hacia dónde. Para nosotras, el compromiso es con lo público de las instituciones y del conocimiento; con la posibilidad de que producción, distribución y transformación del mismo, se junten en algún punto cercano; con el cuestionamiento y desplazamiento de prácticas y significaciones que hacen de la ciudadanía social y escolar un espacio de exclusiones estructurales y cotidianas. Compromiso con un tipo de investigación educativa que tienda líneas de articulación entre las instituciones, la formación docente, los movimientos sociales, medioambientales, los pueblos originarios y los colectivos con dificultades para encontrar un espacio de reconocimiento de sus saberes y subjetividades, desde la valorización de quiénes son o están siendo.

Desde nuestra perspectiva, la investigación educativa viene produciendo importantes avances en relación al aporte de categorías que permitan visualizar y conceptualizar un tipo particular de relaciones de géneros como son las que se dan en las instituciones educativas. Sin embargo, también nos animamos a afirmar que -en nuestro país- son escasas las investigaciones que se aboquen a indagar los mecanismos de producción y reproducción de las discriminaciones y violencias por géneros, sexualidades y raza en lo escolar y también que se pregunten por la colonialidad del ser y del saber que el discurso pedagógico escolar promueve.

En otras palabras, la pedagogía de la modernidad significó una colonialidad de los saberes y de las subjetividades, que se sintetizó en la producción de la normalidad.

### Breve recorrido por nuestras investigaciones

Orientadas hacia el análisis de las experiencias de docentes bisexuales y lesbianas, nuestro grupo de investigación, en su primer proyecto, indagó aspectos referidos a cómo se subjetiviza el trabajo docente desde la identidad sexual y la impronta que la heterosexualidad obligatoria tiene en la configuración de dicho trabajo. A través de las representaciones que la heteronorma genera sobre los cuerpos, las sexualidades y los géneros disidentes, se pudo relevar las estrategias de la vida cotidiana escolar para producir discursos y prácticas que originan saberes y mandatos sobre los cuerpos y las sexualidades, contribuyendo a formar no sólo sujetos de género hegemónicos (mujeres y varones) sino también de preferencia sexual<sup>1</sup>. Con respecto a “la identidad lésbica”, la investigación muestra que en la escuela opera lo que podría llamarse una “política de silenciamiento” produciendo invisibilidad y ocultamiento de esta identidad. Este silencio se construye a partir de una serie de dispositivos incorporados, y por tanto naturalizados, en la vida institucional: el *chiste homofóbico*, el *secreto a voces*, que implica para estas docentes todo un aprendizaje de sobrevivencia, la confección de un *ropaje hetero*, que se justifica por el *miedo* a perder el afecto de sus compañeras/os, por el *miedo* a que se ponga en duda su profesionalidad para enseñar y no se las considere dignas de estar con los/as estudiantes. El *prejuicio* que se hace presente cotidianamente es producto de una matriz cultural que tiene como uno de sus cimientos el *pánico moral y sexual* que equipara diferencia

---

<sup>1</sup> En el inicio de nuestras investigaciones fue determinante habernos cruzado con la producción de Guacira López Louro. A partir de sus artículos y el acceso a otras/os autoras/es conocidos a través de las compilaciones que realizó, entramos en contacto con categorías que nos permitieron un salto cualitativo importante; luego conversar con ella en dos oportunidades en Argentina fue de mucha riqueza teórica y experiencial. Nuestro reconocimiento a Guacira por sus aportes y su gran solidaridad.

sexual a anormalidad, delito, promiscuidad, perversión, peligro, enfermedad, riesgo de contagio.

La fuerza de esta política del silenciamiento, tiene como otro de sus efectos que las propias docentes no heterosexuales, utilizan expresiones como *esto, eso, esto que yo soy, personas como yo*, para autorreferenciarse como lesbianas y/o bisexuales.

La subjetivización de la lógica heterosexista resulta fundamental considerarla en el contexto descrito por Eve K. Sedgwick (1998). Siguiendo a esta autora llamamos “*pedagogía del closet*” (que actúa como fuerza hetero reguladora) a este conjunto de dispositivos escolares tendientes a invisibilizar, ocultar, no nombrar. Pero más aún, Sedgwick nos conmina a pensar que el espacio para la existencia de una lesbiana en el ámbito educativo está de hecho atravesado por una revelación compulsiva y prohibida a la vez, es decir, siempre es demasiado tarde (*¿por qué no lo dijiste antes?*) o inoportuno (*¿quién te dijo que quería saberlo?*).

