
 Capítulo 5

Hacia la ciudadanía sexual de una raza de degenerados y espectros cuasi humanos¹

María Nohemí González-Martínez²

Universidad Simón Bolívar

mgonzalez70@unisimonbolivar.edu.co

Dhayana Fernández-Matos³

Universidad Simón Bolívar - Universidad Central de Venezuela

dhayana.fernandez@unisimonbolivar.edu.co

El reino de la sexualidad posee también su propia política interna, sus propias desigualdades y sus formas de opresión específica. Al igual que ocurre con otros aspectos de la conducta humana, las formas institucionales concretas de la sexualidad en cualquier momento y lugar dados son productos de la actividad humana. Están, por [(...) consiguiente], imbuidas de los conflictos de interés y la maniobra política, tanto los deliberados como los inconscientes. En este sentido, el sexo es siempre político, pero hay periodos históricos en los que la sexualidad es más intensamente contestada y más abiertamente politizada. En tales periodos, el dominio de la vida erótica es, de hecho, renegociado (Rubin, 1989, p.114).

-
- 1 Este capítulo de libro es resultado del programa de investigación fortalecimiento y desarrollo de la política institucional de internacionalización de la investigación en ciencias sociales RED-HILA. capítulo Colombia. En el proyecto. Género y Ciudadanía sexual. Financiado por la Universidad Simón Bolívar.
 - 2 Doctora por la Universidad de Cádiz, en el marco de los estudios de género, identidad y ciudadanía. Líder del grupo de investigación "Estudios de Género, Familias y Sociedad" de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Coordinadora RED-HILA.
 - 3 Doctoranda en Derechos Humanos y Ciudadanía de la Universidad de Barcelona. Magíster en Estudios de género, Identidad y Ciudadanía, Magíster en Ciencias Políticas y de la Administración. Magíster en Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia. Abogada e Investigadora adscrita al grupo de investigación "Estudios de Género, Familias y Sociedad" de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla

Resumen

El presente capítulo de libro realiza un análisis del concepto de racionalidad sexual, siguiendo la construcción epistemológica en las Ciencias Sociales. Su finalidad es ampliar la comprensión del significado de *ciudadanía sexual* tomándolo como referente para configurar una política pública educativa abierta a la diversidad sexual y expresiones de género en el contexto educativo en Colombia. A partir de un análisis de discurso, el artículo explora los conceptos de diversidad sexual y ciudadanía sexual cuando presenta las fallas conceptuales y las contradicciones políticas que refleja la comunidad educativa y los detractores de los estudios de género, luego de la reacción ciudadana suscitada por la reciente divulgación del documento *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*.

Palabras clave: diversidad sexual, orientación sexual género, ciudadanía sexual educación.

Abstract

This chapter book analyses the concept of sexual rationality, following the epistemology constructs of Social Sciences. Its main aim is to broaden the understanding of the meaning of *sexual citizenship* as a guide to design an educational public policy open to sexual diversity and genre expressions in an educational context in Colombia.

The present article also explores from an analytical point of view, the concepts of sexual diversity and sexual citizenship and shows some shortcomings in concepts and political contradictory ideas reflected by the educational community, and also by the opposite viewers of the genre approach due to the citizens reaction after the recent publication of the document *School environment free of discrimination. Sexual orientation and non binding genre identities in schools. Different aspects for a reflection*.

Keywords: sexual diversity, sexual genre orientation, sexual citizenship education

REFERENTES CONCEPTUALES

El discurso científico sobre la sexualidad es reciente. Solo a finales del siglo XIX el tema se convierte en objeto de interés asociado a disciplinas clínicas (psicología, psiquiatría, sexología, pedagogía) que estudian las conductas individuales, orientadas hacia el denominado buen funcionamiento de la sexualidad de las personas; estas conductas tan pronto se convierten en objeto de investigación inician su tarea partiendo de una

comprensión universal del cuerpo biológico, en cuanto a su funcionamiento. La sexualidad entendida bajo este enfoque se considera como un impulso natural de unas condiciones biológicas, con necesidad de control social (Bozon & Leridon, 1993). Las sociedades y las culturas deben responder a la necesidad de controlar estos impulsos, en lugar de constituirlos. El individuo y el impulso son, en este sentido, previos al orden social (Gagnon & Parker, 1995).

Como reacción, y realizando un análisis crítico frente a las disciplinas clínicas y a su intervención sobre las prácticas sexuales, las Ciencias Sociales han desarrollado una masa de conocimiento sobre la sexualidad y su diversidad de expresiones.

Las investigaciones iniciales en torno a la sexualidad estuvieron ligadas a estudios demográficos y sociológicos relacionados con la conformación de las familias, los vínculos de parentesco, el matrimonio, el control de la natalidad (anticoncepción y procreación), pero nada cuestionaban sobre la sexualidad natural y universal ni tampoco atendieron los interrogantes en torno a los intercambios sexuales. El abordaje de los comportamientos sexuales tenía como objetivo la resolución de problemas sociales: el embarazo adolescente, el control de la natalidad, las enfermedades de transmisión sexual, y responder a preguntas de control normativo como edad inicial de las relaciones sexuales, número de parejas sexuales, tipo de relaciones.

Con la aparición de la epidemia del VIH-sida en las décadas de los ochenta y noventa queda en evidencia la necesidad de abocar unos estudios sociales en profundidad cuando se descubre la lógica estigmatizante de los enfermos en la primera fase de la epidemia, que dejó en el imaginario colectivo la continuidad ideológica según la cual algunos comportamientos sexuales –sobre todo las prácticas homosexuales– estaban asociados con la enfermedad, y con ello el reforzamiento de las concepciones universalistas y esencialistas de la sexualidad. Los

estudios sociales se encargaron de evidenciar las divergencias, contradicciones y ambigüedades entre las ideologías médicas y demográficas sobre la sexualidad y las experiencias de vida de las personas portadoras de VIH-sida.

Uno de sus logros significativos en esta etapa fue la ampliación de investigaciones sobre el sistema clasificatorio de las identidades y su correspondencia con el sistema normativo social, pues las prácticas sexuales, la definición de conducta y la autodefinición dada por el sujeto, el significado de las acciones prescriptivas y las preferencias sexuales (Dowsett, 2007), más aún, los estudios sobre la sexualidad, seguían ligados a los riesgos e infecciones de transmisión sexual. Para rebasar la dificultad de dicha asociación conceptual, las Ciencias Sociales desarrollan el concepto de “vulnerabilidad” como una definición que especificó que eran *grupos de riesgo y prácticas de riesgos*. El concepto de vulnerabilidad permitió dilucidar que un comportamiento puede ser riesgoso en un contexto y no serlo en otros, dependiendo de las relaciones sociales y del contexto en el que están ocurriendo las prácticas. A partir de la utilización de dicho concepto como una noción de análisis social, la comprensión del problema del VIH-sida muestra la dimensión del problema a la luz de las tradiciones culturales, las historias particulares y las relaciones económicas vinculadas con prácticas sexuales (Amuchástegui, 2007; Dowsett, 2007).

LA SEXUALIDAD Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Fue la Antropología la ciencia social que inició los estudios de la sexualidad humana, pero en su abordaje inicial no cuestionó el carácter natural o esencial de la sexualidad, que influenciado por los conceptos psicoanalíticos y médicos planteó la sexualidad como un impulso corporal de comportamiento individual. Su aporte a la ampliación del discurso radicó en visibilizar el papel de la cultura y de los aprendizajes en la disposición de las actitudes y de las prácticas sexuales, señalando la variabilidad

de estas últimas en diferentes regiones, grupos, generaciones y clases sociales, así como la misma variabilidad, diversidad y maleabilidad de la sexualidad humana. Estos estudios empíricos marcaron las primeras bases para el desarrollo del discurso crítico en las Ciencias Sociales. No obstante, esta visión de sexualidad contenía una imagen de universalidad eurocéntrica (Vance, 1997; Szasz, 2004).

Pero solamente a finales del siglo XX la sexualidad se torna objeto de estudio propio de las Ciencias Sociales al conceptualizarse que lo sexual es socialmente construido, y es político. El discurso crítico de la sexualidad tiene sus bases en los estudios filosóficos desarrollados por Foucault (2006), el pensamiento feminista, el interaccionismo simbólico, la sociología del conocimiento, la crítica literaria, los estudios culturales, la teoría post-estructuralista, los estudios descoloniales y, más recientemente, en los estudios *Queer*.

