Centro de Estudios
Latinoamericanos de
Educación Inclusiva
CELEI
Chile

Pedagogías Queer

EDICIONES CELEI

Serie Pedagogías Transformadoras y de lo Menor

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.).

PEDAGOGÍAS QUEER
© Ediciones CELEI.
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.
ISBN: 978-956-386-007-8
CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.
Materia: Educación Inclusiva, Alteridad, Pensamiento Político, Estudios Trans, Pedagogía Queer, Estudios de Género, Feminismo, Interseccionalidad, Pedagogías transformadoras, Educación Afectiva de Identidades Sexuales no-normativas.
Páginas: 204

DICIEMBRE, 2018 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.)
Pedagogías Queer.

ISBN: 978-956-362-007-8

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
© **Edita y publica**: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl

**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

PEDAGOGÍAS QUEER

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

R. Lucas Platero Méndez
Luana Pagano Peres Molina
Nilson Fernandes Dinis
María Victoria Carrera-Fernández
Xosé Manuel Cid-Fernández
María Lameiras-Fernández
Melani Penna Tosso
Welson Santos
Thiago F. Sant'Anna
Nilson Fernandes Dinis
Aldo Ocampo Gonzalez
Renata Silva Pamplona
Mercedes Sánchez Sáinz

CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel Garcia | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernandez | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina

Índice

Prólogo. Pedagogías de lo Menor *11*

Por Aldo Ocampo González

1.-Ideas clave de las pedagogías transformadoras *26*

R. Lucas Platero Méndez

2.-El status queer o la utopía de lo posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios *48*

María Victoria Carrera-Fernández, Xosé Manuel Cid-Fernández y María Lameiras-Fernández

3.-*Provocaciones de una pedagogía queer para el empoderamiento de las identidades transgéneras* *72*

Luana Pagano Peres Molina y Nilson Fernandes Dinis

4.- Si no puedo bailar no es mi revolución. Pedagogías Feministas en Educación Secundaria *90*

Melani Penna Tosso

5.- Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Una entrevista con Mercedes Sánchez Sáinz *108*

Mercedes Sánchez Sáinz

6.- Pais e filhos e a sexualidade fora da norma: confissão, dor e culpa e suas marcas *143*

Welson Santos, Thiago F. Sant'Anna y Nilson Fernandes Dinis

7.- Entrevista con Dr. Nilson Dinis sobre Pedagogia Queer e Educação Inclusiva *168*

Nilson Dinis entrevistado por Aldo Ocampo González

8.- Do limbo feliz da infância às primeiras experiências escolares de um homem trans: o avesso da pedagogia queer *177*

Renata Silva Pamplona

Prólogo

Pedagogías de lo menor[1]

Aldo Ocampo González

Lo menor en la pedagogía inscribe su articulación en el giro molecular, produce un territorio indeterminado, es singular en tanto alejado de todo vínculo de serialización subjetiva. Tiene lugar en un conjunto de *relaciones exteriores*[2], al decir de Dussel (1985) constituye una espacialidad que débilmente ha sido permeada por las diversas expresiones del poder[3] –segregación, violencia estructural, discriminación silenciada, opresión, dominación, etc.–. Un espacio pedagógico de lo menor deconstruye las cadenas de montaje de la subjetividad para crear otros mundos[4], lugares no-habitados, propios de un nuevo impulso de la imaginación epistémica y pedagógica, a favor de la singularidad de nuestra experiencia. En él, tienen lugar procesos de singularización por sobre modos de producción de la subjetividad. La fertilidad de los procesos de singularización a juicio de Guattari y Rolnik (2006) cristaliza *"una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular"* (p.29). Una pedagogía de lo menor articula su actividad formativa en la creación –*labor positiva*[5]– de dispositivos de transformación del mundo que habitamos. Sin embargo, coincido con Sousa (2010) respecto de la necesidad de

[1] Concepto impulsado y desarrollado en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, institución internacional dedicada al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. En esta oportunidad, se presenta una versión extremadamente sintética del mismo. Pedagogías de lo menor, sintetiza de mejor manera la multiplicidad de tópicos analíticos que reúne la presente obra.

[2] Principio explicativo de la Educación Inclusiva.

[3] En adelante formatos del poder.

[4] Alude al *espacio heterotópico* de la Educación Inclusiva en tanto tercer espacio, no-lugar, realidad indeterminada.

[5] La labor positiva constituye uno de los principios explicativos de la Educación Inclusiva, opera dialécticamente con el principio de negatividad. La *positividad* es sinónimo de edificación, creación y producción de lo nuevo, mientras que la *negatividad* inscribe su fuerza analítica en la deconstrucción.

fomentar un nuevo pensamiento para pensar las alternativas en educación, especialmente, si la transformación, como fuerza *performativa* y *acontecimental* reafirma un compromiso social particular, *lo alterativo* modifica la realidad. De lo contrario, constituye un *performativo absoluto*, es decir, un agenciamiento discursivo que enuncia retóricamente el cambio sin un efecto concreto en la realidad. A decir verdad, este constituye uno de los principales puntos de inflexión de las teorías educativas críticas contemporáneas. Una pedagogía de lo menor abraza el cambio en todas sus manifestaciones, apuesta por una *pragmática epistemológica* dedicada a fomentar un pensamiento alternativo de las alternativas en educación, agudiza la imaginación epistémica y pedagógica[6].

El lugar –*topoi*– de enunciación del sujeto en la pedagogía de lo menor se construye al interior de un espacio de agenciamiento colectivo concebido como centro productor de la subjetividad, forja un mecanismo de descentramiento, que *"no corresponde ni a una entidad individuada, ni a una entidad social predeterminada"* (Guattari y Rolnik, 2006, p. 45). Como tal, privilegia la categoría de subjetividad, en ella el sujeto no es objeto de totalización o centralización, como lo haría el pensamiento de lo idéntico (Benjamin, 2009; Marcuse, 1999; Adorno, 2014), más bien, se encuentra *"esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social"* (Guattari y Rolnik, 2006, p. 46). Una pedagogía de lo menor funda su actividad en la micropolítica de la transformación molecular, cristaliza una pluralidad de abordajes de la singularidad[7]. En ella, la subjetividad es asumida en términos de creación, otorgando pautas a cada estudiante para la reapropiación del corpus de elementos que participan de su construcción. La creación, la expresión y la reapropiación son al decir de Guattari y Deleuze (1973) estrategias de configuración del proceso de singularización, las que se oponen a toda economía social de la subjetividad, asume la encrucijada que atraviesa sus múltiples sistemas de configuración, proponiendo estrategias de razonamientos para su abordaje en cada uno de los elementos constitutivos de la praxis educativa. ¿Por qué asumir de otro modo la condición de subjetividad en los procesos de escolarización? En primer lugar, la afirmación que conceptualiza la *totalidad concebida como singularidades múltiples*, o bien, el concepto de *multiplicidad de diferencias* que he venido trabajando hace algún tiempo; bajo ningún punto de vista, deviene en una sumatoria reduccionista de subjetividades individuales como podría observarse a partir de una lectura superficial. Coincido con Guattari (1969) que la articulación de la subjetividad sólo tiene lugar a partir del entrecruzamiento de diversas clases de determinaciones colectivas. La subjetividad emerge así, a partir de un complejo proceso de *creación transindividual*. Si la transformación acontece en la

[6] Punto de obstrucción del pensamiento educativo post-moderno.

[7] Una interrogante epistemológica de tipo *proléptica,* reflexionará en torno a lo qué *hay más allá* de la singularidad, la multiplicidad y la inclusión.

singularización, entonces, la praxis educativa y el cambio jamás tienen lugar en la acumulación de subjetividades individuales. Para Adorno (2014), tal situación correspondería al pensamiento de la identidad –*adecuación del sujeto al objeto*–, es decir, singularidad pura, propiedad de una disyunción absoluta. Una pedagogía de lo menor, reconoce que su red de relaciones ontológicas opera en la singularización de la subjetividad dando paso a la conexión multilineal de elementos de diversa naturaleza. La *multitud* según Virno (2003) contiene a la noción de pluralidad, lo que no es sinónimo de pluralismo acrítico. El ser-muchos, es propiedad de la *creación transindividual.*

El pensamiento de lo idéntico –máxima expresión del idealismo alemán– se ha erigido como una de las principales fuerzas interpretativas de los procesos educativos, fundamentalmente, estructurada a partir de un sistema arbitrario de adecuación del sujeto –concepto– a un objeto –realidad– predeterminado –ratificación de una realidad opresiva–, cristalizando una espacialidad pedagógica a partir de una *política ontológica de lo mismo* y de un lenguaje unidimensional, sustentado en una gramática *"adecuación entre la subjetividad que funda al objeto y el objeto fundado por la subjetividad que es idéntica a sí"* (Marcuse, 1999, p.142). En la filosofía de la identidad el *"presupuesto constituyente (fundacional) que es el Yo quien pone al Yo como idéntico a sí, como fundamento indubitable y originario de todo"* (Soto, 2018, p.45). En efecto,

> […] el pensamiento de la identidad «se convierte en una instancia de una doctrina de la acomodación en la que el objeto al que tiene que orientarse el sujeto devuelve a este lo que el sujeto le infringió […]. En ella viven elementos de afinidad del objeto con su pensamiento […]. Es *hybris* que la identidad exista, que la cosa se corresponda con su objeto» (Adorno, 2014, 145). La adecuación/identidad sujeto-objeto como criterio de verdad será la base del pensamiento de lo mismo que tiende a igualar/ reducir lo distinto en identidad (Soto, 2018, p.46).

Una política ontológica de lo idéntico es contraria a la acción política[8] e intelectual de la pedagogía de lo menor, puesto que,

> […] reduce los objetos a su concepto (Adorno, 2014), adecuándolos a la interioridad de una subjetividad que los funda como idéntico a sí (para no contaminar al Yo de la experiencia contingente). El pensamiento de lo idéntico procura romper con las propiedades heterogéneas de lo real para convertirlo (igualarlo) a lo mismo del Yo que lo funda. No hay necesidad de que la subjetividad absoluta salga fuera de sí para identificar el concepto y el objeto; el movimiento que despliega el pensamiento es enteramente *intra-subjetivo*. La realidad, es decir, «la diferencia y lo heterogéneo es producido inmanentemente

[8] Anclaje de articulación clave de una pedagogía de lo menor.

> como lo *mismo* al *Yo auto fundado* que se desliza satisfecho ante lo que el pensamiento quiere concebir como lo idéntico» (Adorno, 2014). Dar primacía ontológica a lo idéntico significa anular las diferencias del mundo fáctico-empírico. Este «proceso descalifica la heterogeneidad de la vida empírica y convierte en lo mismo a todo lo diverso» (Adorno, 2014), que fue excluido en el proceso de construcción del conocimiento. Dicho movimiento de *reducción de lo diverso a lo mismo*, al atravesar la ilustración, y converger con el modo social de producción capitalista, ha cosificado el pensamiento social reduciéndolo a una «unidimensionalidad técnica, adecuación entre concepto y función» (Marcuse, 2001) que «contrae la sintaxis del pensamiento» (Marcuse, 2001) (Soto, 2018, p. 46-47).