Sin dudas, esto no es exclusivo de las mujeres lesbianas, sino que puede extenderse a todo grupo con identidades de géneros y sexuales disidentes.

En el camino de ir tendiendo puentes entre las vidas y vivencias, singulares y colectivas de quienes, de diferentes maneras padecen y resisten los núcleos más duros de los discursos y prácticas educativas, en un segundo proyecto nos abocamos a relevar y analizar las demandas que el movimiento LGTTTBI realiza a específicamente a la educación. A modo de ejemplo, podemos dar cuenta de algunas reflexiones a partir de los diálogos con activistas travestis. Desde sus puntos de vista, se está produciendo una revalorización de la experiencia colectiva de los grupos. Así, los saberes construidos al interior de los mismos son puestos en un lugar de legitimidad que los reconoce como válidos, constituyéndose en puntos de ruptura, de discontinuidad, que ponen en cuestión lo ya conocido: *somos nosotras las que sabemos nuestros problemas; sabemos cómo llegar a la compañera; el conocimiento es nuestro y no es algo que te baja de arriba iluminado y que hay que acatar.*

En general, estas experiencias aparecen fuertemente ligadas a la corporalidad, a la experiencia de los cuerpos, a la necesidad de “hacerse cargo” del propio cuerpo. Experiencias de aprendizaje que se ubican en espacios diversos, siendo la calle uno de los principales.

Reafirmar el cuerpo como punto de partida de los aprendizajes, va más allá de la legitimidad que la sociedad asigna a estos cuerpos, de hecho, una entrevistada expresa: *cuando hice esa reconciliación, la paz con mi propio cuerpo, cuando mi cuerpo empezó a ser el primer territorio de paz que yo había conquistado, entonces empezaron a aflorar cosas que en mi siempre estaban, el saber, la curiosidad.*

La referencia a la escuela, a la educación institucionalizada, es reiterada y forma parte de las críticas y de los deseos, de las deudas consigo mismas y de los recuerdos dolorosos. La negación de educación es vivida como una desventaja significativa, por eso mismo interesa que la sociedad conozca lo que *sucedió a [su] comunidad, [que] nunca tuvo un acceso a la educación.* Paralelamente a la revalorización de las experiencias, aparece la denuncia por los costos materiales y simbólicos que se imponen a estxs sujetxs, por la falta de visibilidad de historias individuales y colectivas, por el encasillamiento en representaciones fabricadas desde la normalización de la relación cuerpo-género-sexualidad.

En el mismo sentido, otras organizaciones entrevistadas enfatizan la necesidad de trascender los límites de la propia comunidad y hacer que su proyecto político sea extensivo a la sociedad en general. Esta idea podría ser sintetizada con la siguiente expresión: *la verdadera revolución está ahí, en las conciencias de todos, cómo vamos educando a nuestros niños, a nuestras niñas, para que nos superen, para que nos maten y maten todos nuestros miedos, todos nuestros odios, todas nuestras violencias.*

En el tránsito por los escarpados terrenos de la investigación y en particular de estas investigaciones educativas, se nos fue evidenciando un tipo de discurso pedagógico que persistentemente se asoma triunfalmente: el discurso de la normalidad, que no sólo reproduce a aquél que impregna y da forma al de la

cultura más general, sino que asume, en todo lo referido al orden escolar, especificidades que aún hoy pueden sorprendernos.

A través de este discurso la escuela disciplina para adentro de sus muros, pero también lo hace, y de eso dan cuenta las entrevistas, hacia afuera y durante un tiempo cuya cronología pareciera responder a una lógica de eterna presencia. Sexualidad, corporalidad, genitalidad, se significan desde y para la normalidad, pero son hablados por la anormalidad o, como diría Skliar (2006), por los anormalizadores. La heterosexualidad le importa a los anormalizadores. En nuestro recorrido nos hemos preguntado, con tono retórico: ¿Qué le ofrece la *heterosexualidad* obligatoria de las instituciones educativas a estudiantes no heterosexuales?, la primera respuesta que nos dimos es que les ofrece más *heterosexualidad*, mucha *heterosexualidad*, omnipresencia de *heterosexualidad*, sobreabundancia de *heterosexualidad*. Oscar Guasch (2007), argumenta que para él la heterosexualidad constituye un error histórico que condiciona en forma negativa la vida de los seres humanos y limita la expresión de afectos y emociones. Constituye un mito, un relato, una historia sagrada, una invención, un producto histórico y social, resultado de una época y unas condiciones sociales determinadas. Insiste el antropólogo e historiador citado, que la heterosexualidad no es universal. Es fundamentalmente un acontecimiento de la cultura judeocristiana que se sedimenta con la Revolución Industrial y con el Romanticismo, aunque sus orígenes se gestan un tiempo antes. Y cumple con la tarea de explicar el mundo del deseo y de los afectos. Para nosotras, Guasch tendría que agregar acá que la heterosexualidad es un invento europeo, un acontecimiento de la cultura europea.