El discurso de las [C]iencias [S]ociales reconoce la historicidad y el carácter cultural de los comportamientos sexuales, de las actitudes, de las emociones y de los términos y las categorías para nombrar y clasificar lo sexual, además del carácter relacional de las prácticas. Considera imposible estudiar la sexualidad sin tomar en cuenta las relaciones de género y de clase o sin considerar la cultura y las instancias de control social. Para las [C]iencias [S]ociales, las relaciones, las culturas y los controles sociales no solamente influyen, sino que están en el corazón mismo de las prácticas sexuales y de sus significados. (Bozon & Leridon, 1993, p.63)

La revisión crítica realizada por las Ciencias Sociales, logra mostrar que tanto los actos sexuales con semejanza fisiológica como la variación de las prácticas pueden ser analizados desde el dato histórico, lo que lleva a comprender la diversidad de significados sociales en diferentes períodos.

En un recorrido histórico (Vázquez & Moreno, 1997), se presenta el ejemplo del homosexual, descrito antropológica y psíquicamente de manera diversa por sociedades y culturas a través del tiempo: los actos sexuales con semejanza fisiológica en las culturas griega y romana eran tolerados. La virilidad no dependía de la identidad genérica del individuo, sino del papel de activo o pasivo en el acto de relación, y las implicaciones éticas de ello estaban determinadas por el dominio de las propias pasiones. “No había en rigor homosexuales, sino ciudadanos activos dominadores de sus propios deseos –viriles– y sujetos pasivos reprobables, incapaces de autogobierno, afeminados, puesto que adoptaban la condición pasiva propia de los niños, los esclavos y las mujeres” (Vázquez & Moreno, 1997, p.14). Siguiendo con el recorrido, para los atenienses el homosexual no estaba contemplado en su ética; los deseos y placeres sexuales estaban en el orden de los deseos y placeres dietéticos, que requería éticamente un moldeamiento armónico.

En el contexto de la Edad Media, tampoco es posible encontrar al sujeto homosexual desde la moral cristiana. Lo más cercano es el concepto de *la sodomía*, el cual aparece en los siglos XIII y XIV condenado como un crimen *contra natura* y el argumento de ello no son las relaciones con personas de igual sexo, si no, que el acto de sodomía, interrumpiera la procreación considerada como gesto divino (Boswell, 1998).

La categoría de heterosexual⁴ y la de homosexual emergen en la modernidad⁵ a través de un conjunto de prácticas médicas, jurídicas y administrativas que configuran el sexo como criterio indicador (normal o anormal) de la identidad individual (Vázquez & Moreno, 1997, pp.14-16).

[...] La heterosexualidad es el resultado de un ideal normativo y emocional, basado en el mito romántico que asocia matrimonio

4 La heterosexualidad y homosexualidad nace en el mismo período histórico del advenimiento de las instituciones uniformadoras (cárcel, escuela, fábrica, hospital, manicomio, cuartel) y cumple la misma función social. En este caso, se busca laminar la diversidad erótica y racionalizarla en términos científicos (Guasch, 2006, p.79).

5 Ampliación del tema en el ítem Racionalidad sexual y ciudadanía sexual.

y amor. [...] Nace en el siglo XIX con la instauración de la pareja maltusiana y es funcional y hegemónica hasta mediados de los años sesenta del siglo pasado (Guasch, 2006, p.91). [...] En sus inicios, y antes de convertirse en estilo de vida, la heterosexualidad es una función latente (una consecuencia no prevista o, si se prefiere, un efecto secundario) de la invención psiquiátrica de la homosexualidad. Esta última es una forma médica, científica y erudita de homofobia, que marca las fronteras de género en los hombres (de manera análoga a como la puta define los límites de género para las mujeres). (Guasch, 2006, p.94)

En este marco de definiciones contraria a la heterosexualidad, aparece el *concepto psicoanalítico* en el que se define la homosexualidad como:

Una disposición manifiesta latente de deseos y excitación sexual dirigida hacia miembros del mismo sexo al tiempo que falta el deseo sexual e incluso aversión en relación con el sexo opuesto. La característica primaria de la homosexualidad es una desviación en la escogencia del objeto sexual. Actualmente se considera como un disturbio en el desarrollo psicosexual total, especialmente durante la fase edípica. (Moore & Fine, 1995, p.577)

En materia de discusión académica sobre el sexo en los momentos actuales, que señala la sexualidad como una *construcción social*, se percibe la idea que asocia a un pensamiento radical que subvierte valores morales, destruye el concepto y la construcción de la familia a la que estamos habituados/as. El punto de confusión radica en que no se analiza el concepto de sexualidad como construcción social en sí; por el contrario, su análisis está asociado a explicaciones morales normativas y a conceptos de Derecho de Familia, por lo que se requiere un análisis de

los conceptos y postulados en torno a la sexualidad como construcción sexual.

Pero, ¿qué significa y contiene el concepto de construcción social? la construcción social de las acciones sexuales significa que si bien hay en nuestros cuerpos una condición biológica para el ejercicio de la sexualidad, sus acciones implican una cantidad de aprendizajes que ocurren en la sociedad y que son conformados por patrones que esta última entrega. La sociedad moldea creencias y expectativas de las personas incidiendo en las definiciones de sexualidad, la importancia de la misma y las reacciones de las personas razonables.

La noción de construcción social posee cinco áreas diferentes para su construcción: *los comportamientos, las normas sobre la categoría general, las normas de evaluación de la categoría, las categorías, la ubicación de los individuos dentro de las categorías* (Nussbaum, 2016, pp. 244-274).

La configuración de la sexualidad en cuanto construcción social implica pensar en los deseos sexuales enmarcados como *comportamientos* en los que la sociedad estipula cuál es el adecuado o apropiado; así mismo señala edades de iniciación, rituales, ambientes, relaciones sociales, actos sexuales, y acuerda unas *normas sobre la sexualidad* en las que se estimula o limita su experiencia alrededor del concepto del sexo como bueno, o esencialmente pecaminoso. En el área de *las normas de evaluación de la categoría* la sociedad prescribe evaluaciones de lo que se considera deseable o no deseable en la sexualidad y en esta intervienen elementos como la edad, el género, la textura corporal, la clase social, el estado civil, ingresos económicos.

De una manera más compleja, la idea de la sexualidad planteada como construcción social explica que los significados para el análisis y clasificación de la sexualidad son definidos por la sociedad que ha construido *categorías* clasificatorias de las personas como hetero-

sexuales, homosexuales, bisexuales, cisgénero, transexuales, transgénero⁶ generando una división carente de paralelos históricos, contextuales y en esta medida opera como un artefacto social, en el que la *ubicación* de los individuos en la clasificación está determinada por la posición ocupada por un sujeto en una de las categorías sumada a la adecuación a las normas y el resultado de la evaluación otorgada dentro de la categoría. Esta sumatoria establece presiones y sanciones sociales respecto a lo considerado como apropiado, siendo esto desde un modelo racional el concepto binario mujer/hombre, masculino/femenino, sexo/género (Nussbaum, 2016, p.245).

Con la revisión crítica de la razón, el concepto de binarismo de género en los años recientes está siendo revisado desde las teorías crítica y posestructuralista, siendo su conclusión más importante que toda forma de categorizar y clasificar la identidad sexual es considerada problemática, y debe ser analizada críticamente, en especial cuando se trata de establecer criterios de normalidad/anormalidad asociados con salud/enfermedad y con naturalidad/desviación, ya que así se da lugar al reconocimiento de nuevas significaciones de las identidades, a una mejor comprensión de sus expresiones y a la adecuada atención de sus necesidades que hoy plantean la necesidad de una ciudadanía sexual. Esta es entendida como *derecho democrático de la sexualidad*, es decir, una revisión de la perspectiva de los derechos humanos y de los derechos constitucionales fundamentales, de diversas normas jurídicas cuyo ámbito de protección tiene que ver con diversas manifestaciones de la sexualidad humana.

RACIONALIDAD SEXUAL Y CIUDADANÍA SEXUAL

La nueva ciudadanía sexual ha permitido una extensa incitación para hablar de sexo en diversos contextos; para los adultos la sexualidad se ejerce de manera abierta y hay una gama de posibilidades de vivirla

6 Butler, en *Cuerpos que importan* (2002) ha realizado un análisis de cómo la materialidad del cuerpo se construye de forma discursiva y qué mecanismos otorgan significado de importancia al cuerpo. Esta crítica del cuerpo como algo natural no es una negación inhabilitadora de la realidad corporal, sino un cuestionamiento a la recurrencia de lo natural como estrategia para establecer límites infranqueables sobre las vidas sexuadas y generizadas.

libremente (consultorios especializados en problemas de sexualidad, abordaje en prensa, programas televisivos, de radio, comercialización de productos de virilidad, material de ayuda, ciberporno, *sex shops*, nuevas expresiones y vivencias sexuales como *lumbersexual*, *metrosexual*, *leather*), y para ello en este contexto cotidiano se ha construido todo un andamiaje pericial que va desde las desventuras de la vida íntima, campañas de planificación familiar, prevención de embarazo en adolescentes, prevención del abuso sexual infantil, y en lo que nos concierne a este escrito: la educación sexual de niños y niñas.