La negatividad (Hegel, 1969; Marcuse, 2001; Benjamín, 2008 y 2009; Matus, 2017) en tanto principio explicativo de la Educación Inclusiva cristaliza una empresa cuestionadora, deconstruccionista y transformadora de lo dado. La negatividad siempre es sinónimo de transformación, ratifica una política ontológica de lo menor, es decir, propiedad de la multiplicidad de diferencias. Se propone liberar el lenguaje unificado, reinstala la condición de no-identidad del sujeto, en ella, *"tanto el sujeto como el objeto son mediaciones (no inmediatas) constituidas por múltiples determinaciones, pero dentro de la lógica de la afirmación de la no-identidad entre sujeto-objeto; tanto el concepto como la realidad son afirmadas (en sus diferencias) solo en su no-identidad con respecto al otro"* (Soto, 2018, p.48). Una pedagogía de lo menor emerge de la interacción dialectal entre el principio de negatividad y heterogénesis estableciendo múltiples trayectorias de relación con el Otro. En ella, cada sujeto emerge de la relación y en la coexistencia. Se propone crear condiciones de igualación sobre lo desigual, se inscribe en el plano de la trascendencia, la responsabilidad y el respeto. Recupera la multiplicidad infinita de acciones que constituyen la realidad pedagógica, política, social y cultural.

La dialéctica negativa deviene en la expresión del pensamiento de la no-identidad, en ella, el sujeto –concepto– no es reducido a un objeto –realidad– particular, emerge de la crisis de representación[9] que afecta al concepto colocando en jaque los sistemas de categorización que estructuran el campo interpretativo de las prácticas de Educación Inclusiva y las políticas públicas sustentadas en un *efecto multicategórico* –expresión del esencialismo liberal[10]–.

[9] Concepto que describe el desgaste de los mapas cognitivos, teorías, métodos, conceptos. También es sinónimo de limitación de las teorías disponibles debido al carácter desbordante de los fenómenos de investigación.

[10] La potencia analítica que encierra la noción de esencialismo liberal permite observar la presencia de discursos contradictorios en sus afirmaciones, contenidos y marcos de valores. Forja una *estructura específica de contradic*ción. El discurso de la Educación Inclusiva se encuentra plagado de prácticas discursivas de esencialismo liberal. Se expresa básicamente a través de la

Una pedagogía de lo menor se propone *"invertir el pensamiento que identifica el concepto y el objeto representado. Se puede decir, por tanto, que la «dialéctica negativa atenta contra la tradición [y], se le podría llamar un antisistema» (Adorno, 2014, 9-10) en la medida que busca negar la relación de adecuación/justificación entre pensamiento y realidad"* (Soto, 2018, p.56). Una pedagogía de lo menor se articula para recuperar la multiplicidad infinita de expresiones que configuran y dan vida al espacio escolar, a través del principio explicativo de la negatividad (Hegel, 1969; Marcuse, 2001; Benjamín, 2008 y 2009; Matus, 2017) logrando *"reinstalar lo diferente y lo negado por el pensamiento de lo mismo en el proceso de construcción de la realidad"* (Soto, 2018, p.57). Una pedagogía de lo menor bajo ningún punto de vista constituye una *práctica educativa especial* para un determinado tipo de estudiante, sino más bien, cristaliza un sistema pedagógico que una minoría –en adelante, concebidas como mayorías en el mundo– forja al interior de una estructura mayoritaria. Una pedagogía de lo menor transita desde el concepto de necesidades educativas especiales, pues reconoce su fuerza opresiva, reemplazándolo por la noción de multiplicidad de diferencias. Lo menor abandona la concepción esencialista de Educación Inclusiva cuyas manifestaciones según Ocampo (2018) la definen como una praxis: a) acrítica y funcionalista, b) sustentada principios del individualismo metodológico y de la zona de abyección en sus diversas manifestaciones, c) sujeta a una invasión positivista y a la preeminencia de una visión tecnológica, d) al ser acrítica articula su actividad sobre mecanismos de asistencialismo y estrategias de acomodación, a través de las cuales, se reproduce el orden dominante legitimando los marcos de valores de la cultura dominante, f) los sujetos emergen a partir de categorías analíticas específicas, propias de sistemas de regulación capitalista, g) su centro crítico intelectual se encuentra contenido en el déficit, asume el sujeto desde la teoría del riesgo, h) en ella las diferencias son esencializadas, i) enfatiza en políticas de afirmación positiva y j) coexiste una visión objetivista de la democracia, la igualdad y la justicia social, reproduciendo un sistema ideológico de tipo liberal sobre justicia –educativa y social– e inclusión.

Para el Guattari (1996) los procesos de individuación devienen en la articulación de un efecto multicategórico que a través del discurso hegemónico y reduccionista –*propiedad del espacio de abyección*– de la Educación Inclusiva[11] focalizan en un conjunto de ideas referenciables, reduciendo su potencia a un universo previamente determinado, cotejando diversos estilos de normalización y producción del sujeto. Como puntapié inicial, una pedagogía de lo menor,

defensa y lucha por una sociedad y un sistema educativo más justo al tiempo que, conviven imperceptiblemente valores y agenciamientos discursivos que apelan por acciones que agudizan las condiciones de opresión, instalando nuevas lógicas de freno al auto desarrollo.

[11] Corresponde a la estructura institucionalizada de conocimiento falsificada de la Educación Inclusiva.

inicia su actividad liberando la subjetividad de la individuación. De lo contrario, fomenta los ejes de articulación de los diversos estilos de esencialismos que sostienen el discurso de la inclusión y la educación de la diferencia en la actualidad, a partir de sistemas de identificación modelizantes. Por el contrario, es menester reconectar la subjetividad en el espacio escolar con los aspectos esenciales de la existencia humana, evitando como anteriormente he señalado, la producción de sistemas categoriales por la vía de la individuación. Si el espacio pedagógico y político de un sistema educativo inclusivo auténtico se sustenta en una política ontológica de lo menor, entonces, asume el desafío de construir una *micropolítica de los procesos singulares* que participan de la acción educativa, siempre en constante movimiento y transformación. Converge así, en la construcción de un *espacio fronterizo* (Anzaldúa, 1987).

Una pedagogía de lo menor reconfigura la *cuestión del tiempo*, comprende que la praxis educativa de la singularidad –aquello que siempre ha estado presente en lo educativo– es contraproducente al efecto de la *monocronía*, es decir, del tiempo único, estable, homogéneo y universal, etc. –propiedad de la física mecanicista newtoniana– denominado *cronosistema*. El cronosistema en tanto expresión del orden capitalístico cristaliza un tiempo de equivalencias, dando paso a la producción de relaciones pedagógicas universales, sustentada en la lógica de sentido que en un mismo espacio, la totalidad de estudiantes concebida en bloque, hacen lo mismo. Responde así, a un determinado estilo de orden social. De este modo, el cronosistema *"establece un ordenamiento en el que a cada año escolar, le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común"* (Terigi, 2010, p.102). Entre las principales manifestaciones del cronosistema destacan: a) articula su actividad en la interioridad y en los marcos de valores y principios del individualismo metodológico, b) concibe las interacciones pedagógicas en un marco de linealidad y unicidad del tiempo reafirmando una temporalidad monocrónica, c) se alinea con los presupuestos del pensamiento de lo idéntico y del pensamiento de lo homogéneo, d) concibe la estructura de escolarización y de la experiencia de aprendizaje mediante una mismidad en bloque, etc.

El tiempo pedagógico de la multiplicidad de diferencias es propiedad de la *heterocronía*, es decir, la presencia de múltiples tiempos, únicos e irrepetibles, que se encuentran, constelan y entrecruzan al interior de la praxis educativa. Atiende a la novedad y a la complejidad de la multi-temporalización, a la co-presencia de diversos tiempos, del entrecruzamiento de diversas temporalidades en una misma espacialidad. La heterocronía atiende a la multi-temporalización del sujeto educativo, es propiedad de la negatividad concebida como un espíritu que todo lo cuestiona y lo transforma. Entre las principales manifestaciones de la heterocronía destacan: a) articula su actividad en la

exterioridad, b) emerge desde los valores e intereses de la gramática de la multiplicidad, c) plantea otros modos de pensar el espacio pedagógico a partir de la noción de multitemporalización, d) es propiedad del pensamiento heterogéneo, de lo no-idéntico (Adorno, 2014) y de lo abierto –en constante movimiento y transformación–, funda su actividad en el principio explicativo de la heterogénesis, e) inscribe su fuerza analítica en los fundamentos de la dialéctica negativa, f) permite observar modalidades de hibridación del tiempo pedagógico, social y cultural, g) promueve una lectura discontinua de la acción pedagógica y h) la experiencia pedagógica y de aprendizaje en la heterocronía es sinónimo de desorden organizado, en ella, el espacio pedagógico se torna coherente con las relaciones exteriores, es decir, queda compuesta por relaciones discontinuas, disemínales y dispersas, vinculadas a un punto de convergencia. La invitación es a *trastornar* el tiempo pedagógico.

La revolución molecular se concibe en términos alterativos de la realidad escolar, produce subjetivaciones originales y singulares. En tal caso, *"la idea de revolución molecular habla sincrónicamente de todos los niveles: infrapersonales (lo que está en juego en el sueño, en la creación, etc.), personales (las relaciones de auto-dominación, aquello que los psicoanalistas llaman Superyo) e interpersonales (la invención de nuevas formas de sociabilidad en la vida doméstica, amorosa y profesional, y en las relaciones con los vecinos y con la escuela)"* (Guattari y Rolnik, 2006, p.61). Sobre este particular, Guattari y Rolnik (2006) insisten señalando que, *"la revolución molecular consiste en producir las condiciones no sólo de una vida colectiva, sino también de la encarnación de la vida para sí mismo, tanto en el campo material, como en el campo subjetivo"* (p.62).

¿Qué supone pensar el espacio pedagógico en términos de una política ontológica de lo menor? Como aspecto preliminar, quisiera analizar las consecuencias teóricas y prácticas más significativas que acarrea el problema ontológico de los grupos sociales en la comprensión de las condiciones de justicia social y educativa. Ofreceré un breve recorrido por algunos de puntos más atractivos de la obra de Young (2002). El problema ontológico que afecta a los grupos sociales fundamenta la noción de diferencias en tanto categoría problemática, puesto que, deviene en procesos de diferenciación y devaluación social. En ella, las diferencias constituyen relaciones desiguales, agudizan las condiciones de injusticia al interior de prácticas culturales y sociales concretas. Lo menor constituye una invitación politizadora de la diferencia, otorga herramientas para superar las tecnologías de desprecio y opresión que el imperialismo cultural impone a determinados colectivos. La diferenciación da paso a formas de injusticias a través de condiciones de opresión y dominación, freno al auto-desarrollo, dimensiones *endémicas* de la experiencia social. Una pedagogía de lo menor sugiere un cambio en las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y, en particular, del sistema educativo. Reconoce

de qué manera el significado opresivo de la diferencia de un grupo lo convierte en una alteridad absoluta y acrítica. Una pedagogía de lo menor reestructura el sentido de la praxis en tanto *protesta política* y *estrategia de resistencia*. Como tal, deviene en una estrategia de pensamiento radical. Su propósito consiste en liberar al sujeto de los espacios cotidianos de opresión en los que éste reside. Es una invitación a verificar si somos parte del problema o de la solución. ¿Qué marcos de análisis proporciona sobre los problemas educativos contemporáneos?

Como segundo aspecto, me propongo recuperar el sentido diferencial que traza el devenir de cada singularidad, lo que constituye una estrategia de oposición al orden dominante de inclusividad alojada al interior del capitalismo hegemónico. El sentido diferencial vinculado al devenir de la singularidad, no asume las diferencias en términos de ausencia de reciprocidad, negatividad o diferenciación, sino más bien, establece una afirmación positiva de la creación, de la producción de lo nuevo, se abre al encuentro de lo múltiple, construye espacios para su acontecimiento. El acontecimiento es algo que actúa en un hecho, *"no es algo presente, sino algo que busca darse en lo que está presente"* (De Mussy y Valderrama, 2009, p. 36). Los acontecimientos son elementos implícitos en la fuerza performativa, aquello que altera, que interviene, al decir de Derrida (2006) constituyen aquello que está por venir, es decir, son *"singularidades irreductibles"* (Badiou, 1999, p. 63).