Con la medicina, la ciencia sustituyó a la religión en la tarea de legitimación del orden establecido. Así el mal y el pecado van a convertirse en enfermedades. Junto con la medicina, la psiquiatría, el psicoanálisis, la sexología y el llamado sexo más seguro se sigue fomentando y defendiendo la heterosexualidad. Desde estos discursos la sociedad pretende que a cada práctica sexual le corresponda una identidad social específica. Afirmando la diferencia se configuró la

desigualdad. Coincidimos con parte de este planteo, agregando que el mismo es el que se instauró como el lado visible de la colonialidad en América Latina.

Por otra parte, Foucault (2000) fue muy contundente al mostrar que “el campo de la anomalía está atravesado por la sexualidad”; los discursos que proliferan y se multiplican sobre el sexo son los que ubican a las sexualidades y géneros de quienes se apartan de la norma en el lugar de una “especie”, dice Foucault:

Trátase de la innumerable familia de los perversos, vecinos de los delincuentes y parientes de los locos. A lo largo del siglo [XVIII] llevaron sucesivamente la marca de la ‘locura moral’, de la ‘neurosis genital’, de la aberración y del ‘desequilibrio psíquico’ (FOUCAULT, 1995, p. 53).

7

Las enmarañadas relaciones entre ciencia, religión, economía, sexualidad, raza fueron modelando un sistema sexo genérico que necesita para su consolidación (que evidentemente no pudo hacerse de una vez y para siempre) de las clasificaciones, binarismos y jerarquías. En las diferentes épocas fue variando quienes entraron/entran en la categoría de “pervertidos”, pero la “especie” de las sexualidades periféricas seguirá siendo necesaria, para que se pueda mantener la otra “especie”, la de los normales; y en esto el discurso pedagógico resulta ser promotor y aliado.

La llamada “tradición normalizadora” (al menos en su vertiente conservadora y cientificista) plantea como ejes discursivos: civilización o barbarie, siendo la barbarie también sinónimo de perversión. El mensaje civilizador, de construcción de los estados nacionales, fue patriarcal y heteronormativo pero transpuso su tiempo articulándose eficazmente con paradigmas pedagógicos posteriores, aún, muchas veces con las propias concepciones críticas.

En este punto el interrogante que plantea Britzman (1998) puede resultar el disparador de todo un posible programa de investigación: ¿podría la pedagogía desarrollar un pensamiento sobre la ausencia de la normalidad, es decir prescindiendo de la normalidad?

A partir de los proyectos de investigación antes citados, fuimos acercándonos a relevar algunas manifestaciones de la pedagogía normalizadora en la cotidianeidad escolar, y aproximarnos a interrogantes del orden de: ¿Cómo

se es normal en la escuela? ¿Quién lo es/quiénes lo son o pueden serlo? ¿Quién/es define/n lo que es normal y bajo qué tecnologías?

Claro, vamos con una idea de partida de que nadie es normal. Sin embargo, la normalidad existe y no podemos decretar su defunción (al menos en las instituciones educativas), por el hecho de que su omnipotente existencia también genere reacciones, rebeldías, resistencias, disidencias, transgresiones.