De esta manera, el Estado considera que las familias y el sistema educativo por medio de sus docentes pueden recibir el encargo de guiar la educación sexual de niños y adolescentes con el fin de interiorizar un discurso natural, espontáneo y verdadero sobre el sexo. Pero, ¿es posible hablar de esa sexualidad?; ¿cómo se explica y qué es la sexualidad en términos de racionalidad?

Por ello, un interrogante como cuál es el origen de la sexualidad ¿correspondería a una pregunta de tipo histórico o metafísico? Desde un marco metafísico la respuesta sería: Si la sexualidad es un instinto natural, pertenecería al plano ontológico con opacidad de un objeto natural que excluye toda indagación sobre su inicio y se inscribe en el campo de la evolución humana y se localiza en el desarrollo y diferenciación sexual de la especie humana a partir de las pautas sexuales propias de los mamíferos (Vázquez & Moreno, 1997).

Desde este postulado natural se enmarca la evidencia central y la construcción de la razón sexual del sujeto de la modernidad al que se le suman otras evidencias como:

- a) La sexualidad es un criterio universal de individuación, la sexualidad fija la identidad de los sujetos.

- b) La sexualidad es un reflejo de nuestro actuar real y verdadero. La sexualidad rige nuestra forma de pensar, de actuar, de ser y de desear; su funcionamiento opera como un principio causal: el sexo es todo y la parte, principio/carencia, ausencia/presencia, exceso/deficiencia, función/instinto, finalidad/sentido. Por lo tanto, una transcripción en clave sexual cifra una conducta, o podemos acceder a la verdad profunda de cada uno/a.
- c) La sexualidad puede ser objeto de un saber y una educación asentados en bases científicas. La sexualidad como verdad profunda puede interpretarse y adoptar forma de conocimiento: *la ciencia de la sexualidad*.
- d) La sexualidad está marcada por una normatividad esencial que define la salud sexual, sexualidades patológicas y taxonomías en códigos teóricos.

La noción de sexualidad ontologizada permitió agrupar en una unidad artificial elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, sensaciones, placeres y permitió el funcionamiento como principio causal, pero también como sentido omnipresente, secreto a descubrir en todas partes: el sexo, pues, pudo funcionar como significante único y como significado universal (Burgos, 2008, pp.99-100).

Ahora bien, estos postulados de racionalidad sexual operan como un conjunto de reglas que circunscriben el dominio de la sexualidad y sus prácticas a unos postulados que son producto de la cultura históricamente formada que tienden a identificarse con el instinto. Esto convierte la idea de instinto en una base común al género humano, que deja la historia de la sexualidad en el plano cronológico y descriptivo y una dificultad para explicar la construcción social de la sexualidad.

Si la pregunta es: ¿cuál es el origen de la sexualidad desde un marco histórico?, puede mostrarnos nuevos derroteros para analizar si la sexualidad tiene alcances ontológicos. Pero preguntar por la historicidad de la sexualidad se puede entender como el producto histórico de los

discursos y acciones que fueron creados en torno a una necesidad de conocer y hablar del sexo. Foucault (2006) plantea el carácter histórico y contingente del concepto sexualidad realizando un estudio arqueológico e interrogando: ¿por qué las claves de la identidad y, por ende, de la condición humana se emplazan en la vida sexual?

Foucault recurre a la historia para mostrar cómo la sexualidad es una categoría que no tiene más de tres siglos: “Los griegos y los romanos tenían un término para designar los actos sexuales, los *aphrodisia*. Se trata en todo caso de actividades sexuales, pero en absoluto de una sexualidad” (Foucault, 2001). La sexualidad es una forma de experiencia específica del hombre moderno, como los *aphrodisia* lo fueron para los griegos, o la carne para los cristianos. De hecho, la definición de una persona sexual solo fue posible a partir de la consolidación, hacia el siglo XVIII, de lo que Foucault denomina el dispositivo de la sexualidad. A partir del momento en el que dicho dispositivo funcionó surge la cuestión: “¿Qué ser sexual es usted?” (Foucault, 2001). Una vez determinado el carácter eventual de la sexualidad, el autor en mención propone esbozar su genealogía en términos positivos a través del análisis de dos conceptos profundamente relacionados: *el dispositivo de la sexualidad y la scientia sexualis*.

Por *dispositivo de la sexualidad*, Foucault entiende el conjunto de prácticas, instituciones y conocimientos que hacia el siglo XVIII hicieron de la sexualidad un dominio coherente y una dimensión absolutamente fundamental del individuo. Frente a la hipótesis que propone una configuración de la sexualidad como represión, Foucault manifiesta sus dudas:

¿Y si esto no fuera lo esencial?, ¿y si hubiera en el centro de la política del sexo mecanismos bien diferentes? ¿Y si esos mecanismos no fueran de rechazo y de ocultación, sino de incitación?, ¿y si el poder no tuviera por función esencial decir no, prohibir y censurar, sino ligar en una espiral indefinida la coerción, el placer y la verdad. (Foucault, 2001, p.218)

Foucault (2006) plantea que no existe una represión sobre los discursos de la sexualidad, sino al contrario, desde los siglos XVIII y XIX la sexualidad ha sido objeto de atención de instancias diversas: la justicia, la pedagogía, la medicina, la psiquiatría, la literatura. También sostiene que hay una voluntad de escudriñar la sexualidad en diversos contextos, pero que esta sexualidad que preocupa los diversos discursos era la sexualidad de las familias burguesas. En diferentes marcos teóricos ha propagado e incitado a la verbalización, a la interrogación e implantación de la sexualidad desde las diversas prácticas sociales; esto significa aproximarse a la sexualidad en tanto objeto cultural y no como un instinto biopsíquico. Por lo tanto, estas prácticas sociales al intervenir directamente sobre el cuerpo, lo han moldeado y hecho reconocible como cuerpo sexual. La sexualidad se implanta en nuestro organismo través de prácticas culturales que lo convierten en un escenario de su ejercicio (Vázquez, 1995). Bajo distintos marcos políticos en los últimos siglos se ha cuestionado el tipo de individualidad y de experiencia de los cuerpos, asociadas al dispositivo de la sexualidad; por lo tanto, el esfuerzo es desvincular el cuerpo y la sexualidad de sistemas de poder que reprimen su expresión.

El segundo concepto fundamental a la hora de comprender la genealogía de la sexualidad es el de *ciencia sexualis*. Para Foucault es posible hablar de dos tipos de sociedades en relación con la definición de las relaciones sexuales que puede establecerse: aquellas en las que el discurso sobre el sexo no intenta fundar una ciencia sino definir un arte (*ars erótica*) apoyándose sobre el placer; y aquellas otras donde dicho discurso ha adoptado una forma científica. Las sociedades donde reinó el arte erótico (p.e. Grecia antigua, Roma, etc.) investigaron en los métodos de intensificación del goce sexual, transmitieron los secretos del placer a través de la figura del maestro y extrajeron la verdad del propio placer. En ellas, el saber debía revertir sobre la práctica sexual. Por el contrario, al menos desde la Edad Media y luego concretada en la Edad Moderna en Occidente no ha existido *ars erótica* sino una *ciencia del sexo*, que ha venido formando un dispositivo de la sexualidad a través de la medica-

lización de la carne, codificación y exportación médica de los procedimientos de confesión y dirección espiritual (Foucault, 2006).