¿Qué significa que la praxis educativa devenga en menor? Prefiero optar por un proceso estructurado en términos de singularización, concebida como un sistema de alteración de la gramática escolar dominante. A través de ella, se transfieren herramientas de creación y de potencia libre, estableciendo vínculos de diversa naturaleza entre cada una de sus partes –relaciones exteriores–. Una pedagogía de lo menor forja un espacio de creación de lo posible, en ella, la fuerza creativa se convierte en un dispositivo de intervención en lo producido (Núñez, 2010). Lo menor posee la capacidad de desvincular las imágenes de contradicción que configuran hoy parte del mundo cognitivo de la inclusión y la educación diferencia. Arranca las imágenes de lo homogéneo y lo idéntico y, especialmente, de los múltiples sistemas de categorización de la que son objeto un amplio número de singularidades aglutinadas en el espacio escolar, emancipando la fuerza de la esencia dada. Se interesa por rescatar la *potencia de lo minoritario*. El espacio pedagógico de lo menor, constituye un espacio abierto, se estructura a partir de múltiples tipos de relaciones –no siempre concatenadas–, sino más bien, sujeta a circunstancias particulares y en constante movimiento. Estable condiciones revolucionarias para pensar y practicar la educación, asume la tarea de *"trazar mapas de análisis de las circunstancias concretas. Esta actividad se complementa con la de crear salidas posibles o modos de hacerse cargo (líneas de fuga) de determinadas estructuras anquilosadas y asfixiantes*

que nos impiden pensar crear-desear-vivir" (Núñez, 2010, p. 44). La relación ontológica que plantea una pedagogía de lo menor, se expresa en términos de desterritorialización, no sólo concebida como la reinvención del espacio y sus categorías analíticas, sino más bien, como la *alteración* de la gramática escolar que la sostiene. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión en términos de un *dispositivo performativo*.

La noción analítica de dispositivo constituye según Agamben (2006) una estrategia clave en el pensamiento foucaultiano, cuya lógica se sentido opera en la dispersión y en la diseminación, configurando una estructura multilineal (García Fanlo, 2011) o de diversos estilos de conexión entre cada una de sus partes. La noción de dispositivo alberga el *principio explicativo de exterioridad* –relaciones múltiples y discontinuas–, el *principio de heterogénesis* de la Educación Inclusiva, sustentando el funcionamiento del dispositivo y la red[12] –parasinónimos–. El carácter performativo del dispositivo se expresa mediante la alteración de las prácticas y los discursos de los agentes políticos, sociales, los trabajadores culturales y los educadores, preferentemente. Es, a la vez escultórica porque modela la realidad –*labor positiva*–.

Una pedagogía de lo menor se encuentra en constante movimiento, se convierte en palabras de Deleuze y Guattari (1973) en una estrategia de producción de la producción, coincide con el pensamiento de la relación, del encuentro, de la constelación, del movimiento y de la transformación permanente; propiedades epistemológicas de la Educación Inclusiva. Se convierte en un dispositivo de devenires y transformaciones. La pedagogía de lo menor es propiedad de la dialéctica negativa, de lo minoritario, de lo singular y de lo múltiple. Bajo ningún punto de vista configura una práctica específica o especializada, como erróneamente ha cristalizado parte del pensamiento educativo contemporáneo, al afirmar que las ideas que configuran la conciencia de lucha de la educación de la diferencia y, especialmente, de la Educación Inclusiva, constituyen una forma específica de practicar la educación. Sin duda alguna, esto constituye un fracaso cognitivo en la producción de su conocimiento, especialmente, si atendemos a que las ideas de respeto por las diferencias, el pluralismo, la ampliación de oportunidades, la plena participación de todos los estudiantes, el fortalecimiento de las condiciones de igualdad, equidad y justicia social, entre otras, no son exclusividad de un tipo de educación específica, como tradicionalmente se ha confundido en el caso particular de la Educación Inclusiva hibridizandola con la fuerza epistémica y didáctica de la Educación Especial. Son inherentes al sentido intrínseco de la educación.

[12] Sostenidos en la metáfora de lo *reticular*.

Tales contradicciones y errores de aproximación a la estructura teórica de la Educación Inclusiva y a su objeto, en parte se debe a la ausencia de una comprensión epistemológica que redescubra la autenticidad del fenómeno y, por otra, al *déficit metodológico* que ésta enfrenta. Sin embargo, prefiero afirmar que el obstáculo se encuentra en la comprensión de su objeto. Como tal, el objeto refiere al fenómeno en cuestión, es decir, a aquello que se estudia. Si la Educación Inclusiva en tanto campo teórico y metodológico –presenta escasa claridad en torno a estas cuestiones– y articula su comprensión a partir de una *estructura de conocimiento falsificada*, entonces, considero relevante analizar los conceptos que se utilizan para describir su objeto. Los conceptos[13] en tanto herramientas epistemológicas poseen una capacidad fundacional de descubrimiento, lo que para Bal (2009) deviene en la fundación de un objeto en categorías claramente definidas. En tanto recursos epistemológicos, son adecuados en la medida que proporcionan una organización oportuna del fenómeno. En la comprensión del objeto y del método de la Educación Inclusiva, los conceptos devienen en una *práctica epistemológica posicionada*.

Bal (2009) explica que los conceptos no son simples palabras, constituyen herramientas intersubjetivas, se convierten en estrategias de intermediación que fomentan el diálogo, la comunicación y la comprensión. Los conceptos poseen la capacidad de distorsionar o bien, comprender significativamente un determinado fenómeno u objeto de conocimiento. Cuando los conceptos empleados se alejan de la naturaleza teórica del fenómeno tienden a distorsionar su comprensión. En este caso, nos encontramos en presencia de un *tropismo[14] negativo*. Si los conceptos logran describir la autenticidad del mismo, la práctica analítica refiere a un *tropismo[15] positivo*, es decir, se encuentran armonía con la estructura teórica del fenómeno. La pregunta por el objeto de la Educación Inclusiva es sin duda crucial. ¿Dónde se ubica su objeto, en la educación o en la inclusión? Como aproximación inicial, quisiera destacar la complejidad y la multidimensionalidad de este objeto. Al interrogarnos por el lugar de inscripción de su naturaleza, observo que este se encuentra en la educación, no así, en el segmento que describe lo inclusivo. Si bien, lo inclusivo adopta diversos significados en múltiples campos del conocimiento y discursos radicales del mundo contemporáneo, no necesariamente es significado con esta palabra.

Epistemológicamente, constituye una red de relaciones multidimensionales en las que confluyen diversas clases de objetos, métodos, teorías, influencias, compromisos éticos, proyectos políticos, territorios,

[13] Recursos analíticos claves en el trabajo epistemológico.
[14] Inversión equívoca. En el caso de la Educación Inclusiva sus conceptos corresponden a una estructura de conocimiento institucionalizada de tipo falsificada.
[15] Giro claramente definido en torno a los principios epistemológicos auténticos del enfoque.

disciplinas, discursos, conceptos, etc. La estructura teórica de la Educación Inclusiva es sinónimo de la *potencia creativa*. En suma, cristaliza un campo de la multiplicidad, constituye una estructura de conocimiento según Hegel (1969) que puede ser descrita en términos de *totalidad dinámica*, cuyos elementos operan en la *desarticulación* y en la *rearticulación* –estrategias de producción–. La construcción del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva viaja y se moviliza por una amplia multiplicidad de disciplinas, objetos, métodos, teorías, influencias, compromisos éticos, proyectos políticos, territorios, etc. extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, operación que resulta estéril sin someterse a condiciones de traducción, examen topológico y condiciones de rearticulación.

La rearticulación se concibe en tanto estrategia de dislocación de lo dado, para virar hacia otros rumbos y significados. En sí misma, constituye una *operación tropológica*, puesto que gira las comprensiones hacia otros rumbos, reestructura los campos del saber y sus lógicas de razonamiento, etc. La producción de su conocimiento establece una *práctica analítica antidisciplinaria*, es un saber que emerge desde el trabajo en las intersecciones de las disciplinas. Como tal, la constitución de su fenómeno dialoga con diversas clases de disciplinas, conceptos, saberes, sujetos, entre otras, constituye una estructura teórica abierta, cuyas posiciones y elementos de confluencia se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*.

Si la estructura teórica de la Educación Inclusiva constituye una *práctica teórica y metodológica abierta*, entonces, su centro crítico queda definido por la heterogeneidad y la multiplicidad, constituyendo una expresión epistemológica de la *dispersión*. En tanto dispositivo heurístico describe un problema gramatical. Como tal, constituye un fenómeno de naturaleza relacional –pensamiento de la relación–, construyéndose a través de múltiples campos, conceptos, saberes, objetos, disciplinas, discursos, etc. que, particularmente, toman prestadas herramientas conceptuales de singularidades epistémicas alejas de su naturaleza conectada en algún tópico a su objeto. Es un campo que emerge de la vinculación de múltiples predicados epistemológicos heterogéneos entre sí. Si el análisis de las formas de construcción del conocimiento fuese cerrado en este punto se tornaría infértil y estéril, esencialmente, porque el fenómeno quedaría atrapado en la lógica del aplicacionismo epistemológico y un sistema de articulación arbitraria, no se trata de colocar en común, ensamblar y hacer parecer que hablamos de algo nuevo. Para ello, recurre entonces a condiciones de traducción, examinación topológica y rearticulación. Todo ello, en palabras de Žižek (2014) provoca *"un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste"* (p.12).

El diálogo que establece con cada una de las singularidades epistemológicas, para Deleuze (1969) constituye uma práctica donde cualquiera puede hablar con cualquiera, ratificando de esta forma, los principios metodológicos de la *hermenéutica diatópica*[16] propuesta por Sousa (2009). Instancia analítica en la que dos o más cuerpos de saberes, campos de conocimientos y discursos completamente diferentes son examinados en un plano de igualdad, facilitando la elaboración de nuevas posibilidades analíticas y evitando los sistemas de marginación epistemológica. La capacidad de dialogar con lo múltiple reafirma el carácter polifónico de su estructura teórica; lo extradisciplinar actúa como estrategia de configuración de su campo de investigación y producción. En cada singularidad epistemológica que confluye, crea y garantiza la emergencia de su saber auténtico, reside su fuerza creadora y transformadora del espacio político, social, cultural y pedagógico de lo menor.

A través del principio de heterogénesis de la Educación Inclusiva es posible explorar los diversos tipos de relación, que son establecidos entre cada uno de sus elementos al interior de la red de confluencia. La heterogénesis de su estructura teórica se funda en el establecimiento de vínculos de naturaleza *heterogénea de lo heterogéneo*, lo que en palabras de James (1914) y Lazzarato (2006) constituye una pragmática de la relación, conformando un dispositivo heurístico abierto. En él, las nociones de raza, genero, clase, etc. constituyen ámbitos analíticos relacionales organizados sobre el concepto de multiplicidad. Una pedagogía de lo menor es eminentemente *escultórica* pues interviene el espacio, las relaciones de configuración de dicho espacio, su gramática y vocabularios. Constituye así, un mecanismo de desterritorialización.

REFERENCIAS

Adorno, Th. W. (2014). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.

Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado el 26 de agosto de 2018: http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf

Anzaldúa, G. (1987). *Bordelands/La Frontera: the new mestriza. San Francisco: Aunt Lute.*

Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

[16] Según Sousa (2009) tal dimensión de la hermenéutica focaliza la construcción del conocimiento a partir de la concepción que cada una de sus singularidades epistemológicas pueden ser enriquecidas por el diálogo y la confrontación con otros estilos de saberes, métodos, conceptos, etc.