La normalidad imperante en lo escolar, compele a las sexualidades y géneros que se fugan de la heteronormatividad, a formar parte de por lo menos algunas de las siguientes estrategias: a) permanecer totalmente en el *closet*, en ese espacio material y simbólico sin beneficio de inventario en la arquitectura escolar, pero que existe como un efecto o producto de la relación entre conocimiento e ignorancia; b) estar allí pero con la puerta semi abierta, para ir dejando ciertas huellas que generalmente nadie ve o muchas/os no quieren ver; c) animarse a salir del closet delante de alguna/os compañeras/os docentes y estudiantes y d) aparecer en escena un tanto “espectacularmente”, “*divinamente*”. Las tres primeras empezamos a conocerlas en el trabajo de campo del primer proyecto mencionado, específicamente en lo relatado por docentes lesbianas y bisexuales, y, la que puntualizamos como una cuarta estrategia, aparece en el relato de travestis rememorando su paso por la escuela en el momento que sienten la necesidad y el deseo de aparecer públicamente vestidas como mujeres. Esta entrada y salida del closet que marca los cuerpos, da lugar a variadas experiencias, muchas veces cargadas con significaciones de homo–lesbo–bi-trans fobia, que la discriminación va tallando en la memoria y en el presente de cada unx. Son justamente esas experiencias vitales las que nos interesa que se conozcan, se reflexionen y eventualmente sean parte de nuestras “conversaciones” pedagógicas en los ámbitos de la formación docente.



## Frente a la normalidad...la indisciplina

Sin embargo, a través (y a pesar) de la normalidad se fabrican otros cuerpos, hay lugar para las *parodias*<sup>2</sup> desde las cuales se construyen otros personajes escolares que irrumpen en una búsqueda de justicia educativa ¿Es posible que la pedagogía de matriz moderna posibilite esto? ¿Qué sería necesario indisciplinar para que esto ocurra?

Resulta imperioso indagar en los espacios específicos que permitan la profundización de las temáticas emergentes de este campo de estudios, con especial hincapié en la postulación defendida por numerosas/os investigadoras/es y activistas queers acerca de que la heteronormatividad constituye un problema social grave que limita la vida de millones de personas. Y aquí nos hacemos eco de formulaciones de Monique Wittig (2006), quien esgrime que

la sociedad heterosexual no es la sociedad que oprime solamente a las lesbianas y a los gays, oprime a muchos otros/diferentes, oprime a todas las mujeres y a numerosas categorías de hombres, a todos los que están en situación de dominados. Porque constituir una diferencia y controlarla es un acto de poder ya que es un acto esencialmente normativo. Cada cual intenta presentar al otro como diferente. Pero no todo el mundo lo consigue. Hay que ser socialmente dominante para lograrlo (WITTIG, 2006, p. 53).

La crítica a la pedagogía moderna, especialmente realizada desde perspectivas feministas, avanzó en mostrar la jerarquización y exclusión del pensamiento dicotómico y la lógica de la descorporización y descontextualización de los conocimientos producidos y distribuidos, pero esta crítica no se extendió al punto de hacerse/hacernos cargo que en América Latina, las concepciones de

---

<sup>2</sup> En relación a la parodia, sostiene Butler: Es imposible, en mi opinión, representar una parodia convincente de una posición intelectual sin haber experimentado una afiliación previa con lo que se parodia, sin que se haya desarrollado o se haya deseado una intimidad con la posición que se adopta durante la parodia o como objeto de la misma. La parodia requiere cierta capacidad para identificarse, aproximarse, y acercarse: implica una intimidad con la posición que en el acto mismo de reapropiación altera la voz, el posicionamiento, la performatividad del sujeto, de manera que la audiencia o el lector no saben exactamente donde está una, si se ha pasado al otro bando, si permanece en el suyo, si puede ensayar esa otra posición sin caer presa de la misma durante la representación. (BUTLER, 1998, p. 4).

género y heteronormatividad adquirieron un sentido particular al engarzarse con la raza, borrando historias anteriores a la producción de la normalidad moderna.

No hay pedagogía moderna sin pedagogía colonial, porque no hay modernidad sin colonialidad. La colonialidad es constitutiva de la modernidad y no derivada (MIGNOLO, 2003). Reiteramos, lo mismo ocurre con la pedagogía moderna.