La confesión fue y sigue siendo hoy la matriz más general que rige la producción del discurso verdadero sobre el sexo. Ha sido no obstante, considerablemente transformada. Durante mucho tiempo permaneció sólidamente encastrada en la práctica de penitencia. Pero poco a poco, después del protestantismo, la Contrarreforma, la pedagogía del siglo XVIII y la medicina del siglo XIX, perdió su ubicación ritual y exclusiva; se difundió; se la utilizó en toda una serie de relaciones. (Foucault, 2006, p.65)

Foucault (2006) señala que la diseminación de los procedimientos de confesión constituye así unos disimulados archivos (secretos a grandes voces) de placeres del sexo solidificado por la medicina, la psiquiatría y la pedagogía. *Así las sociedades occidentales comenzaron a llevar el indefinido registro de sus placeres. Establecieron su herbolario, instauraron su clasificación; describieron las deficiencias cotidianas tanto como las rarezas o las exasperaciones (p.67).*

La medicalización de la carne compuesta por la tríada saber-poder y verdad construyen una ciencia del sexo, que se concreta con la noción de *verdadero sexo*⁷ en la que se le atribuye al sujeto un sexo auténtico que le corresponde y al que está ligado. Es esa estricta identificación la que funciona como mecanismo de producción de los sujetos, un mecanismo articulador de subjetivación, clasificador, disciplinador, prescriptivo de comportamientos y de las relaciones sociales que enclaustran la personalidad, circunscriben el ejercicio del placer, y se convierten en una política del cuerpo.

⁷ Butler (1996) en *Feminist Interpretations of Michel Foucault* explica que con la noción de *verdadero sexo*, Foucault plantea la existencia de una ruptura histórica entre un régimen sociopolítico en el que el sexo era una actividad, un atributo y una dimensión de la vida humana para tornarse recientemente en un régimen sociopolítico en el que el sexo se define como una identidad.

Los argumentos presentados por Foucault (2006; 2003; 2005) abrieron campo para el trabajo desnaturalizador y deconstructivo que iniciaron los estudios feministas al utilizar la categoría de género que se proponen desmontar y subvertir los mecanismos mediante los cuales son y han sido producidos los sujetos que habitan esta sexualidad, dando origen al debate terminológico y filosófico entre naturaleza y cultura que marca una tensión en el análisis de la relación entre los sexos.

Oakley (1972, citado en González, 2013) plantea el debate diferenciador entre naturaleza y cultura en *Sexo, género y sociedad*, atribuyéndole al sexo las diferencias fisiológicas entre hombres y mujeres, y al género las pautas de comportamiento culturalmente establecidas en el ámbito de lo femenino y lo masculino. El cuestionamiento referente a las formas de relación establecidas entre mujeres y hombres en una sociedad y el análisis de las relaciones producidas bajo un determinado sistema de poder se ha podido estudiar a partir del concepto teórico del sistema sexo/género, que fue creado por la feminista Gayle Rubin en 1975, en su artículo: *El tráfico de mujeres*, donde entendía el sistema sexo/género como una *serie de disposiciones, de acuerdo a las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el modo en que esas necesidades sexuales transformadas son satisfechas* (Rubin, 1975, p.159).

En la búsqueda de interpretar los significados y los malestares y problemas derivados de la diferencia sexual que enfrentan los seres humanos, especialmente las mujeres y otras sexualidades discriminadas debido a su funcionamiento regulador normativo, Judith Butler (2002) continúa la propuesta foucaultiana, y la radicaliza cuando sostiene que *la categoría de 'sexo' es, desde el comienzo, normativa* (p.18). Butler (2007) plantea que para impugnar los efectos discursivos que emplazan el orden sexo/género se requiere de una serie de estrategias que desarmen las premisas de las políticas de identidad.

Butler plantea un programa de intervención teórica en el que considera necesario

- a) Un análisis genealógico para desvelar la naturalización de los cuerpos, al igual que permite mostrar que la distinción sexo/género es una distinción establecida por el discurso del binarismo sexual, discurso de orden patriarcal que opera naturalizando y esencializando (Butler, citada en González, 2014).
- b) Comprender que el sexo es una categoría ficticia (Foucault, 2005) que unifica rasgos anatómicos, funciones biológicas, prácticas sexuales y elementos psíquicos que han llegado a ser el signo de nuestra identidad esencial. No es que tengamos un sexo; es que somos sexo y ese sexo que somos se dice que se manifiesta en todos los aspectos de nuestra existencia, física y psíquica. De ahí el fundamento de la asignación de sexo como categoría e instrumento de la lógica productiva del poder. Mediante el sexo somos generados como objetos controlables.
- c) Una tarea necesaria es la de contravenir la norma de la heterosexualidad obligatoria por ser la primera norma que tenemos sobre el cuerpo y la más opresiva y naturalizada que funciona como una institución, que marca los límites de lo correcto y lo incorrecto, lo inteligible de lo ininteligible, y que opera como ley, universaliza su base en la opresión de unos grupos sobre otros.

En este análisis teórico se hace necesario cuestionar: ¿cuál es el interés de la cultura al imponer un criterio binario de la sexualidad anclada en una matriz heterosexual? La respuesta es que la *matriz heterosexual* opera como una categoría de conocimiento que clasifica, define y establece los parámetros que regulan la identidad y la aceptación de los miembros de un colectivo.

La identidad siempre es identidad generizada y son, precisamente, las normas de género las que dotan de inteligibilidad a las personas. Estas normas prescriben la coherencia entre

sexo-género-deseo. Alejarse de ellas implica el rechazo, marginación, exclusión e, incluso, patologización. Esto es, el género es prescriptivo y regulativo: ciertos cuerpos tienen sentido o importan, mientras que ciertos cuerpos son marginados o abyectos. (Mateo, 2011, p.46)

REFERENTES CONCEPTUALES PARA LA REVISIÓN DE LA MATRIZ HETEROSEXUAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

En otro trabajo, frente a la importancia de acercarse a la diversidad sexual y corporal de los seres humanos en el contexto educativo, González (2013) se pregunta: ¿Qué secretos sociales –y sexuales– protegen los espacios educativos? ¿Qué silenciamos en nuestras prácticas educativas? ¿Cuáles son los temas que pretende ignorar la educación y cuál es su relación con los procesos de exclusión? ¿Cuáles son los sujetos cuyos deseos se ven vulnerados por los silencios y por la pretendida ignorancia de estos espacios?

González (2014) explica que en el entorno escolar la *matriz heterosexual* se presenta como una categoría de conocimiento que clasifica, define y establece la aceptación de los miembros de un colectivo, encasillando los cuerpos en las categorías de sexo y el ordenamiento heterosexual del deseo, que tiene como efecto incrementar la previsibilidad del comportamiento de los individuos, pues actúa como un mecanismo de reconocimiento que facilita la interacción social, y provee de categorías y de leyes de reconocimiento en la medida en que regula la sexualidad. Así, se requiere analizar la confusión que produce pensar que el modelo de identidad generado por esa matriz permite formular desde predicciones fiables sobre cómo se van a comportar los otros humanos hasta concluir que la categoría facilita la interacción rutinaria en un contexto social sin que se logren percibir sus limitaciones al crear seres humanos identificables y, en cierta manera, predecibles (González, 2014).

Por lo tanto, la heterosexualidad encuentra en los sistemas educativos uno de los centros de mayor producción, reproducción y circulación de discursos, saberes y prácticas que la sostiene y propaga. En consecuencia, es en el espacio educativo donde se comparten rituales educativos, lenguaje, imágenes y comportamientos adecuados a la norma social, razón por la cual la heterosexualidad como función normativa regula múltiples discursos sociales, entre ellos el educativo, que define lo que es posible y pertinente aprender, y lo que resulta inconveniente saber. La *matriz heterosexual* funciona como una estructura de anticipación que tiende a poner a prueba a quienes la utilizan, no a la teoría. Por ello cuando ciertos individuos no encajan en la teoría de la matriz, no son sus categorías las que se ponen en duda, sino el individuo (Soley-Beltrán, 2009, pp.137-138). Así es como esta categoría pone de manifiesto la constitución de una normalidad heterosexual, de una dirección correcta y adecuada del deseo, de una identidad necesaria de todas las personas con «su» sexo tal y como lo señaló Foucault (2006).

De esta manera el poder coactivo de la heteronormatividad se evidencia en los efectos de exclusión que produce. Las sexualidades disidentes (homosexuales, lesbianas, transexuales) son un ejemplo de ello, pero también las mujeres y hombres deben estar sujetos a un imperativo de feminidad y masculinidad, ya que alejarse de dicho imperativo les supone una desidentificación y, en muchas ocasiones, violencias que se pueden ver reflejadas en un lenguaje de odio, en un lenguaje sexista (González, 2013; 2014).