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.

Benjamin, W. (2008). *Obras completas. Tomo II*. Madrid: Editorial Herder.

Benjamin, W. (2009). *Para una crítica de la violencia*. México: Fondo Cultura Económica.

Deleuze, G. (1969). *Diferencia y repetición*. Madrid: Edit. Jucar.

Deleuze, G., Guattari, F. (1973). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Deleuze, G., Guattari, F. (1975). *Kafka. Por una literatura de lo menor*. Madrid: FAA.

Derrida, J. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.

Dussel, E. (1985). "La exterioridad en el pensamiento de Marx", en: Aguirre, J.M. (Comp.). Pensamiento Crítico, ética y absoluto. México: Edit. Eset.

De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.

García Fanlo, Luis (2011), "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74, 8pp.

Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.

Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Hegel, G.W.F. (1969). *Fenomenología del espíritu. México*: Edit. Siglo XXI Editores.

James, W. (1914). *Introduction à la philosophie*. París: Marcel Rivière.

Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.

Marcuse, H. (1999). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Tecnos.

Marcuse, H. (2001). *Razón y revolución.* Madrid: Alianza.

Matus, T. (2017). *Punto de Fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social Contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Núñez, A. (2010). "Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética", Revista de Estudios Sociales, 35, 41-52.

Ocampo, A. (2018). Editorial. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa, Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2 (2), 16-46. Recuperado el 03 de agosto de 2018 de http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Recuperado el 19 de julio de 2018 de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Soto, J. C. (2018). "Pensamiento de la Identidad, lenguaje unidimensional y dialéctica negativa. Una reflexión educativa desde H. Marcuse y Th. W. Adorno". Teoría Educativa, 30, 2-2018, 43-72.

Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.

Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.

1. Ideas clave de las pedagogías transformadoras

R. Lucas Platero Méndez

INTRODUCCIÓN

Cada vez nos encontramos con más propuestas que para repensar cómo se ha entendido habitualmente la educación, aquellas prácticas y contenidos que son reconocidos dentro de los sistemas educativos y que está regulada por leyes educativas. Estas contrapropuestas críticas parten del cuestionamiento de lo ya conocido y se interroga por nuevas posibilidades, nuevos lugares de enunciación y desde los que plantear prácticas centradas en las personas que somos protagonistas de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Surgen de la conciencia de que a menudo cuando se concibe la educación y sus prácticas se han pensado para un "sujeto universal", ya sea "el niño" en lugar de la infancia plural, los "padres" en lugar de las familias en sentido amplio, el profesorado como sujetos que representan el saber y la decencia, o bien la sociedad promedio, como si no fuera de hecho variopinta y diversa. Desde los movimientos sociales y las investigaciones sociales más críticas, esta idea de que la educación se ha de dirigir a un sujeto único está claramente refutada, añadiendo además la necesidad de poner en valor la diversidad y las diferencias que aportamos a la escuela, no sólo el hecho de aceptar y normalizar a ciertas excepciones que luchan por ser reconocidas.

Por otra parte, no sólo se cuestiona la idea del sujeto único como representante de la comunidad educativa, sino también se evidencia que los contenidos, la cultura académica y las prácticas educativas están referidas a una parte de la sociedad, no de su conjunto y no en desde su diversidad. De esta forma, nuestros sistemas educativos olvidan interesadamente o estereotipan a la población gitana, las personas con diversidad funcional, racializadas, diversas sexualmente, migradas o a las niñas y las mujeres, por nombrar sólo algunas personas minorizadas. Son críticas al statu quo y la transmisión de un conocimiento de una parte de la sociedad que podríamos llamar hegemónica (Freire, 1970). Son pedagogías que usan la contestación y la denuncia de las normas sociales que generan discriminación y suponen usar una utopía, de lo

que aún no existe ni ha llegado (Freire, 2001, p. 52), o como diría José E. Muñoz referido a lo queer:

> […] Lo *queer* es esa cosa que nos hace sentir que este mundo no es suficiente, que algo falta… En esencia, lo queer va del rechazo al aquí y al ahora, en la posibilidad de insistir en que otro mundo es posible, ya sea como algo potencial o más concreto" (Muñoz, 2009, p.1, *traducción propia*).

La propuesta de Muñoz en el ámbito educativo nos invita a soñar con lo que aún nos parece inimaginable, como es la escuela libre de acoso, aquella que se podría llamar "segura" y que nos interpela como sujetos activos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Metas necesarias para saber en qué dirección hemos de dirigirnos en la transformación de la educación y la institución escolar, en las que se confía en que existe la posibilidad de una comunidad educativa democrática que se arriesga a escucharse, como dicen en el Taller de los Sábados con "Un elefante en la escuela. Pibes y Maestro en el conurbano":

La comunidad educativa existe en los docentes que no trabajan simplemente para ganar un sueldo y en los padres que no ven a la escuela como una forma de sacarse a los chicos de encima. Para que esta relación se verifique hay que poner esfuerzo. Muchas veces los padres son convocados solo para trasmitirles quejas o una moralina, y hay un momento en el que dejan de venir; al maestro entonces le da bronca y termina diciendo: "Si los padres no hacen nada, ¿de qué me preocupo?". Así se cierra un círculo en el que todos confirman que no se puede: el alumno no se cree que nosotros lo escuchemos de verdad, el maestro no da crédito a la posibilidad de algo distinto, y los padres no confían en que queramos construir juntos (2008, p.9).

Frente a la falta de comunicación y escucha, se proponen una serie de enfoques pedagógicos que se proponen como una alternativa. Algunos de estos planteamientos se han nombrado como pedagogías queer, feministas, transgresoras, radicales, transfeministas, invisibles, emancipadoras, libres, democráticas, participativas, críticas, encarnadas, disidentes, subversivas, transformadoras, de justicia social, trans*, de la indignación, mestizas, democráticas, trastornadas, metodologías bastardas, carroñeras, carroñeras, de la decepción... Incorporan los saberes de los movimientos sociales y las ciencias sociales que abordan las críticas feministas, pero también desde el antirracismo, teorías críticas con la diversidad funcional y la sexualidad, decoloniales y sobre la justicia social. Tienen en común cuestionar que los conocimientos y prácticas más comunes sean neutros y objetivos, que sean ahistóricos o universales. Son una invitación a la aplicación práctica, no sólo ofrecen un marco teórico relevante o proponen conceptos disruptivos, sino que son posibles en la práctica educativa de hoy.

Concretamente, me intereso por aquellos enfoques que critican la producción de cierta normalidad educativa que podemos entender como heteronormatividad, basado en los binarismos (mujeres/hombres; local/extranjero; homo/hetero; blanco/racializado; capaz/diverso funcionamente; saber/ignorancia y otros) y que raifican las desigualdades sociales.

En este breve texto, se ofrecen algunas ideas básicas que proponen estas pedagogías, situándome mis propias prácticas compartidas y que se muestran en el siguiente apartado. Seguidamente se abordan algunos retos y limitaciones de estas propuestas. Y finalmente el apartado de conclusiones nos invita a pensar de nuevo en la utopía, y que más que cerrar, persiguen abrir el debate.

ALGUNAS IDEAS PARA COMENZAR

A menudo, aparecen críticas que ponen de relieve el énfasis teórico y abstracto de las pedagogías queer, su atención en la sexualidad o la dificultad para visualizar cómo ponerlas en práctica. Quiero responder con ejemplos fruto de mi experiencia compartida, siendo consciente de que se trata de un conocimiento parcial y situado, que ha de entenderse como ser sólo algunos posibles, que han de ponerse en relación con otros también relevantes, que surgen en otros contextos, o desde otras experiencias encarnadas distintas y que son igualmente válidas.

Las ideas clave que describiré en este apartado comienzan con cómo se ha utilizado una visión crítica sobre la sexualidad y género como punto de partida para muchas de estas pedagogías críticas. Seguidamente, señalaré la interseccionalidad como herramienta útil para la intervención disruptiva; el cuestionamiento de la normalidad y la normalización; la necesidad de activar y poner en prácticas acciones cotidianas disruptivas; el uso del humor como herramienta pedagógica; la necesidad de la educación sexual integral; la creación y uso de conceptos disruptores, reapropiación de insultos y palabras extrañas; el cuestionamiento de las relaciones de poder; y finalmente, la importancia del lenguaje.

a. Sexualidad y género como punto de partida

Merecidamente, se suele nombrar a Deborah Britzman como precursora de la pedagogía queer, y especialmente, a raíz de su texto “Is There a Queer

Pedagogy? Or, Stop Reading Straight" (1995)[17]. Britzman se fijó específicamente en cómo las prácticas pedagógicas más comunes en los sistemas educativos occidentales estaban moldeando ciertas nociones normativas de género y sexualidad en el alumnado y el profesorado, reproduciendo una mirada heterosexualizante y binarista, que situaban la sexualidad en el ámbito de lo privado, y produciendo un manto de silencio sobre la educación sexual. Esta mirada que describe Britzman se hace tangible en las historias que cuenta el profesorado, cuando habla informalmente de sus vacaciones en familia y de la vida cotidiana. Está presente en las narraciones que se cuentan en aula para ejemplificar un concepto, o cuando se pone un ejercicio, aquellas que vienen en los libros de texto o los documentales que se ven en el aula. En todas estas narraciones se presenta la heterosexualidad, no como una opción, sino como una forma de saber y estar en el mundo, que "pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspecto sociales y personales; se la percibe como un estado natural" (Warner y Berlant, 2002, p. 230). Al mismo tiempo, este enfoque evita e invisibiliza otras realidades sociales que, si aparecen, es para ser señaladas como excepción, una peculiaridad individual o una ruptura peculiar que sucede a nivel individual.

Deborah Britzman (2002, 2005), nos invita a señalar las normas que a menudo se dan por "naturales" o que son cotidianas, tomando conciencia de las mismas como paso previo para cuestionarlas. En este sentido, conecta con lo que Judith Butler (1993) estaba proponiendo en torno a desnaturalizar el binarismo de género, o la imposición de un sentido único de la identidad o señalar cómo las identidades surgen en contextos dinámicos concretos, y como veremos, son siempre identidades y experiencias en relación. En este sentido, pronto la propuesta de fijarnos en sexo y el género se fue ampliando necesariamente a sus interrelaciones con la racializacion, los procesos migratorios, la diversidad funcional y otras situaciones vitales clave, que como la propia Butler señala, a menudo se pierden en un lánguido etcétera (Butler, 2007, p. 278-279).

[17] Existe una versión en español: Britzman, Deborah (2016)" ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto". Traducción: Juan A. Gómez y Leandro Calandra. *Revista de Educación*, 9:13-34.

Por su parte, bell hooks contribuye a la educación crítica, especialmente con "Teaching to transgress. Education as the practice of freedom" (1994) (Enseñando a trasgredir. La educación como práctica de libertad). En dicho texto nos invita a revisar nuestros estilos docentes y nos recuerda que tener una visión crítica sobre la raza, el género, la sexualidad y la clase puede producir cierto dolor. Nos advierte de que nuestra práctica puede reproducir contenidos y prácticas blancas, y nos propone discutir y tomar conciencia de esta blanquitud. Al mismo tiempo, nos interroga sobre nuestro papel con respecto dar continuidad a los prejuicios sociales, y nos invita a convertir la educación en una experiencia de concienciación y liberación:

> […] Nos obliga a admitir que hemos sido cómplices al aceptar y perpetuar prejuicios, sean de la clase que sean. El alumnado está deseoso de superar los obstáculos que les separan del saber. Está dispuestos a rendirse al portento de reaprender y a aprender nuevas formas de adquirir conocimientos que vayan contra la corriente. Si como educadores permitimos que nuestra pedagogía cambie radicalmente al reconocer un mundo multicultural, podemos proporcionarles a los alumnos la educación que desean y merecen. Podemos enseñar de una forma que transforme la conciencia, creando el clima de libre expresión que constituye la esencia de una educación de humanidades verdaderamente liberadora (hooks 1994, p. 44).