En este sentido cuando decimos indisciplinar la normalidad estamos diciendo indisciplinar su contexto de producción, es decir las ciencias sociales. Nos referimos a conceptualizar que las ciencias sociales se conformaron para consolidar el ideario moderno en el que el saber y la experiencia europea se constituyeron en universal, emergiendo formas normales de ser seres humanos y otras que se conceptualizarán como primitivas, tradicionales, arcaicas, premodernas. (CASTRO-GÓMEZ, 2003). La modernidad<sup>3</sup> es una máquina generadora de alteridades, que en nombre de la razón y el humanismo excluye de su imaginación la hibridez, multiplicidad, ambigüedad y contingencia de formas de vida concreta (CASTRO GÓMEZ). Este intento de crear subjetividades estatalmente coordinadas produjo el fenómeno de la “invención del otro” a partir –y por eso invención- de dispositivos de saber poder que constituyen representaciones, que la pedagogía va a materializar a través de procesos taxonómicos.

Castro-Gómez sostiene que:

las ciencias sociales se constituyen en este espacio de poder moderno/colonial y en los saberes ideológicos generados por él. Desde este punto de vista, las ciencias sociales no efectuaron jamás una "ruptura epistemológica" – en el sentido althusseriano –

---

<sup>3</sup> Castro Gómez conceptualiza la modernidad como “una serie de prácticas orientadas hacia el control racional de la vida humana, entre las cuales figuran la institucionalización de las ciencias sociales, la organización capitalista de la economía, la expansión colonial de Europa y, por encima de todo, la configuración jurídico-territorial de los estados nacionales. También vimos que la modernidad es un "proyecto" porque ese control racional sobre la vida humana es ejercido hacia adentro y hacia afuera desde una instancia central, que es el Estado-nación. En este orden de ideas viene entonces la pregunta: ¿a qué nos referimos cuando hablamos del final del proyecto de la modernidad? Podríamos empezar a responder de la siguiente forma: la modernidad deja de ser operativa como "proyecto" en la medida en que lo social empieza a ser configurado por instancias que escapan al control del Estado nacional. O dicho de otra forma: el proyecto de la modernidad llega a su "fin" cuando el Estado nacional pierde la capacidad de organizar la vida social y material de las personas. Es, entonces, cuando podemos hablar propiamente de la globalización” (2003, p. 155).

frente a la ideología, sino que el imaginario colonial impregnó desde sus orígenes a todo su sistema conceptual (2003, p.153).

La crítica a la modernidad no llegó a articular y explicar la relación modernidad ciencia colonialidad (FLOREZ-FLOREZ, 2005). El pensamiento crítico evidenció las dicotomías fundantes de la modernidad pero no logró cuestionar el carácter colonial de las jerarquías que las estructuran. (2005, p. 81). En este sentido María Lugones (2008) explica que el dimorfismo de género ha sido el lado visible del sistema de género moderno/colonial, siendo su lado no visible, oscuro, la violencia epistémica y subjetiva; sostiene que el capitalismo global eurocentrado sólo reconoció el dimorfismo sexual entre hombres y mujeres blancos/as y burgueses/as, por lo cual no es cierto que la división sexual de la concepción moderna haya estado basada en la biología (2008, p. 31). Retoma los argumentos de Paula G. Allen, cuando explica que muchas comunidades tribales de Nativos Americanos eran matriarcales, reconocían positivamente tanto a la homosexualidad como al «tercer» género, y entendían al género en términos igualitarios, no en los términos de subordinación, que el capitalismo eurocentrado les terminó por imponer. Lugones retoma también a Michael J. Horswell (2003 en LUGONES, 2008, p. 40) quien sostiene que tercer género no significa que haya tres géneros, sino que se trata, más bien, de una manera de desprenderse de la bipolaridad del sexo y el género. El «tercero» es emblemático de otras posibles combinaciones aparte de la dimórfica. Horswell relata que el berdache hombre ha sido documentado en casi ciento cincuenta sociedades de América del Norte y la berdache mujer en la mitad de ese mismo número. También comenta que la sodomía, incluyendo la ritual, se registró en sociedades andinas y en muchas otras sociedades nativas de las Américas. Sostiene Lugones que mientras intentamos entender la profundidad y la fuerza de la violencia en la producción tanto del lado oculto/oscuras como del lado visible/claro del sistema de género moderno/colonial, hay que analizar que la heterosexualidad ha sido coherente y duraderamente perversa, violenta, degradante, y ha convertido a la gente «no blanca» en animales y a las mujeres blancas en reproductoras de La Raza (blanca) y de La Clase (burguesa). Por otra parte, sostiene que en los feminismos