La matriz heterosexual, como categoría de inteligibilidad a través de la heteronormatividad, demuestra presuponer una política opresiva que hace vulnerable a todos los sujetos, y que como garantía de eficacia nunca se formula explícitamente, [...] pues se presenta como «natural» y normal. Por esta razón, en los discursos escolares se convierte en un elemento imperceptible en el aula [...] en tanto que construye la normalidad solo

mediante la producción y, paradójicamente, la expulsión de lo extraño. Así mismo cataloga ciertos tipos de sexualidades y cuerpos como inteligibles y, por lo tanto, normales, mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente reprobable. (González, 2014, p.155)

Teniendo entonces la heteronormatividad como elemento constitutivo imperceptible del sistema educativo, hoy los/las estudiantes vienen a la escuela con una serie de convenciones que anticipan sus expectativas, es decir, ya llegan nombrados, están marcados como una niña o un niño. A partir de la distinción niño/niña, la educación inicia un proceso que permite un desarrollo «armónico y equilibrado». De ahí que el conocimiento del cuerpo se presenta en el discurso educativo desde el inicio como un escenario normalizado. Por lo tanto, aquellos cuerpos que no presentan convenciones «normales» se enfrentan al desconocimiento y son considerados disidentes en el espacio educativo.

Britzman (2002) llama a esta estrategia «normalidad exorbitante» (es el conocimiento que produce desconocimiento), y ocurre cuando el «otro» es representado bien como algo ininteligible, o bien como algo inteligible únicamente en un caso especial y, en consecuencia, nunca como alguien a quien le está autorizado formar parte del día a día (p.202).

La *normalidad exorbitante* se construye en el momento en el que se representa al otro como un espacio de desviación y violencia, como si fuera necesario contenerlo a través de políticas interpretativas que son el producto de la heteronormatividad. Además, ese es el interés que subyace en algunos discursos educativos para ignorar otros discursos y otras identidades no normativas. Asimismo se utilizan como estrategias de represión actitudes como el deseo de no saber, el no abordaje de las ideas o su separación con respecto a sus efectos. Esto se puede ver reflejado en frases como: «eso debe tratarse con otros», «esa no es tarea de la educación» o «yo no sé nada de eso». De esta manera se

sustentan la ignorancia y la negación de nuevas interpretaciones, pero la «ignorancia deliberada» se manifiesta precisamente cuando se trata de ocultar lo que se percibe como lo «no dicho», lo silenciado. Esa ausencia de habla aparece como una especie de garantía de la norma.

La producción de la normalidad, como señala Foucault no es una «historia de las mentalidades, ni una historia de significados», sino «una historia de cuerpos», lo que significa que es una cuestión acerca de cómo pueden vivirse las relaciones sociales y cómo pueden imaginarse las políticas (Foucault, 2006, citado en González, 2014).

**REFERENTES CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DEL DOCUMENTO
AMBIENTES ESCOLARES LIBRES DE DISCRIMINACIÓN. ORIENTACIONES
SEXUALES E IDENTIDADES DE GÉNERO NO HEGEMÓNICAS EN LA
ESCUELA. ASPECTOS PARA LA REFLEXIÓN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN
NACIONAL [MEN], COLOMBIA)**

**De una educación sexual a una educación en ciudadanía sexual en
Colombia**

Colombia inició oficialmente la cátedra de educación en Salud Sexual y Reproductiva en 1970 mediante el Decreto 080/1974, que estableció obligatoriamente para los dos últimos grados de bachillerato en las instituciones educativas del territorio nacional los lineamientos curriculares que se debían impartir a facilitar a los/as adolescentes, se seleccionaron los siguientes contenidos temáticos: procesos de cambios orgánicos del adolescente, anatomía y fisiología del aparato reproductor. Más tarde, la Constitución Política de Colombia de 1991, adecuada a convenios internacionales, estableció un espacio para los derechos sexuales y reproductivos en el territorio, implementando el nuevo concepto de “la salud reproductiva”. Luego, la Ley 115/1994 introdujo el programa educativo en salud sexual y reproductiva teniendo en cuenta las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según la edad, cátedra que una vez incluida en toda la malla curricular le da a todas las materias un enfoque

de educación sexual, pero reconociendo también el conocimiento que podían aportar otras asignaturas, y con lo que se pondría fin al enfoque biologicista. Se da entonces un marco constitucional para el fomento y la promoción de la educación sexual en las instituciones educativas desde una perspectiva multidisciplinar (Alonso, 2013). Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, con el Decreto 1860/1994 reglamenta los aspectos organizativos y pedagógicos referidos a la educación sexual; ya con la Sentencia T-440/1992 se dispuso un estudio, con el apoyo de expertos/as en la temática, a fin de identificar la metodología y los contenidos que deberían tener los programas de educación en salud sexual en Colombia y por disposición normativa el artículo 2 de la Resolución 3353/1993 pide una evaluación al adolescente al momento de finalizar su ciclo educativo.

Algunos autores consideran que si bien estos decretos realizan promoción relacionada con el riesgo de embarazos en adolescentes y enfermedades de transmisión sexual, no expresan de manera clara el respeto que merecen las personas con orientaciones sexuales distintas (Alonso, 2013). En 1999, el Ministerio de Educación Nacional en Compañía con el Fondo de la Población de las Naciones Unidas (UNFPA) desarrolló el Proyecto Educación en Salud Sexual y Reproductiva de Jóvenes para Jóvenes. También en esta década, el Ministerio de Salud con la participación del UNFPA y otras entidades del Estado estuvieron adelantando las directrices para la planificación familiar, que concluyó con la Resolución 412/2007, la cual contempla las normas, guías y protocolos relacionados con los métodos de planificación familiar, la atención del embarazo, las alteraciones del desarrollo en los adolescentes, las infecciones de transmisión sexual, VIH/sida, el cáncer de cuello uterino y seno, así como la atención a la mujer y niño maltratados.

En el 2003, el Ministerio de la Protección Social adoptó la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 2003-2007, cuyos lineamientos de intervención fijaron seis áreas específicas: maternidad segura, planificación familiar, salud sexual y reproductiva de la población adolescente, cáncer

de cuello uterino, infecciones de transmisión sexual, VIH/sida, violencia doméstica y sexual (MEN, 2003).

Recientemente, a partir del Plan Nacional Decenal de Salud Pública 2012-2021 (Profamilia, 2012) se actualiza la *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*, con el propósito de definir desde lo social la sexualidad como una acción prioritaria en Salud Pública, dada su condición esencialmente humana y su compromiso con el individuo a lo largo de todo ciclo vital, sumando el enfoque de género dentro de un marco de derechos. Las dimensiones que contempla la actual política nacional son las siguientes: sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos, promoción de los derechos sexuales, derechos reproductivos y equidad de género y prevención y atención integral en salud sexual y salud reproductiva desde un enfoque de derecho (Profamilia, 2012).

La educación sexual en Colombia no es un esfuerzo exclusivo del MEN, que se ha quedado en la práctica en una mera información sanitaria para la prevención de embarazos adolescentes y enfermedades ETS producto del miedo al sida; su argumento educativo *se centra en una exigencia racional tutelada por expertos* (Sentencia T-440/1992). Así, con el apoyo de uno de ellos se adelantó un estudio al respecto, que pretende educar para el ejercicio de los derechos humanos, de los derechos sexuales y reproductivos, y con ello la enseñanza del disfrute y la liberación de los complejos de la sexualidad y la necesidad de integrarlo al desarrollo de la personalidad experimentada como una forma de comunicación y de libre expresión.

Con la base conceptual de la liberación de los complejos de la sexualidad integrados al desarrollo de la personalidad se abre por fin el discurso sobre la sexualidad, hablar de sexo en la escuela y respetar su diversidad de expresión tal y como es el lema que plantea el documento guía (MEN & UNFPA, 2016) *Ambientes escolares libres de discriminación. Orienta-*

ciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión en el marco formal de declaración de libertad, que dio la Corte Constitucional (Sentencia T-478/2015) a propósito del estudiante Sergio Urrego al que póstumamente se le reconocieron sus derechos después de sufrir el hostigamiento escolar al que fue expuesto por la institución educativa, y que lo llevó al suicidio⁸.

Antes de asumir una libertad inmediata y concreta se requiere comprender lo que significa la conquista del propio cuerpo antes silenciado, permitiéndole confesar emergencias individuales y colectivas de sensaciones íntimas y experimentar deseos impronunciados a fin de desinhibir y emancipar las personas. Lo que se pretende lograr es una equivalencia entre la verbalización de la sexualidad y la liberalización generalizada de los placeres y sus manifestaciones como derecho contemplado en la ciudadanía sexual.