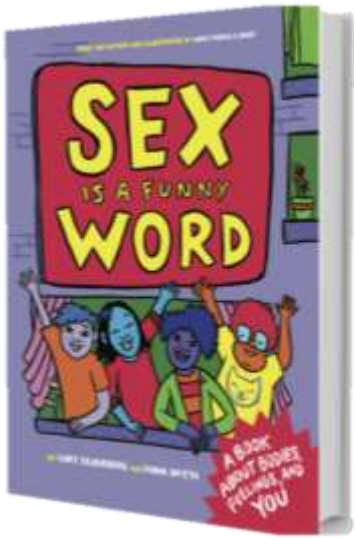
Con respecto precisamente a las estrategias en el aula, val flores nos advierte de cómo se utiliza la noción de inclusión de aquellas personas señaladas como diferentes, como las otras:

> […] La inclusión confirma que la aceptación de la otredad presupone y necesita la ilegitimidad del otro, efectuando dos maniobras contradictorias, pero similares entre sí. Por un lado, la normalidad se produce a sí misma como uniformidad indistinguible, como sinónimo

> de cotidianeidad, y produce la otredad como condición para reconocerse a sí misma. Por otro, la diferencia requiere la presencia de aquellos que ya son considerados subalternos, siempre imaginados como sujetos carentes de algo (flores 2008, p. 20).

Además, estas autoras hacen una crítica a las estrategias pedagógicas basadas en los discursos de la información y de cambio de actitud (flores, 2008:20; Britzman, 1995). Por una parte, señalan que el acceso a la información no es aproblemático, como si la información fuese un reflejo de la realidad suficiente para cambiar la ignorancia. Y por otra parte, señalan que se está apelando a los sentimientos como forma de conseguir un cambio de actitud, como si no fueran formas ambivalentes y contradictorias del pensamiento, no tuvieran una trayectoria histórica que nos determina. Son de alguna manera formas de "deliberación colectiva" (flores, 2018, p. 22).

Con las propuestas de estas autoras como punto de partida y apelando a la importancia que tiene la sexualidad, pero también a otros lugares encarnados, podemos preguntarnos qué papel jugamos como docentes, parte de la comunidad educativa y modelos educativos positivos racializados, generizados, sexualizados y diversos funcionalmente, que creemos en el potencial de un alumnado que desea y merece aprender.



Experiencia: Para explicar las corporalidades de las personas a edades tempranas se puede aludir a que la mayoría de las mujeres tienen vulva, aunque no todas. La mayoría de los varones tienen pene, pero no todos. Con este sencillo giro, desnaturalizamos que la identidad se pueda asociar siempre con una determinada genitalidad o corporalidad, sin tener que señalar necesariamente una otredad en la corporalidad trans o intersexual. Para profundizar más, propongo fijarse en el uso que se hace en el libro "Sexo es una palabra graciosa" de Cory Silverberg (Bellaterra, 2019 en prensa).

b. Interseccionalidad

Como ya nombrábamos anteriormente, se vuelve vital tener en cuenta que las experiencias que nos sitúan en el lenguaje y en el pensamiento, así como las dinámicas sociales en las que vivimos no surgen sólo de las nociones hegemónicas de género y de la sexualidad, sino que necesariamente están

entretejidas con la raza, la clase social, el lugar de procedencia, los procesos migratorios, la corporalidad y la diversidad funcional, el estatus de refugiado, entre otras. Desde la óptica actual, supone quizás cierta obviedad afirmar que existen estos lugares situados y que son múltiples. Sin embargo, visibilizar estos entretejimientos ha contribuido a visibilizar la existencia de dinámicas de poder, tanto privilegios como discriminaciones, dentro incluso de los grupos excluidos (Platero, 2012). Como bien señalaba Paco Vidarte (2007), la homofobia (o la LGTBfobia) no es una lucha que pueda hacerse aislada de otras formas de discriminación:

> […] una Etica LGTBQ es pensable y deseable, ha de partir del hecho de que la lucha contra la homofobia no puede darse aisladamente haciendo abstracción del resto de injusticias sociales y de discriminaciones, sino que la lucha contra la homofobia sólo es posible y realmente eficaz dentro de una constelación de luchas conjuntas solidarias en contra de cualquier forma de opresión, marginación, persecución y discriminación. Repito. No por caridad. No porque se nos exija ser más buena gente que nadie. No porque tengamos que ser Supermaricas. Sino porque la homofobia, como forma sistémica de opresión, forma un entramado muy tupido con el resto de formas de opresión, está imbricada con ellas, articulada con ellas de tal modo que, si tiras de un extremo, el nudo se aprieta por el otro, y si aflojas un cabo, tensas otro. Si una mujer es maltratada, ello repercute en la homofobia de la sociedad. Si una marica es apedreada, ello repercute en el racismo de la sociedad. Si un obrero es explotado por su patrón, ello repercute en la misoginia de la sociedad. Si un negro es agredido por unos nazis, ello repercute en la transfobia de la sociedad. Si un niño es bautizado, ello repercute en la lesbofobia de la sociedad (Vidarte, 2007, p.14).

Además, esta conciencia interseccional posibilita entender la conformación de procesos identitarios propios, con ritmos distintos y trayectorias particulares que no se pueden entender como universales, de matices que tienen que ver con los lugares únicos que habitamos. En ese sentido, las estrategias pedagógicas que puedan adoptar algunos movimientos sociales pueden ser distintos a otros, con propuestas propias y encarnados.

En el contexto educativo, nos encontramos con una diferencia de poder que atraviesa nuestras relaciones que puede parecer obvia y es la edad. Por eso se vuelve relevante fijarse especialmente en el sesgo adultocéntrico, que determina por ejemplo que la noción de infancia que tenemos. Por una parte contenida dentro del ideal de inocencia, que heterosexualiza a la infancia, en una "dulce espera de la heterosexualiad" (flores, 2018, p. 23). Y que nos lleva siempre a proyectar la infacia hacia el futuro, lo que van a ser, que dificulta fijarse en las necesidades que tienen hoy o en que son seres sexuados y

generizados (Castañeda, 2014). Este sesgo ha dificultado reconocer la diversidad sexual y de género en la infancia, que desde nuestra mirada adultocéntrica, entendemos mejor si la concebimos dentro de la adolescencia y vida adulta, cuando es validada por una persona adulta o si es fiel reflejo de un patrón reconocible en nuestra cultura, cuando cuestiona menos nuestro papel en las vidas de las personas más jóvenes. Nos cuesta entender que la infancia y juventud tienen la capacidad de hablar de su vida y sus experiencias, que no siempre necesitan que las valide una persona adulta o que sus vivencias no son un espejo de las nuestras, que sus necesidades emocionales y afectivas han de resolverse hoy y no en otro momento para el cual sentimos que tenemos más capacitación como familiares o profesionales para hacerlo.

Experiencia: Cuando ponemos ejemplos en nuestras clases, ya sean personas que se consideran como minorías sexuales o de género, mujeres que han hecho contribuciones a la ciencia o los logros deportivos, jóvenes que han conseguido terminar sus estudios pese a su precariedad... Tengamos en cuenta la relevancia de ofrecer modelos diversos, fuera de los referentes habituales que privilegian el conocimiento anglosajón, blanco o de clase media, entre otros. Podemos además tener cuidado en no poner siempre ejemplos estereotipados donde se señala negativamente o de manera victimizante a algunas personas por pertenecer a grupos minorizados.

c. (Norma)lidad

A menudo, desde las escuelas y sus profesionales, familias o desde el propio alumnado surge la discusión qué es normal. Si una persona o una práctica educativa es peculiar, rara o diferente frente a otras tildadas de "normales".

Muchos de los esfuerzos que se han realizado en las escuelas han perseguido "normalizar las diferencias", tratar que las personas excluidas se integren en los grupos mayoritarios, o establecer pautas que homogeneicen las intervenciones socioeducativas. Para poner un ejemplo, en la actualidad y con las leyes aprobadas en numerosas comunidades autónomas del Estado español, se está planteando cómo incluir al alumnado trans o LGTB en la escuela, para que dejen de tener tasas tan altas de acoso escolar, abandono o fracaso escolar. Estas medidas, necesarias e interesantes, plantean que existen necesidades específicas y que este alumnado puede ser vulnerable al acoso, pero ¿se pone ese mismo énfasis en combatir la LGTBfobia o la transfobia? ¿Se puede hablar de "integración", "asimilación" o de "trans*formación" de la escuela? ¿Estas necesidades son tan diferentes de otras personas en situaciones de discriminación?

Algunas preguntas para explorar la transfobia en mi centro

- *¿La cultura institucional del centro escolar está basada en la segregación de chicos y chicas? ¿Se prescriben actividades y roles diferenciados?*
- *¿Se castigan las transgresiones de los roles de género?*
- *¿Hay personas adultas en el centro escolar que valoren abiertamente la diversidad sexual y de género, que encarnen personalmente esa diversidad?*
- *¿Hay personas que con sus actos, actitudes o aspecto rompen con los patrones de género asignados a su sexo? ¿Cómo se perciben estas rupturas?*
- *¿Existe un rechazo a esa persona por su encarnación de las rupturas de los roles de género?*

En el Estado español muchos de los protocolos que se diseñan para las personas transexuales están concebidas para aquellas personas que pueden acreditar dicha identidad y que se consideran meritorias de una atención específica, tratan de hacer un tránsito rápido y conseguir que el alumnado sea lo menos diferente posible. Siendo un objetivo plausible y que muchas personas necesitan, también podemos plantear si todas las personas, no sólo las trans o LGTB, aprenden normas sociales generizadas y si la escuela se puede beneficiar de tener a personas trans* para repensar sus prácticas cotidianas generizadas (espacios, patio de juegos, uniformes, baños, etc.). Si todas las personas que rompen las normas de género son fácilmente reconocibles dentro de los requisitos que supone un reconocimiento como transexual. Incluso nos ayuda a reflexionar sobre qué conocimiento se imparte y qué papel juega el binarismo en nuestra cosmogonía actual, cómo esta mirada cala en lo que enseñamos y aprendemos, y en cómo lo hacemos.

De la misma manera que el alumnado con diversidad funcional a menudo no puede dejar de ser visible o tener unas necesidades particulares, por el uso de la lengua de signos, el uso de sillas de ruedas o bastones, por ejemplo, hay muchas situaciones en las que hay quien no puede o no quiere asimilarse a la norma general, por su aspecto, su expresión de género, su acento, su estatura o su pluma. En ese sentido, nos puede ayudar pensar la idoneidad de normas cotidianas que hemos dado por buenas, sin enterar a cuestionarlas por ser parte de una cultura corporativa, porque siempre se ha hecho así, o porque no se nos ocurre que pudiera ser de otra forma.