del siglo XX, no se hicieron explícitas las conexiones entre el género, la clase, y la heterosexualidad como racializados, por lo cual, ese feminismo enfocó su lucha, y sus formas de conocer y teorizar, en contra de una caracterización de las mujeres como frágiles, débiles tanto corporal como mentalmente, recluidas al espacio privado, y como sexualmente pasivas. Pero no explicitó la relación entre estas características y la raza, ya que solamente construyen a la mujer blanca y burguesa. Las hembras excluidas por y en esa descripción no eran solamente sus subordinadas sino que también eran vistas y tratadas como animales, en un sentido más profundo que el de la identificación de las mujeres blancas con la naturaleza, con los niños, y con los animales pequeños. Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres «sin género», marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad. Las hembras racializadas como seres inferiores pasaron de ser concebidas como animales, a ser concebidas como símiles de mujer en tantas versiones de «mujer» como fueron necesarias para los procesos del capitalismo eurocentrado global. Por tanto, la violación heterosexual de mujeres indias o de esclavas africanas coexistió con el concubinato y con la imposición del entendimiento heterosexual de las relaciones de género entre los colonizados (2008, p. 44-45). Lugones refuerza la idea acerca de que va a entender por colonialidad de género, la introducción con la colonia de un sistema de organización social que dividió a las gentes entre seres humanos y bestias. Los seres humanos, europeos/as burgueses y burguesas fueron entendidos como humanos y una de las marcas de la humanidad es una organización social que constituye al hombre europeo blanco burgués como el ser humano por excelencia: individuo, ser de razón, de mente, capaz de gobernar, el único capaz de ser cura/intermediador entre el dios cristiano y las gentes, el único ser civilizado, el que puede usar la naturaleza de la cual no participa y usarla para su exclusivo beneficio, el único capaz de usar bien la tierra y de crear una economía racional, el único que tiene derechos, el único que puede saber. La mujer burguesa europea blanca es humana por ser su compañera, la que reproduce la raza superior, la que reproduce el capital, pero que en sí es inferior por su emocionalidad y cercanía a

lo natural, pero casta. Ella no se ensucia con el trabajo, cultiva su fragilidad física y es débil emocional y mentalmente. No puede gobernar porque no tiene un uso desarrollado de la razón. Pero así como los humanos son característicamente hombres o mujeres, los racializados lo serán como no-humanos y seres inferiores, como las bestias, para el uso del ser humano. Es decir, la colonialidad del género significa que los colonizados, los racializados en la colonia -y después- somos pensados como bestias, sin género<sup>4</sup>.

Es importante para avanzar en la crítica al discurso pedagógico moderno, enlazarlo con la crítica a la modernidad, desde perspectivas descolonizadoras y mostrar las historias que la colonización y la colonialidad borraron. Esto implica para la teoría feminista contextualizarse y corporizarse desde y en América Latina, no sólo como locus de enunciación, sino para reconceptualizarse desde la matriz y la "herida colonial"<sup>5</sup> (MIGNOLO, 2006). ¿Cómo entran en posturas pedagógicas feministas subjetividades comprendidas en la intersección entre géneros, sexualidades, clases y razas comprendidas en el reconocimiento de saberes otros que han sido descartados por las ciencias sociales eurocéntricas, junto con sus propias historias locales?

Profundizar este debate nos lleva a encarar otro giro epistemológico que permita explorar algunos espacios donde la ignorancia impuesta a través del eurocentrismo está ganando batallas, un posible lugar otro de indisciplinamiento de las ciencias sociales y la pedagogía.

Desde el feminismo de "color"<sup>6</sup> y en particular desde el Pensamiento Feminista Negro<sup>7</sup> se viene construyendo y consolidando un enfoque interseccional entre raza, clase, género y sexualidad. Los debates y aportes en el campo de la epistemología interseccional procuran ir más allá de la simultaneidad, complementariedad, o articulación entre estas dimensiones.

---

<sup>4</sup> Refiere la autora, siguiendo a Anibal Quijano, que la colonialidad es un patrón de poder que subsiste al colonialismo.

<sup>5</sup> El concepto de *herida colonial* proviene de Gloria Anzaldúa, en una de sus ya celebres frases: "The U.S. Mexican border" es *una herida abierta* "where the Third World grates against the first and bleeds. *Borderlands*", *La Frontera*, 1987. Obviamente la expresión tiene valor de cambio en todas aquellas situaciones en las cuales Europa y Estados Unidos infligieron y continúan infligiendo la ficción de la misión civilizadora, desarrollista y modernizadora. (Mignolo, 2006:91)

<sup>6</sup> Ver entre otros textos Viveros (2004), Lugones (2005) y Mendoza (2010).