La noción de ciudadanía sexual alude principalmente a tres áreas en las que los derechos de ciudadanía sexual –en tanto opuesta a la ciudadanía heterosexual social y políticamente dominante– deberían ser reclamados. [Se trata de los] derechos a varias formas de prácticas sexuales; derechos relativos a la identidad propia y a las autodefiniciones y derechos en relación con instituciones sociales, tales como la validación pública de una variedad de relaciones sexuales. (Richardson, 2000, p.99)

8 Sergio Urrego Reyes, un joven gay de 17 años estudiante de nivel secundario, se suicida, luego de padecer hostigamiento por parte de miembros del cuerpo directivo de la institución educativa donde estudiaba, quienes lo acusaron de acoso sexual y de cometer una falta al Manual de Convivencia del colegio –se prohibía la homosexualidad– se le acusó de haberse dado un beso con un compañero, con quien sostenía una relación afectiva. Con su muerte, miembros del colectivo LGBTI y organizaciones defensoras de derechos humanos logran en una batalla jurídica y social que la Corte Constitucional en la sentencia T-478 de 2015, ordenara al Ministerio de Educación Nacional que en un plazo no mayor a un año realizara una revisión extensiva de los manuales de convivencia para acabar la discriminación de los niños, niñas y adolescentes con orientación sexual e identidad de género diversa en las instituciones educativas, orden suspendida en alocución presidencial en el año 2016, anunciando: “Le reiteramos claramente a estos jefes de la iglesia católica, y debemos dejar claro ante todas las confesiones religiosas, que ni el Ministerio de Educación ni el Gobierno nacional han implementado ni han promovido ni promoverán la llamada ideología de género” y acusó a la ONU de publicar la Cartilla *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*, sin la debida autorización del Ministerio de Educación Nacional.

Teniendo en cuenta los marcos conceptuales abordados anteriormente para el análisis de las sexualidades, se observa que lo que entra en tensión es el concepto de ciudadanía occidental (el cual está basado en la división espacial entre espacio público y espacio privado, que se convierte en un mecanismo de reproducción de sujetos en función de la identidad de género y la orientación sexual, así como construye un ideal de ciudadano: hombre, propietario, heterosexual, sin discapacidad, preferiblemente cristiano adulto). A partir de esta manera de entender la ciudadanía se han construido los derechos, los cuales se han pensado como una protección del bienestar para ese tipo de personas (Moreno, 2006).

El concepto de ciudadanía ha sido objeto de múltiples debates dentro del pensamiento político feminista, que ha logrado visibilizar las relaciones de subordinación basadas en la sexualidad hasta tensionar la reformulación de la ciudadanía, para desarticular el androcentrismo como la heteronormatividad del concepto de ciudadanía.

La democracia tiene como contenido fundante la *libertad e igualdad*, los requisitos para la membresía a una comunidad política. Son estos principios afirmados los que implican el reconocimiento de la dignidad humana para orientarse, de manera libre y merecedor/a de igual respeto, en la esfera de la sexualidad. Consecuentemente, es desde este contenido que emerge la noción de ciudadanía sexual como un derecho democrático.

- a) La libertad e igualdad como medio de defensa de los derechos a vivir la sexualidad han tenido un recorrido amplio en materia de derechos humanos.

El reconocimiento del derecho a la sexualidad cuenta hoy con los derechos sexuales y reproductivos, que contienen el derecho a la libertad sexual; el derecho a la autonomía sexual, a la integridad sexual y a la seguridad del cuerpo sexual; el derecho a la privacidad sexual; el derecho al placer

sexual; el derecho a la expresión sexual; el derecho a la asociación sexual; el derecho a decisiones reproductivas libres y responsables; el derecho a la información sexual.

- b) Una vez ampliado el concepto de libertad e igualdad como medios positivos de promoción del derecho de la sexualidad avanzan los derechos sociales y económicos, derechos a prestaciones sociales, dedicados a la promoción de la libertad y la igualdad de hecho. La protección contra el despido arbitrario, el derecho a la seguridad social, el acceso al sistema de salud sin discriminación y de forma integral, y también al sistema público privado de pensiones y jubilaciones.
- c) Reconocimiento y distribución en el derecho de la sexualidad.

Hoy el reto consiste en el igual reconocimiento y redistribución del ejercicio democrático de la sexualidad, basado en los principios de los derechos humanos y en los derechos constitucionales fundamentales, razón por la cual la comunidad debe actuar simultáneamente en el sentido del reconocimiento de igual respeto a diversas manifestaciones de la sexualidad y de igual acceso a todas las personas, sin distinciones, a los bienes necesarios para la vida en sociedad entre ellos: la educación.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de la Guía No. 49 para la convivencia escolar, que implementa la Ley 1620/2013 y su reglamentación (Decreto 1965/2013), plantea tres enfoques conceptuales para su desarrollo: enfoques conceptuales y metodológicos de derechos humanos, enfoque diferencial y enfoque de género (MEN, 2016).

El enfoque de derechos humanos pretende “explicitar en las prácticas educativas y principios pedagógicos que los DD. HH. y la dignidad son el eje rector de las relaciones sociales [...] desde las cuales se desplazan y cuestionan significados y formas de actuar contrarias a la dignidad de las personas y el respeto por sus DD. HH” (MEN, 2016, p.18). A su vez, el enfoque diferencial se relaciona o identifica la realidad, haciendo visibles las diferentes formas de discriminación que en la escuela se

presentan contra grupos considerados diferentes por la mayoría y resalta la necesidad de realizar un análisis para ofrecer atención y protección de los derechos de estas personas y grupos. Por último, la guía reconoce que desde el enfoque de género hay un trabajo que analiza la situación de mujeres y hombres en la escuela haciendo énfasis en el contenido y calidad de las relaciones (MEN, 2016, p.19).

El objetivo de la Guía No. 49 es proponer definiciones en materia de convivencia escolar, dar recomendaciones generales para actualizar el proceso de revisión de los manuales de convivencia en la escuela, plantear procesos metodológicos prácticos y presentar una serie de definiciones y conceptos que puedan apoyar la comprensión del tema. La guía señala la necesidad de crear en las instituciones educativas una ruta de atención integral para la convivencia escolar, para la promoción, prevención, atención y seguimiento de los derechos humanos. El documento también presenta una serie de herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas, una metodología para la priorización de factores de riesgo y protección de la convivencia escolar y el ejercicio de los DD. HH., entre ellos, los derechos sexuales y reproductivos (DSR) y da ejemplos de protocolos de actuación para casos de acoso escolar. La guía en mención aborda en su contenido el tema de los derechos sexuales y reproductivos en su componente de promoción, prevención y atención, así como asume el tema de violencia de género en la escuela resaltando el enfoque de género para la garantía de los derechos sexuales y reproductivos. La Guía No. 49 del Ministerio (MEN, 2016, p.268) enfatiza el enfoque de DD. HH. en cuanto conjunto de ideas y principios, cuya finalidad es hacer de la vivencia de los derechos un propósito primordial, y en el contexto escolar esto implica: reconocer a los niños a las niñas y adolescentes como sujetos activos de derecho y reconocer a la comunidad educativa como garante de estos derechos. Al mismo tiempo el enfoque de género como herramienta de análisis social permitiría visibilizar desigualdades en la relación entre hombres y mujeres, y también tendría en cuenta *“las experiencias, realidades,*

luchas, necesidades de las personas que se ubican fuera de los marcos normativos en los que se organizan socialmente las identidades de género y las sexualidades. Por lo tanto, visibiliza a gays, lesbianas, bisexuales, personas trans, quienes experimentan situaciones de desigualdad y discriminación” (MEN, 2016, p.268).

La mencionada Guía No. 49 recomienda que a efectos de las orientaciones, el enfoque de género demanda que en la lectura de contexto para definir los respectivos proyectos y estrategias de promoción y prevención en la ruta integral de convivencia escolar se identifique de manera diferencial las afectaciones que una misma situación tiene para niños, niñas y adolescentes, con el propósito de generar acciones de prevención frente a situaciones asociadas con estigma y discriminación por factores asociados al género, como son: la orientación sexual y la identidad de género.

En la tarea de ampliar las orientaciones en torno al tema de discriminación por motivos de orientación sexual y la identidad de género, el MEN, apoyado en el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), en el documento Ambientes escolares libres de discriminación: Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión (MEN & UNFPA, 2016) realiza una profundización conceptual en la Guía No. 49 (MEN 2016) buscando comprender la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género presentes en las escuelas, y asimismo conocer de qué modo la escuela aborda la promoción, prevención y atención de los Derechos Sexuales y Reproductivos como organización garante de los mismos y constructora de ciudadanía.

El texto, que tiene una estructura similar a la Guía No. 49, presenta un desarrollo conceptual acerca de qué son y cómo comprender las orientaciones sexuales e identidades de género en la escuela, cómo integrar al manual de convivencia la garantía de los derechos de los y las estudiantes

con orientaciones sexuales e identidad de género no hegemónicas incorporando el enfoque de género para la prevención, y atención de la violencia basada en género y su integración a la ruta integral para la convivencia escolar.