***Experiencia*:** Los procesos participativos para introducir juegos coeducativos en los patios escolares, por ejemplo los que realiza la cooperativa feminista Pandora Mirabilia en colegios como el CEIP La Paloma (Madrid), están ayudando a descentralizar el fútbol como juego principal e introduce un debate necesario sobre las necesidades plurales del alumnado. En dichos procesos el alumnado, las familias y el profesorado identifican qué cosas le

gustaría cambiar para su centro escolar, generando cambios espaciales y de usos del mismo en el recreo, con la participación activa de toda la comunidad educativa. Aparecen así en el debate los niños que no juegan al futbol, las niñas que sí juegan al fútbol, otros juegos posibles, los espacios que podrían mejorarse y acondicionarse para propiciar juego autónomo. Ponen en valor el diálogo sobre el juego y sus actores, y cómo el espacio facilita una lógica u otra, creando una apropiación del espacio de juego que tiene un sentido colectivo.

d. Convertirnos en el verbo transformar

A pesar del énfasis teórico que ha existido en las publicaciones sobre pedagogías y teoría queer, una clave relevante desde este enfoque es poder poner en acción nuestras apuestas pedagógicas. Tratamos de convertir en acción o en verbo aquellas propuestas que entendemos como ideales o utópicas, acercándonos progresivamente a ellas, desde una óptica que necesariamente cambie a mejor, transfome y mejore lo que ya conocemos. Como decía Paco Vidarte en Ética Marica (2007):

> […] ¡Si se te ha ocurrido algo, ponlo en práctica! (…) Un leve temblor se expande hasta provocar un terremoto, una grieta minúscula echa abajo un edificio de prejuicios, una suave inclinación genera una catástrofe ideológica, la más inocua heterodoxia arruina un dogma, una pancarta hecha con prisa a rotulador, pegada a un palo con cinta de embalar, acaba siendo vista por miles de personas, genera simpatías, solidaridades. Yo soy optimista y confío enormemente en el poder de lo pequeño, de las micropolíticas, de los efectos imprevisibles de cada cosa que hago, de cada línea que escribo. Sé que un noventa por ciento de todos mis esfuerzos acaban en la basura, se vuelven contra mí, no ofenden a nadie, no le sientan mal a nadie (…) Pero, a veces, cuando hay suerte, un parrafito hecho al azar, descuidadamente, un parrafito de transición, nada importante, de relleno, dibuja una sonrisa en quien lo lee, despierta una idea estupenda en alguien, cobra vida propia y, supongo yo, termina por tener algún efecto que no cambiará el mundo, pero al menos, unos segundos, habrá conseguido una sonrisa, habrá suscitado indignación, habrá generado complicidad y captado solidaridades. Mi revolución es muy pequeña… (Vidarte, 2007, p. 23).

En este sentido, Paco Vidarte nos invita a hacer pequeñas acciones desde lo cotidiano o micropolíticas que ayuden a transformar nuestra convivencia, cómo entendemos las identidades sociales o las jerarquías que separan a las personas por categorías sociales. Una práctica sencilla que podemos usar como ejemplo es la posibilidad de elegir y usar el nombre propio elegido; pensemos en las muchas situaciones en las que el nombre asignado y el nombre que se usa en la vida cotidiana no coinciden. Esta es una situación que alude directamente

a personas trans y no binarias, pero también a quienes migran, tienen un nombre cotidiano que es un diminutivo, que no les gusta, o les identifica con un linaje que no desean o que viven circunstancias que hacen que el nombre sea un lugar de resignificación. Algo tan sencillo como preguntar cómo te gustaría que te llamaran durante este curso invita a todas las personas a plantearse esta opción como valida, no sólo a quienes tienen un diagnóstico, o no sólo como parte de un protocolo para algunas. Supone cambiar una dinámica con un suave giro abierto para todas las personas sin que tengan que dar grandes explicaciones o documentarlo de ninguna manera.

Experiencia: En un contexto determinado puede ser determinante luchar por conseguir derechos para el alumnado trans o no binario, especialmente con respecto al cambio del nombre, uso de espacios segregados, uniformes y atuendos generizados, espacios segregados. En otros contextos puede ser interesante además poder plantear el derecho de todo el alumnado a ser nombrado por su nombre elegido, no sólo aquellas personas señaladas y acreditadas con una vivencia excepcional como la transexualidad. En este sentido, surgen oportunidades que pueden beneficiar a diferentes estudiantes que a priori no entendemos como similares. Amelia Barquín muestra una experiencia escolar que la reforma del centro se hizo con un proceso participativo que señalaba el baño como lugar de conflicto y por tanto de oportunidad para el cambio transformador, tanto para las niñas, el alumnado con diversidad funcional y trans. Ver: Barquín, Amelia (2015). "El váter de la escuela. Una reflexión sobre género, arquitectura y educación". *Athenea Digital*, 15(1), 303-315.

Athenea Digital - 15(1): 303-315 (marzo 2015) -MATERIALES- ISSN: 1578-8946

El váter de la escuela. Una reflexión sobre género, arquitectura y educación

The school toilet. Some considerations about gender, architecture and education

Amelia Barquin

Mondragon Unibertsitatea, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; abarquin@mondragon.edu

Resumen

Palabras clave
Género
Arquitectura
Educación
Váter escolar

Abstract

e. Humor

Barbara Stenger y Lisa Weems (2010) afirman que aprender es necesariamente un acto de riesgo, ya que evidencia que aún no sabemos hacer algo, como montar en bicicleta o que no conocemos un concepto matemático, por ejemplo. Así aprender puede ser un acto de riesgo, que nos puedes poner en una situación peligrosa, que nos puede generar reacciones negativas de frustración, miedo, ansiedad y rechazo. Proponen el uso del humor, para sustituir el miedo por curiosidad ante lo inesperado, lo poco común o absurdo, que nos sitúe ante otras preguntas posibles. Esta curiosidad tiene una cualidad especial que se asocia a una alta motivación, a una inquietud y un motor propio

para el conocimiento que además puede suponer un nuevo enfoque sobre el que hemos tenido ante un objeto, una situación o una relación típica.

En este sentido, su propuesta no se trata de utilizar el humor como mofa o burla, sino de reírnos de lo cotidiano, de nuestras propias acciones y ofrecer una propuesta lúdica que nos invite a explorar aquellos contenidos o situaciones que pueden ser difíciles, incómodas o inusuales. Puede suponer ocupar un espacio de la ambigüedad, de lo absurdo o lo erróneo, de lo que no sabemos o aún no hemos aprendido. Desde este lugar, el profesorado admitir que se puede equivocar, o puede no saber algo, que se puede aprender junto con el alumnado, en un diálogo lúdico, abierto, constructivo y poco jerárquico. Un lugar que casi nunca ocupamos como profesionales.

También hay preguntas y comentarios que se hacen a algunas personas, precisamente porque son una minoría social y que no están basadas en el respeto a la intimidad y los derechos de la otra persona. En estos casos, el manejo del humor puede se un recurso importante para poder conservar la dignidad propia.

Por otra parte, esta perspectiva nos facilita entrar en otro lugar, que es el abordaje de las emociones que se consideran negativas o feas, como la frustración, la ira, el enfado, la tristeza, el estrés y la ansiedad. En este sentido es importante la propuesta que se hace desde el giro afectivo de enseñar a través de las emociones, al tiempo que nos hace conscientes de que a menudo enseñamos sobre el cuerpo sin el cuerpo, y cómo poner todo el énfasis en la teoría ha llevado a suprimir las emociones (Ahmed 2004; Berlant 2000).

***Experiencia*:** Cuando se le pregunta a una persona adulta que tienen un rol docente si es un chico o una chica, tratando de despejar una duda que culturalmente es importante, ¿qué respuestas podríamos dar que invitasen a trasgredir nuestras nociones habituales de masculinidad y feminidad? Podemos

encontrar un valor añadido en otras respuestas que no son habituales, como por ejemplo ¿tú qué crees? ¿para qué lo quieres saber? "Unos días soy más chica y otros más chico". Probablemente ninguna de esas dos opciones, o ambas. Podemos saludar diciendo "buenos días chicas, chicos, chiques y todas las personas que no sois ninguna de estas cosas".

f. Educación sexual integral

A menudo se ha situado la educación sexual en el centro de una controversia sobre el papel de la escuela y de la familia a la hora de educar, de manera que para muchas personas una forma de evitar tal controversia es no hacer tal educación sexual, depositar esta responsabilidad en otra persona o revestirla de un carácter moral ajeno a la educación formal. Tal controversia se puede ver en Argentina con las políticas sobre la educación sexual integral desde 2006, así como en Navarra, con el programa Skolae en 2018.

Sobre esta controversia, podríamos fijarnos en las palabras de val flores, que señala que se trata de una pasión por la ignorancia (usando la expresión de Britzman). En este caso, sobre la educación sexual y que ha de ser comprendida no como carencia de conciencia, sino como una resistencia al poder del conocimiento, de manera que la ocultación de la información es una negación de esas sexualidades y expresiones de género (flores, 2008, p. 18-19). Así desde una lógica distinta y frente a la pregunta sobre cómo deberíamos abordar la identidad de género en el aula (y por extensión la sexualidad), añade la val flores que:

> […] Me correría del cómo se debe. Para correrme justamente del discurso pedagógico tan prescriptivo. Creo que es eso y principalmente repensarnos primero como docentes en nuestra propia identidad sexual y de género. Y, fundamentalmente, como planteaba en la charla pensar no tanto qué es lo que voy a enseñar, sino qué estoy dispuesta a escuchar y pensar cómo mi propia identidad se articula en las dinámicas que puedo desarrollar en la clase (flores, 2014).

Su propuesta nos hace conscientes de que habitualmente el profesorado no tiene una formación en educación sexual integral, lo cual hace que enseñe solamente con el bagaje que le ofrece su experiencia personal en los afectos, sexualidad y relaciones. Claramente no es suficiente enseñar sólo con lo que has vivido, como tampoco lo sería enseñar geografía de las ciudades en las que has estado, dibujando un mapa mundi incompleto. Esta falta de formación y de voluntad para adquirirla hace que algunos temas y conceptos se vuelvan "delicados", "controvertidos" o simplemente "imposibles". Generan una serie de miedos, no sólo la sexualidad sino también el género, la racialización, la diversidad funcional, o las corporalidades diversas, que suponen una necesidad

de repensar el rol docente, la capacitación, la agenda que contiene la educación formal, así como la relación entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

***Experiencia*:** La presencia de infancia trans, no binaria o LGTB nos permite una situación en el aula infrecuente, aprender al mismo tiempo que nuestro alumnado, en una situación que des-jerarquiza nuestra práctica cotidiana. ¿Es posible atreverse a ocupar este espacio? ¿Es posible autoorganizarse como equipo docente y formarse para poder atender mejor nuestros miedos y carencias frente la educación sexual integral? ¿Es posible el diálogo con las familias sobre los miedos que les suscita la educación sexual integral o la falta de la misma? En muchos centros escolares, como el Instituto de Ed. Secundaria Renacimiento de Madrid, el profesorado se está organizando en seminarios y comisiones feministas y LGTBQ que se atreven a iniciar este proceso, que exige autoreflexión y algo de humildad para enfrentarse a la tarea de repensar la práctica docente.

g. Conceptos disruptores, insultos y reapropiaciones

Una de las propuestas que se hacen desde las teorías queer, pero también desde el conocimiento que generan otros movimientos sociales, es apostar por conceptos que generar extrañeza, que cambian el uso habitual de los términos o categorías, incluso que invitan a la reapropiación de palabras que se han usado como insultos. Los términos que se han explorado más habitualmente son los insultos peyorativos como marica, nenaza, marimacho, tullido, manco, moro, sudaca y otros, y en lugar de prohibirlos, lo que se propone explorar su uso para entender cómo se producen y porqué, en qué contexto surgen y en qué relaciones de poder. En este sentido, volvemos al cuestionamiento del uso cotidiano del concepto "normal", que puede ser muy interesante, señalando qué aporta cuando su polisemia mezcla lo que es más habitual con lo más aceptado.

Además, se han generado una serie de términos y neologismos que ayuda a entender mejor cómo funciona las relaciones de poder y cómo resistirse a ellas, como son agencia, crianza queer, heteronormatividad, homonacionalismo, mansplaining, passing, performatividad, entre otros (Platero, Rosón y Ortega, 2017).