<sup>7</sup> Ver Gil Hernández (2011).

Ya no se procedería concibiendo separadamente las diferentes opresiones o intentando una sumatoria que culmina siempre con un etc., sino desde su amalgama, su fusión, su articulación en la constitución de cartografías de poder y resistencias.

Como lo plantea Ochy Curiel (2007), el concepto de interseccionalidad

ha sido esencial para descubrir el eurocentrismo y los legados coloniales que persisten dentro de la teoría y práctica feminista hegemónica/occidental, y toda aquella que se adhiere a ella de forma acrítica. Sin duda, el concepto de interseccionalidad de género, raza, clase, y sexualidad es una de las contribuciones más importante que las feministas negras, indígenas y chicanas le han hecho al pensamiento crítico contemporáneo.

Estudiar separadamente esas dimensiones no hace más que reproducir las lógicas de opresión. Desde estas lógicas los objetos de estudio son concebidos con énfasis en alguna de las dimensiones, por lo que al abordar una de ellas, se escapan y/o se filtran las otras. Podríamos decir que las investigaciones que enfatizan o tematizan algunas de estas categorías o dimensiones en detrimento de las otras quedan atrapadas en la lógica de la opresión. La crítica de los modos en que actúa la opresión pierde terreno cada vez que se parcializa la mirada.

Por ello, la lógica interseccional de producción de conocimiento ligada a las resistencias de movimientos sociales (feminista, antipatriarcal, anticolonial, de los pueblos originarios y afrodescendientes) posibilita impulsar estas luchas al proponer categorías de análisis disidentes y desprendidos de la lógica de la fragmentación.

**Conclusiones**

En nuestras regiones construidas sobre el genocidio de los pueblos originarios y políticas que no cejan en el intento de producir desplazamientos y desterritorializaciones materiales y simbólicas de sus tierras / saberes, es imprescindible mostrar las estrategias escolares en donde se encuentran y se refuerzan la heteronormatividad, el racismo y el clasismo.

No hay cuerpos ni conocimientos en general o universales porque no hay mujeres u hombres universales -tampoco hay sólo mujeres y hombres-, no hay conocimientos socialmente válidos si no son producidos y reconocidos desde la multiplicidad. Lo situado que buscamos visibilizar, desde nuestros marcos teóricos y políticos son los procesos de dominación que fabrican procedimientos de sexualización, generización y racialización en las instituciones educativas, en el que se configuran los cuerpos, las/os/xs sujetas/os/xs, las fijeas identitarias. Como docentes “mujeres” además de reflexionar y mostrar las construcciones de conocimientos androcéntricos, heterosexistas, clasemedieros, nacionalistas y blancos, tenemos que reflexionar y producir intervenciones que presenten discontinuidades con los órdenes que las instituciones prescriben, mostrando las contradicciones constitutivas que las normalidades plantean para la justicia y la democracia que la educación pública sostiene; planteando también estrategias para que los cuerpos habiten y deshabiten continuamente los planos de normalidad y anormalidad; interrogarnos desde las perspectivas queer y descolonizadoras por los órdenes protocolizados en las instituciones, mostrando, como sostiene Kemy Oyarzún “los maternajes institucionales cómplices de las docilizaciones y cooptaciones de los imaginarios radicales” (OYARZÚN, 2009, p. 49).

La perspectiva descolonial<sup>8</sup> nos habilita a pensar las relaciones entre pedagogía, feminismos y subjetividades e intersubjetividades culturales - escolares a partir de aprender a desaprender para poder reaprender, en un sentido tendiente a:

- Reconceptualizar la noción de modernidad, viendo sus lados visibles y sus lados ocultos u ocultados.
- Recuperar el potencial epistémico de las historias locales negadas, no para restituir “purezas” pasadas, sino como pensamiento fronterizo crítico.
- Desnaturalizar terminologías y cuerpos conceptuales.
- Resistir a la inclusión homogeneizante.

---

<sup>8</sup> Sostiene Mignolo: “el pensamiento descolonial es el pensamiento que se desprende y se abre (...) a posibilidades encubiertas (colonizadas y desprestigiadas como tradicionales, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) por tal racionalidad moderna montada y encerrada en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales Europeas modernas”. (2006, p. 87).