El objetivo fundamental de la guía es acercar a los/las docentes a la transformación de preconcepciones y nociones sobre la orientación sexual y las identidades de género para deconstruir los prejuicios sobre lo que significa ser lesbiana, gay, bisexual, cisgénero, transgénero o intersexual.

¿QUÉ FALLA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA CIUDADANÍA SEXUAL EN COLOMBIA?

Para abordar los problemas de la ciudadanía sexual en el entorno escolar se requiere de una reinterpretación de tres elementos básicos: los imaginarios sobre la sexualidad en el entorno escolar, la gramática sobre la justicia educativa y la elaboración de nociones propias de la investigación educativa para el estudio de la categoría de identidades sexuales.

Los imaginarios:

- 1) El imaginario de la sexualidad buena/sexualidad mala

El problema fundamental para el debate en torno a la ciudadanía sexual en el contexto educativo, requiere precisar en la comunidad la distinción conceptual y la formación por parte de la comunidad educativa, en los enfoques de derechos humanos, el enfoque diferencial y enfoque de género y desagregarlo de las explicaciones jurídicas del Derecho de Familia. El debate actual suscitado en torno al documento Ambientes escolares libres de discriminación (MEN, 2016), confunde los contenidos conceptuales de los derechos humanos y recurre para su explicación a argumentos jurídicos del Derecho de Familia como fundamento para el reconocimiento de los derechos sexuales de la comunidad LGTBI. Es necesario aclarar que las políticas públicas hasta ahora han desarrollado políticas antidiscriminatorias valiéndose de argumentos con validez

jurídica como las uniones de personas del mismo sexo, reconociendo la igualdad y dignidad de sus derechos, pero, su base es la asimilación a la conducta del paradigma “normal”: que es el familiar heterosexual, y a la dinámica de sus relaciones conforme los vínculos afectivos a los valores culturales dominantes en un período histórico en el que la unión religiosa a través del vínculo del matrimonio tenía el mismo efecto en las uniones civiles, por lo que el Estado limitó el ejercicio de la sexualidad al matrimonio.

Desde dicha lógica de asimilación, el reconocimiento de los derechos de ciudadanía sexual depende de la satisfacción de las identidades heterosexuales, que son de las que se dice presentar un comportamiento adecuado y de aprobación social, lo cual sigue reproduciendo una ideología que reitera los papeles definidos y dicotómicos de género y se sustenta en una mentalidad conservadora en la medida que subordina los principios de libertad. La recurrencia al Derecho de Familia es el reflejo de la fragilidad de la autonomía individual y de la dignidad humana y de privacidad, manifestación que define al ciudadano sexual como miembro de una comunidad familiar y no como un individuo y como sujeto de derechos que ha de vivir su sexualidad como una función y no como un fin, donde no hay espacio para el ejercicio de la sexualidad indigna o de una categoría inferior o anormal.

Una noción de anormalidad que se percibe sumado a la actuación de un código moral radical que rechaza la diversidad, y con un énfasis marcado en el campo homosexual en tanto que se considera trasgresor en dos niveles básicos: primero, el gay/la lesbiana no es un hombre/mujer, a pesar de que su naturaleza lo parece, es decir, rompe con el mandato divino de ser lo que se ha dispuesto; segundo, ellos [...] quiebran] la norma imperativa de crear una familia (familia *per se* implica una normalidad que no se les asigna ni a las familias monoparentales ni mucho menos a las homosexuales) y, por ende, de

procrear (asumiendo que no hay interés en las personas LGBT, pero tampoco capacidad biológica para hacerlo) (García, 2007, p.28).

2) El imaginario de la educación desde teorías informales para sujetos trastornados

Lo que evidencia el debate actual en torno al documento Ambientes escolares libres de discriminación es un discurso de la comunidad educativa sustentado en teorías informales donde hay un desconocimiento y una mezcla respecto a los campos y categorías involucrados en la diversidad sexual, que van desde el imaginario de lo que llamó Perlongher (1993) *la identidad sexual asimilada* y que se corresponde con la construcción del modelo latino de homosexualidad y el modelo de la “loca”, que reproduce los esquemas clasificatorios que oponen masculino-femenino, siendo esta relación homologada. García (2007) amplía el concepto y lo define como falso paralelismo ya que supone que los gays quieren ser o se sienten mujeres y las lesbianas quieren ser o se sienten hombres.

Sumado a ello el debate informal acerca de si la diversidad sexual ¿nace o se hace? considerando solamente el destino biológico del nacer homosexual, se encuadra en un destino libre de culpa, en el que no interviene el libre desarrollo de la personalidad; por lo tanto, su tendencia desviada puede ser aceptada a partir de una vivencia desde unas identidades discretas, menos identificables u ocultas, si la diversidad sexual se produce por conversión, a través de traumas, que en su mayoría se identifican con abuso sexual: “la idea fundamental es que se pierde la voluntad y, en esta medida, se considera a una persona LGBT como desprendida de toda capacidad de controlar su vida” (García, 2007, p.28).

3. El imaginario del amor puro, encarnado en la moral

¿La sexualidad como verbo conjugado en el escenario educativo va a romper prejuicios morales y religiosos, productos de una educación represiva?

Lipovetsky (2014) señala que a lo largo del último siglo el sexo no se asocia con el mal: la cultura represiva ha perdido crédito (p.58). El avance de la disociación del sexo de la moral ha eliminado la asociación al vicio y se ha remplazado por equilibrio y pleno desarrollo íntimo de los individuos, propio de los tiempos de igualdad democrática en el que los placeres⁹ alcanzan legitimidad. Lo que se requiere comprender es que no se ha avanzado en la comprensión de la disyunción moral y sexualidad y esta incompreensión produce segregaciones y marginaciones reflejadas en las fobias hacia las orientaciones sexuales no heterosexuales (homofobia, bifobia, lesbofobia o transfobia) como estrategia social para señalar las fronteras de género binario mientras establece sanciones a quienes no se adecúan al modelo prescrito infringiéndoles violencia por prejuicios que surgen en el marco de “un talante de hostilidad o predisposición negativa hacia lo percibido como diferente” (Gómez, 2007). En el medio educativo lo anterior se expresa en el marco cognitivo al acoger teorías informales que consideran los grupos LGTBI como anormales, antinaturales, que no poseen un lugar en el contexto racional educativo, y a partir de allí se realizan acciones para su exclusión y rechazo en dicho contexto. Ejemplo de ello para el caso de Colombia se puede señalar:

Sentencia T-562/2013: Estudiante transgénero menor de edad que fue excluida del establecimiento educativo por su expresión de género en concordancia con su identidad. Sentencia T-565/2013: Estudiante transgénero que es sancionada por llevar el pelo largo en el establecimiento educativo. Sentencia T-804/2014: Estudiante transgénero a quien le fue negado un cupo para cursar el bachillerato en una institución educativa nocturna en razón de su identidad de género. Sentencia

9 Liberado el placer de la noción de pecado heredado de la Edad Media, la Modernidad lo enmarca en un pensamiento moral jerarquizado de superior a inferior: los del espíritu y los del corazón. Los primeros son los más nobles y los segundos son complementarios para la realización de la felicidad (Mauzi, 1960).

T-141/2015: Estudiante afrocolombiano con orientación de género no hegemónica al que la corporación universitaria le niega el reintegro en razón de su raza y orientación sexual. Sentencia T-478/2015: Estudiante al que póstumamente se le reconocen sus derechos por el hostigamiento escolar al que fue expuesto por la institución educativa (Sergio Urrego). Sentencia T-097/1994: Estudiante del establecimiento educativo solicitó la protección de su derecho fundamental al debido proceso (Constitución Política, artículo 29) y al buen nombre (Constitución Política, artículo 15), vulnerados, en su concepto, por las directivas de la escuela al haber tomado la decisión de expulsarlo por supuestas conductas homosexuales sin el cumplimiento del procedimiento debido. Sentencia T-101/1998: A dos estudiantes menores de edad se les niega el cupo en colegio religioso en razón de su orientación sexual. Sentencia C-481 de 1998: Un docente no puede ser despedido ni investigado en razón de su orientación sexual (MEN, 2016).

Así mismo, en el entorno educativo se suprimen sus vidas en el ámbito afectivo generando hacia ellos rechazo, temor, erradicando de los espacios públicos sus expresiones afectivas y, por último, la violencia institucional, que se evidenció en la movilización contra la “ideología de género” en Colombia y en el rechazo a los preceptos constitucionales, (Sentencia T-478/2015: caso Sergio Urrego) solo es el reflejo de que durante el funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas se legitima la exclusión, el rechazo y la discriminación hacia seres humanos que habitan el mismo espacio y que su única diferencia es el derecho a disponer de su propia identidad sexual.