Experiencia: Recogimos y apuntamos durante un día todos los insultos que escuchamos en nuestro entorno para después analizarlos en clase. A algunas personas les chocaba ver estos términos escritos en la pizarra, incluso alguien afirmó "no parece que estemos en clase, hoy nos divertimos". Tras visualizarlos y agruparlos por categorías, encontramos que muchos se refieren a

la sexualidad y el género, a la (falta de) capacidad, o la procedencia de una persona. Con este mapeado, nos embarcamos a desenmascarar algunas relaciones que tenemos que perpetúan ideas sobre lo que está bien, está dentro de la norma o que son la norma misma.

h. Relaciones de poder

Como ya señalaba Pablo Freire, el cuestionamiento de lo que ya existe como práctica educativa da paso a un señalamiento de las estructuras de poder y cómo se traduce en relaciones que habitualmente son autoritarias. En este sentido, las propuestas que hacen por ejemplo Fran Galarte (2014) o Alejandra Elenes (2013), fieles a Pablo Freire, tienen que ver con participar en las estructuras de poder en las instituciones educativas. Esta participación persigue transformar las barreras que imponen habitualmente, pero también para ser conscientes de cómo conforman el propio conocimiento que se presenta como neutral, si bien sabemos que es situado en algunos valores hegemónicas. Así esta participación no trata de asimilar a unas personas señaladas como excepciones (infancia diversa sexualmente, con diversidad funcional o migrante, por ejemplo), sino más bien de tener en cuenta sus condiciones sociales y qué pueden aportar con sus experiencias a la escuela como valor activo.

La discusión sobre cómo democratizar la escuela no es nueva, y existen muchos ejemplos de experiencias sobre cómo hacerlo en cada etapa educativa, una fuente de inspiración que nos invita a atrevernos a poner en práctica relaciones más horizontales, aprendizaje basado en un acompañamiento educativo que supone desjerarquizar la relación de enseñanza y aprendizaje.

***Experiencia*:** Tras realizar una serie de programas de prevención del acoso y del abandono escolar, surge un debate sobre cómo mejorar la convivencia de un centro de secundaria de Madrid. En dicho debate, un grupo de profesores y profesoras llega a la conclusión que "no es suficiente que no pasen cosas malas". Hay que dar un paso más allá y pensar cómo mejorar algo intangible pero importante como es el clima escolar, que remite a la cultura corporativa del centro. Nos lleva a pensar sobre qué vínculos establecemos, si son significativos, si nos permite estar en contacto con personas muy distintas, y que tal contacto sea frecuente, duradero y positivo como vacuna ante las diferentes formas de exclusión. Esta propuesta es un tanto intangible y lleva a tratar de concretar qué es esto de un "clima escolar positivo", debate en el que necesariamente hay que implicar a toda la comunidad educativa y quizás utilizando recursos más amplios.

i. La importancia del lenguaje como producción docente

Desde nuestra formación como docentes, a menudo se ha insistido en que usemos palabras y giros que enfaticen nuestra postura científica, un ejercicio docente cargado de antecedentes reconocidos, que se entiende cómo más culto si citamos fuentes autorizadas, con un lenguaje correcto y científico, poco emocional y carente de giros coloquiales. Esta limpieza del uso del idioma y del conocimiento quiere presentarse como neutral y autorizada, el modelo a seguir; un modelo que olvida que no son sólo palabras, sino cómo las encarnamos.

Este proceso olvida que en nuestra manera de entrar en el aula, nuestro aspecto y nuestras palabras, nuestros libros de texto y fuentes, estamos creando realidades. Es decir, que en nuestras prácticas reside nuestra capacidad performativa, que puede sevir para seguir el status quo de una educación pretendidamente neutral y heterosexualizante, o para crear pequeñas heterotopías donde crecer junto a otras personas.

De manera más o menos explícita, se entiende que la función docente ha de ser "ejemplar", en la medida que presupone cierta notoriedad y decencia. Esta performatividad supone que estamos encarnando una manera de estar y de ser que produce categorías, sobre lo que está bien y lo que está mal, y también produce cuerpos e identidades.

La principal herramienta con la que contamos como docentes es el lenguaje, que no sólo transmite conocimientos, como quien entrega tomos de una enciclopedia según vamos avanzamos de curso. La educación no puede ser sólo un proceso de adquisición de información, como si tal información no estuviera sesgada de importantes ausencias de lo que no se puede decir (como la educación sexual, la discriminación racial y de clase, por ejemplo). Por eso es clave pensar en el lenguaje que usamos, como afirma val flores (2018, p. 27):

> […] Las prácticas pedagógicas son prácticas del habla, convocan un arte de la palabra en un oficio de relación, que nos configuran como sujetos en la medida en que demarca qué es lo que se puede decir, con qué palabras se nos puede nombrar, articulando lo que queda dentro y fuera del lenguaje compartido.

Precisamente, el lenguaje contiene una potencialidad emancipatoria, en la medida que se pueden generar nuevos significados, no sólo acceder a lo que está proscrito en la escuela, como por ejemplo hablar de las identidades sexuales o de la discriminación racial. En este sentido, supone una invitación a pensar más allá de las categorías, desbordando las casillas al uso, algo que se puede hacer en el aula esta misma tarde.

Por último, querría pensar brevísimamente en los propios procesos de entrada en la función docente, con exámenes y presentaciones orales. Y quisiera mencionarlo especialmente ahora, en un momento en el que se habla más de evaluar el ejercicio docente que disminuir las ratios en el aula, frente a la tendencia conservadora en la selección de personal que expulsa tempranamente a quien no representa tal ideal de docente decente.

Experiencia: Los talleres que realiza la poeta y maestra val flores (2018b) nos dan algunas pistas, como son: jugar con el *detritus* del conocimiento escolar reconocido, aquello que descartamos como pensamiento inteligible (una práctica, un gesto, una paalbra, un conflicto, un silencio, un afecto, una identidad, etc.). Propone la alteración de la disposición corporal educativa, como "salir de la silla"; invita a torcer los modos de decir y trastocar los modos de pensar; nos lleva a pensar sobre la práctica de la escritura como hacer colectivo; señala la incomodidad como poética del hacer; nos interpela para desaprender y la importancia de la posible negatividad pedagógica; propone las prácticas pedagógicas como activaciones artísticas; nos lleva a la sospecha de las políticas sobre la identidad; invita a la pasión en la escena educativa; supone pensar sobre el tiempo desagarrado o el uso del tiempo no lineal e forma de irregularidad rítmica; y finalmente, nos lleva a dispersar el poder y abril el corazón. Para saber más, ver: flores, val (2018). Esporas de indisciplina. En VVAA, *Pedagogías transgresoras II*. Santo Tomé, Santa Fé: Bocavulvaria Ediciones,

ALGUNOS RETOS Y LIMITACIONES

Estas propuestas pedagógicas queer encuentran obstáculos y tienen limitaciones, a menudo ligadas a las condiciones materiales para producirlas. ¿Es posible tener una posición disidente en un claustro cuando se tiene un trabajo temporal, como personal interino o en un centro conservador? Las condiciones de trabajo, los recursos y el acceso a apoyos en el mismo centro son elementos clave para facilitar las prácticas disruptivas de la educación más tradicional.

En este sentido, cuando tomamos posturas arriesgadas o en oposición a las prácticas educativas más cotidianas estas pueden acarrear costes personales, en términos de promoción, falta de apoyos o pérdida de empleo. Sería ingenuo pensar que no surgen resistencias cuando hacemos cuestionamientos a una institución que no tiene hábito de ser cuestionada desde dentro o que tiene resistencia a los procesos participativos. Entonces, ¿son posibles sin tener el apoyo de un equipo? Y también, ¿son imprescindibles dichos apoyos para hacer una práctica disruptiva en tu aula?

Por otra parte, encontramos en la escuela diferentes agentes que tienen a su vez diferentes necesidades. Es decir, nos plantea el reto de cómo podemos compaginar los diferentes intereses y necesidades de las familias, las escuelas como institución, el profesorado, los supuestos expertos o del alumnado.

Finalmente quisiera introducir otro aspecto y es ¿cómo planteamos la necesidad de hacer una pedagogía transgresora mientras se prima la idea de excelencia y mediciones con los sistemas estandarizados de calidad y de promoción académica? Pensemos en el Informe Pisa, las pruebas de reválida o la prueba de acceso a la universidad o el mismo proceso de selección del profesorado u oposiciones, etc. Tales experiencias nos invitan a ser conservadores, a tomar pocos riesgos, a preparar exámenes en lugar de fijarnos en proceso de enseñanza y aprendizaje, en seguir una pedagogía jerárquica y basada en temarios.

CONCLUSIONES

Este es un texto incompleto, donde plasmo mis experiencias y es mi forma de compartir inquietudes y que presento como una herramienta para el debate pedagógico, como quien comparte su receta particular para hacer su plato favorito. Supone necesariamente un diálogo abierto y continuo sobre qué hacemos, cómo lo hacemos y con quién lo hacemos. Lo hago con la esperanza de caminar hacia una utopía, como nos dice José E. Muñoz, de lo que aún no somos, de los lugares en los que aún no hemos estado pero que anhelamos habitar en estas relaciones que establecemos en la escuela.

Por eso prefiero cerrar el texto con algunas preguntas, más que afirmar que tengo algunas conclusiones cerradas. Algunas de ellas son: ¿Sería posible una escuela sin género en nuestra ciudad? ¿es posible que usemos palabras que terminen en "e" para evitar señalar lo masculino como hegemónico y lo femenino como lo particular? ¿es posible poner en valor las experiencias de los proyectos migratorios de nuestro alumnado? ¿podemos ser modelos docentes válidos siendo sujetos fuera de norma hegmónica? ¿es posible poner en valor lo que aportamos a la escuela precisamente por ser sujetos fuera de muchas de las normas tradicionales? ¿cómo nos gustaría que fuera la educación sexual integral en nuestro centro? ¿podría participar nuestro alumnado en cómo se diseña el centro y sus normas, horarios y procedimientos? ¿qué debates podemos generar en nuestras escuelas que aborde nuestras vulnerabilidades y que nos empodere para enseñar desde lo que no sabemos? ¿podemos trabajar con otras instituciones educativas que están fuera de la escuela? ¿qué papel pueden tener las familias a la hora de traer experiencias y conocimientos que ayuden a transformar nuestras clases? ¿qué temores tenemos cuando

abordamos temas que se señalan como delicados o controvertidos? ¿podemos enseñar sobre contenidos que aún no conocemos? ¿qué relaciones podemos establecer en la comunidad educativa que transformen los climas escolares que habitamos? ¿cómo combatir el giro conservador global que nos pide que hagamos una enseñanza neutral, es decir, tradicional y conservadora?

***Agradecimientos**: Este texto se hizo en diálogo con val flores, a quien agradezco la inspiración y la sugerencia de perdernos en la poética, en aquello que supone la escritura en difícil.*

REFERENCIAS

.

Ahmed, S. (2004/2015). La política cultural de las emociones. Traducción Cecilia Olivares. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

Barquín, A. (2015). "El váter de la escuela. Una reflexión sobre género, arquitectura y educación". *Athenea Digital,* 15 (1), 303-315. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1539

Berlant L. (ed.) (2000). *Intimacy. (Critical Inquiry Book)*. New York: The University of Chicago Press.

Britzman, D. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory, 45* (2), 151-165.

Britzman, D. (2002), "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas". En R. Mérida Jiménez (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, pp. 197-228.

Britzman, D. (2005). "Educación Precoz". En S. Steinberg y S. Talburt (eds.), Pensando "queer": sexualidad, cultura y educación. Graó pp. 51-76.