Nuestro desafío actual es mirar el recorrido que hemos hecho, el trabajo de campo realizado, buscando otros lados que hemos invisibilizado, diseñar herramientas metodológicas que nos permitan abordar y construir interseccionalmente objetos de estudio y aportar a una pedagogía que se revise desde éstas conceptualizaciones y que proponga prácticas cotidianas descolonizadoras.

En este sentido, para nosotras es vital seguir reflexionando desde posiciones del feminismo de color, ya que la crítica centrada en el patriarcado oculta que éste se ha podido construir como una categoría moderna, en virtud de la racialización de todas las relaciones sociales. La impronta nacionalista de los discursos y prácticas escolares muestra cómo la “invención de la heterosexualidad” se corresponde con la organización material y simbólica de los Estados, de modo particular y diferenciado del europeo. Asimismo, es importante realizar algunas observaciones a perspectivas de la pedagogía crítica, de las que hay que hacer relecturas situadas.

Lo que se ha movido de la pedagogía escolar y del propio discurso pedagógico constructor de la modernidad, lo fue por la interpelación del movimiento feminista, de los pueblos originarios, de los movimientos ambientalistas y, hay que decir, que no en pocas oportunidades, a través de las políticas públicas basadas en el multiculturalismo y la diversidad, se ha intentado (e intenta) reducir su potencial político y epistémico.

## **Bibliografía**

Britzman, Deborah (1998): “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”. En Mérida, Jiménez R., *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona, Icaria, 2002.

Butler, Judith (1998). “Meramente cultural”. En *El Rodaballo*. Año V, Nº 9. Buenos Aires.

Castro-Gómez, S. (2003). “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber*:



*eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos aires, Clacso.

Curiel, O. (2007). "Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista. Desuniversalizando el sujeto 'Mujeres' ". Femenías, M. L., *Perfiles del Feminismo Iberoamericano*, Vol. III. Buenos Aires: Catálogos.

Flórez Flórez, Juliana (2005) "Aportes poscoloniales (latinoamericanos) para el estudio de los movimientos sociales", en *Tabula Rasa* Núm., Colombia. Pp. 73-96

Foucault, Michel (1995): *Historia de la sexualidad. 1-La voluntad de saber.* Siglo XXI, México, España.

\_\_\_\_\_(2000). *Los Anormales.* Fondo de Cultura Económica, México.

Gil Hernández Franklin (2011). *Estado y procesos políticos: Sexualidad e interseccionalidad.* En: Brasil ISBN: 978-85-88684-52-2 ed: v., p.80 – 99.

Guasch, Òscar (2007). *La crisis de la heterosexualidad.* Barcelona, Laertes.

Lugones, M. (2005). "Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color". En *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, pp. 61-76. Iztapalapa (México), Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa.

\_\_\_\_\_(2008). "Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial". En Mignolo Walter (comp.). *Género y descolonialidad.* Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Mendoza, Breny. "La epistemología del sur, la colonialidad de género y el feminismo latinoamericano". En Espinosa Miñoso, Yuderkis (Coord.) (2010). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano.* Buenos Aires, ed. en la frontera.

Mignolo, W. (2003). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad". En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos aires, Clacso.

Mignolo, Walter. "El pensamiento des-colonial. Desprendimiento y apertura: un manifiesto". En Walsh, Catherine, Mignolo, Walter y García Linera, Álvaro (2006), *Interculturalidad, descononización del Estado y del conocimiento,* Quito, Ediciones Signo.

Oyarzún Kemy (2009). "Feminismos latinoamericanos: interseccionalidad de sujetos y relaciones de poder". En Espinosa Miñoso Yuderkis (Coord.).

*Aproximaciones críticas a las prácticas teóricas-políticas del feminismo latinoamericano.* Buenos Aires, en la frontera.

Sedgwick, Eve (1998): *Epistemología del armario*, Barcelona, Ediciones de la Tempestad.

Skliar, Carlos (2006): “Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad”. En Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp.): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial – Buenos Aires, Flacso.

Viveros Vigoya Mara (2009). “La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual”. En *Revista Latinoamericana de estudios.fam.* Vol. 1, enero - diciembre, 2009. pp. 63 – 81.

Wittig, Monique (2006). *El pensamiento heterosexual*. Barcelona, Editorial Egales,.