LA GRAMÁTICA SOBRE LA JUSTICIA EDUCATIVA

Para el análisis conjunto de las sexualidades y su interacción en contextos escolares se requiere ampliar el recurso teórico sobre la justicia que permita identificar las principales formas que coartan la libertad y la reprimen, se requiere caracterizar las estructuras sociales y los

mecanismos que generan esas injusticias, decir algo sobre las tensiones y conflictos que se producen en el entorno escolar y en la sociedad. Además, se debe poner de relieve el carácter equívoco y contradictorio de las relaciones entre minoría y mayoría en educación y captar las variaciones del peso que tienen la raza-clase social, el género, sexo y sexualidad en unos contextos de mutua influencia. Es importante para ello analizar la cuestión de quién cuenta como sujeto de la justicia educativa y la revisión y cuestionamiento de la división oficial de los espacios educativos para el ejercicio de la ciudadanía (González, 2012).

La elaboración de nociones propias de la investigación educativa para el estudio de la categoría de identidades sexuales

Así mismo es importante abordar el estudio de las identidades sexuales desde nociones propias de la investigación educativa. Una noción para su abordaje en la literatura académica de la filosofía educativa es la noción de *ruptura* que ha sido utilizada por Popkewitz (2015) para poner en evidencia la vinculación que tienen las reformas educativas con las dinámicas sociales más amplias: su propuesta es analizar la ruptura de los límites de la razón ilustrada que oscurecen y restringen las alternativas para la acción. Además, permite representar los cambios como una fisura en las prácticas previas y pone de manifiesto un nuevo tipo de racionalidad, sus múltiples efectos y sus diversos contextos de incidencia, y desplaza la atención hacia la búsqueda de discontinuidades desde ideas como umbral, corte, transformación, mutación, fronteras, nomadismos.

Siguiendo a Foucault (2006), de lo que se trata es de pensar que:

Por debajo de las grandes continuidades del pensamiento, por debajo de las manifestaciones masivas y homogéneas de un espíritu o de una mentalidad colectiva, por debajo del terco devenir de una ciencia que se encarna en existir y en rematarse desde un comienzo, por debajo de la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad

teórica, se trata ahora de detectar la incidencia de las interrupciones. (p. 5)

Pero, ¿qué debo hacer?

Si bien es cierto que la clásica pregunta práctica kantiana ¿qué debo hacer? continúa más viva que nunca, en las decisiones y en los debates políticos de hoy, así como en la cotidianidad del ciudadano de a pie, ella debe replantearse en términos diferentes a la solicitud de reglamentos. Se precisa este cambio de perspectiva si nos proponemos abandonar la creencia de vivir en el ámbito estable del mundo habitado, pues dicho mundo no es más que una ficción, la cual va agrietándose por causa de las voces de “algunos” espectros cuasi humanos que arañan intentando penetrar los círculos sociales legitimados: aquellos círculos donde la vida es posible, lamentable y aflige. (Pulgarín, 2011, p.80)

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, D. (2013, septiembre 8). <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/14704>. Obtenido desde <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/14704>: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/14704>
- Amuchástegui, A. (2007). Ética, deseo y masculinidad: la difícil relación entre lo sexual y lo reproductivo. En A. A. Szasz, *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidad en México* (pp. 124-140). México: Colegio de México.
- Boswell, J. (1998). *Cristianismo, tolerancia social y homosexualidad. Los gays en Europa occidental desde el comienzo de la era cristiana hasta el siglo XIV*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Bozon, M., & Leridon, H. (1993). Les Constructions Sociales de la Sexualité. *Sexualité et Sciences Sociales*, 48(5), 1173-1196.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas . En M. Jiménez, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 2002-262). Barcelona: Icaria.

- Burgos, E. (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Machado Libros.
- Butler, J. (1996). Sexual Inversions. En S. Hekman, *Feminist Interpretations of Michel Foucault* (pp. 59-76). Pennsylvania: The Pennsylvania State-University Press.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós Studio 168.
- Dowsett, G. (2007). Yo te enseño el mío si tú me enseñas el tuyo: hombres gay, investigación sobre masculinidad, estudios sobre hombres y sexualidad. En A. Amuchástegui & I. Szasz, *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidad en México* (pp. 73-94). México: Colegio de México.
- Foucault, M. (Gallimard de 2001). Interview met Michel Foucault en Michel Foucault *Ditsetécrits II 1976-1988*.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad. Tomo II. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad. Tomo III. El cuidado de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. Tomo I*. México: Siglo XXI.
- Gagnon, J., & Parker, R. (1995). Conceiving Sexuality. En R. Parker, & J. Gagnon, *Conceiving Sexuality: Approaches to Sex Research in a Postmodern World* (pp. 3-16). Nueva York/ Londres: Routledge.
- García, C. (2007, septiembre 6). <http://www.colombiaaprende.edu.co/>. Obtenido desde <http://www.colombiaaprende.edu.co/>: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf
- Gómez, M. (2007). Violencia, homofobia y psicoanálisis: entre lo secreto y lo público. *Revista de Estudios sociales*, 28, 72-85.
- González, M. (2012). La noción de justicia como herramienta explicativa de los vínculos entre las prácticas discursivas educativas y las políticas sociales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 12, 35-46.
- González, M. (2013). *¿Qué hacer con la identidad de género? ¿Subvertirla, situarla o disolverla? Reflexiones desde la filosofía crítica feminista*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- González, M. (2014). La identidad como ficción y la subversión como estrategia de agencia. La teoría de Judith Butler: herramientas conceptuales para renovar la perspectiva de la identidad de género en la investigación educativa latinoamericana. En M. González, & J. Núñez, *Discurso, compromiso e Historia*, pp. 133-165. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. Barcelona: Bellaterra.
- Lipovetsky, L. (2014). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Mateo, P. (2011). Transdeseantes: de la heterosexualidad obligatoria al deseo lesbiano. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 33-67.
- Mauzi, R. (1960). *L'idée du bonheur dans la littérature et la pensée Française au XVIII^e siècle 1960*. París: Armandcolin.
- MEN. (2003, febrero 10). http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172208_recurso_1.pdf. Obtenido desde http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172208_recurso_1.pdf: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172208_recurso_1.pdf
- MEN. (2016, septiembre 6). <http://redes.colombiaaprende.edu.co/>. Obtenido desde <http://redes.colombiaaprende.edu.co/>: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>.
- MEN & UNFPA. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN & UNFPA. (09 de 06 de 2016). <https://unicef.org.co>. Obtenido desde <https://unicef.org.co>: https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_o.pdf
- Moore, E., & Fine, B. (1995). *Psychoanalysis: the major concepts*. London: Yale University Press.
- Moreno, A. (2006). Ciudadanía y sexualidad en la ciudad de Buenos Aires. *Nómadas*, 24, 118-128.
- Nussbaum, M. (2016). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. New York: Harper and Row.

- Perlongher, N. (1993). *La prostitución masculina*. Buenos Aires: Ediciones de la Urraca.
- Popkewitz, T. (2015). Practice as a theory of change research on teachers and teacher. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19, 423-453.
- Profamilia, M. D. (2012, septiembre 10). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%2010.pdf>. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%2010.pdf>: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%2010.pdf>
- Pulgarín, J. P. (2011). Judith Butler: una filosofía para habitar el mundo. *Universitas Philosophica*, 28(57), 61-85.
- Richardson, D. (2000). *Rethinking Sexuality*. Londres: Sage Publication.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. En R. Reiter, *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). New York: Monthly Review Press.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. Vance, *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Madrid: Revolución.
- Soley-Beltran, P. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual: un estudio crítico de Judith Butler*. Barcelona: Bellaterra.
- Szasz, I. (2004). El discurso de las Ciencias Sociales sobre las sexualidades. En C. Cáceres, T. Frasca, M. Pecheny & T. Veriano, *Ciudadanía sexual en América Latina: Abriendo el debate* (pp. 65-76). Lima: Cayetano Heredia.
- Vance, C. (1997). La Antropología redescubre la sexualidad: un comentario teórico. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 12, 101-128.
- Vázquez, F. (1995). *La historia como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos.
- Vázquez, F. & Moreno, A. (1997). *Sexo y razón. Una genealogía de la moral sexual en España. Siglos XVI- XX*. Madrid: Akal.