Butler, J. (1993/2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discusivos del sexo.* Traducción Alcira Bixio. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (1990/2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* Traducción María Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós.

Castañeda, C. (2014). "Child". *Transgender Studies Quaterly* 1(1-2): 59-61.

Elenes, C. A. (2013). "Transformando Fronteras." En B. J. Thayer-Bacon, L. Stone, and K. M. Sprecher (eds.), *Education Feminism: Classic and*

Contemporary Readings. Albany: State University of New York Press, pp. 341–53.

flores, v. y Schüller G. P. (2014). "Experta en género: No hay que pensar tanto en qué enseñaré sino en qué estoy dispuesta a escuchar", *Nacion.cl*, 7/07/2014

flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, 18: 14-21. http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19514/18506

flores, v. (2018). Afectos, pedagogías ,infancias y heteronomatividad. Reflexiones sobre el daño. En VVAA, *Pedagogías Transgresoras*. Córdoba: Bocayvulva Ediciones, pp. 15-30.

flores, val (2018). Esporas de indisciplina. En VVAA, *Pedagogías transgresoras II*. Santo Tomé, Santa Fé: Bocavulvaria Ediciones,

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.

Galarte, F. (2014). "Pedagogy." *Transgender Studies Quarterly,* 1(1-2): 124–28.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom.* New York & London: Routlege. Traducido por las Las Lindes, accesible en: https://ca2m.org/es/documentos/educacion/educacion-2010/las-lindes-2010/71-las-lindes-analisis-de-lecturas-ii-bell-hooks/file

Muñoz, José E. (2009). "Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity". New York: New York University Press.

Platero Méndez, L. R. (2014). *Trans*exualidades*. Barcelona: Bellaterra.

Platero Méndez, L.R.; Rosón Villena, M. y Ortega Arjonilla, E. (eds.) (2017). *Barbarismos Queer y otras esdrújulas*. Barcelona: Bellaterra.

Silverberg, C. (2019 en prensa). "Sexo es una palabra graciosa". Barcelona: Bellaterra.

Stenger, B. S. & Weems, L. (2010). "Questioning Safe Space: An Introduction." *Studies in Philosophy and Education* 29 (6): 505–7.

Taller de los Sábados (2018). "Un elefante en la escuela. Pibes y Maestro en el conurbano". Buenos Aires: Tinta de Limón.

Vidarte, P. (2007). *Ética marica. Proclamas libertarias para una militancia LGTBQ.* Barcelona y Madrid: EGALES.

Warner, M. (1999). *The trouble with normal: Sex, Politics, and the Ethics of Queer Life.* Nueva York, Free Press.

2. El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios

María Victoria Carrera-Fernández
Xosé Manuel Cid-Fernández
María Lameiras-Fernández

En este trabajo se hace una aproximación a la Pedagogía *Queer* como herramienta para la transformación social y la construcción de nuevos imaginarios identitarios. Para ello, atenderemos, en primer lugar, a sus orígenes y nacimiento, que tiene lugar en la era postmoderna en Estados Unidos y Canadá. A continuación, se abordarán las principales premisas filosóficas de la Teoría *Queer* que nutren, orientan y dan sentido a las prácticas pedagógicas *Queer*. Finalmente, se justificará la necesidad y urgencia de una Pedagogía *Queer* en el sistema educativo enmarcada en el contexto de un paradigma sociocrítico, y se presentarán sus principales aportaciones, atendiendo a sus objetivos y contenidos.

CRÍTICAS Y ALTERNATIVAS POSTMODERNAS A LA ESCUELA: ¿UNA APORTACIÓN ESTÉRIL?

La escuela, tal y como hoy la conocemos, pública y obligatoria, nace a finales del S. XVIII y principios del S.XIX en Prusia, a imagen y semejanza del modelo educativo espartano y anclada, por lo tanto, en la domesticación, el adoctrinamiento y la disciplina, en el marco de un paradigma puramente positivista. Desde sus orígenes hasta hoy la escuela ha estado y está en crisis (Doin, 2012). A pesar de las constantes reformas educativas, las críticas a la escuela tradicional, que se visibilizan especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, no dejan de producirse desde muchas y muy variadas perspectivas (Palacios, 1985).

Así, desde la tradición renovadora, nacida en el último tercio del S.XIX, con su crítica al modelo magistocéntrico, pasando por el antiautoritarismo de Alexander Neill o Carl Rogers, hasta la genial pedagogía del oprimido de Paulo

Freire, que marcó el inicio del último tercio del S.XX, el cuestionamiento de la institución escolar ha sido una dinámica constante. Todas estas críticas, tal y como destacan Colom y Mélich (2001), tenían en común, a excepción de la perspectiva de la desescolarización, su base humanista y su discurso liberador, que propugnaba el carácter transformador y libertario de la escuela frente a su tradicional dimensión reproductora y adoctrinadora.

El contexto postmoderno vino marcado por las revueltas estudiantiles en Berkeley (1966) y París (1968), que se oponían a la autoridad, al poder y al capitalismo; el Movimiento Hippie, que reivindicaba la vuelta a la naturaleza, la libertad, la espiritualidad, la paz o la vida en comuna; y la obra filosófica de Nietzsche que, con su metafórico "Dios ha muerto", criticaba cualquier sentido absoluto de la realidad, y especialmente de la ciencia (Ruiz-Román, 2009), que ya no era ni neutra ni objetiva, sino que constituía un discurso interesado de poder (Foucault, 1992).

En este marco socio-histórico nacen las críticas a una escuela que continúa siendo moderna en un mundo que ya ha superado la modernidad (Finkielkraut, 1987). Así, frente al racionalismo excluyente, la homogenización, el esfuerzo heterónomo, la centralidad de la mente, el absolutismo axiológico y las grandes obras artísticas y científicas propias de la escuela moderna, se defendía la emoción, el valor de la diversidad, el *carpe diem*, el cuerpo, el relativismo axiológico y la cultura popular (Colom, 2002; Colom y Melich, 2001).

En definitiva, el postmodernismo pluraliza el significado de la cultura y critica a la escuela moderna por estar al servicio de los aparatos de poder; denunciando que, como instituciones absolutamente modernistas, las escuelas dependen de las tecnologías morales, políticas y sociales que legitiman una fe permanente en la tradición cartesiana de la racionalidad, el progreso y la historia. Como consecuencia, en el currículum escolar explícito y especialmente en el oculto, el conocimiento y la autoridad no están organizados para eliminar las desigualdades, sino para legitimarlas y regularlas; ignorando las diferencias de clase, etnia o género en el currículum, o supeditándolas a los imperativos de una historia y una cultura lineales, en un miedo, casi terror a la diferencia y a la indeterminación (Giroux, 1996).

No obstante, a diferencia de la positiva valoración de las críticas y alternativas modernas a la escuela tradicional, las críticas y alternativas postmodernas no han sido tan bien acogidas. Algunxs detractorxs[18] han mostrado su rechazo acusándolas de un carácter excesivamente tecnológico, individualista y carente de referentes morales, catalogándolas como "antihumanismo contemporáneo" (Colom y Mélich, 2001, p.13).

[18] Con el objetivo de emplear un lenguaje verdaderamente inclusivo, se utiliza "x" en lugar de o/a, reconociendo así la existencia de otras identidades que se sitúan más allá del binarismo hombre-mujer.

Así, el postmodernismo, más que una posibilidad de mejora, ha sido duramente criticado incluso desde la izquierda intelectual, acusado de moda, de mercantilismo, de fragmentación del humanismo y de la utopía. Sin embargo, tal y como señala Giroux (1996, p. 2):

> […] En las plumas demasiado retóricas que condenan al postmodernismo como nihilismo reaccionario, como una manía o simplemente una nueva forma de consumismo, aparece un antiintelectualismo profundamente arraigado que confiere credibilidad a la idea de que la teoría es un lujo académico que tiene poco que ver con las prácticas políticas concretas (…). Anti-intelectualismo aparte, la reacción al postmodernismo también indica una crisis en la manera en que el proyecto de la modernidad intenta prescribir, acomodar y apropiarse de los temas de la diferencia y la incertidumbre o indeterminación.

Pero, si bien es cierto que algunas alternativas postmodernas a la escuela han sido estériles, no es menos cierto que pueden encontrarse propuestas pedagógicas muy valiosas, que Colom y Mélich (2001) denominan los restos del naufragio de la modernidad, entre los que destacan la Teoría de la Justicia de Rawls, el ecologismo o el pacifismo.

Sin duda, la Pedagogía *Queer*, en la que a continuación nos centraremos, no sólo no hace gala de ese antihumanismo contemporáneo del que ha sido acusado el postmodernismo, sino que bien puede ser entendida como complementaria a la pedagogía crítica humanista que tan bien encarnó Paulo Freire en la modernidad.

NACIMIENTO Y APORTACIONES DE LA TEORÍA QUEER: EL LEGADO DE JUDITH BUTLER

En el contexto anteriormente señalado del postmodernismo, la Pedagogía *Queer* se nutre de las aportaciones de la Teoría *Queer*, gestada en Norteamérica en el marco del movimiento LGBTI (Colectivos de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales) como respuesta a las políticas conservadoras que condenaban las relaciones homosexuales ("sodomitas") en el Estado de Georgia (Iron, 2000), así como en reacción a la respuesta y gestión social de la epidemia del VIH/Sida (Planella y Pie, 2012). El término *queer*, utilizado por primera vez por Teresa de Lauretis (1991), significa "friki" o raro y fue empleado en el pasado como insulto hacia las personas sexualmente diversas, adquiriendo progresivamente, debido a la reivindicación y militancia de estos colectivos, una connotación positiva, pasando a convertirse en un término que refleja el orgullo de ser diferente (Carrera, Cid, Almeida, González, y Rodríguez, 2018). No obstante, si bien fue de Lauretis quien utilizó por primera vez el término (1991), sin duda, fue el trabajo de Judith Butler, a su vez influido por Freud y

Foucault, y en el que posteriormente profundizaremos, al que debemos el despegue y apogeo de esta teoría feminista postestructuralista.

La Teoría *Queer* problematiza, más que ninguna otra, los límites y relaciones entre sexo, género y sexualidad, a través de una crítica "desencializadora" de las categorías de la identidad sexual y de género, y de una deconstrucción de la noción de identidad como algo mutable, provisional, contingente y en continuo cambio. Asimismo, desdibuja los límites entre el centro y los márgenes, entre lo legítimo y lo ilegítimo, entre lo "normal" y lo "anómalo", de modo que quien se encuentra privilegiadx en su posición hegemónica necesita dxl otrx –dxl marginadx- para definirse y legitimarse (Butler, 2001, 2002; Fuss, 1991). Rechazando la clasificación de las personas en categorías universales binarias como homosexual-heterosexual, hombre-mujer, ya que éstas conllevan diversas connotaciones culturales, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras.

Judith Butler es la autora más conocida de esta corriente de pensamiento, siendo sus obras algunas de las más conocidas e influyentes en la teoría feminista de finales del siglo XX y principios del siglo XXI; entre las que destacan "Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity" publicado en EE.UU en 1990 y traducido al español como "El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad" en 2001, y "Bodies that matter: On the Discurssive Limits of Sex" publicada en Norteamérica en 1993 y traducida al español en 2002 como "Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo".

Su abundante obra, tan valiosa como controvertida, constituye una de las aportaciones más reveladoras y útiles para la comprensión de la identidad que, sin embargo, ha sido ensombrecida y malinterpretada por una escritura compleja e impenetrable que "excede los horizontes lingüísticos" (Burgos, 2008). De especial utilidad para "descifrar" la obra de Butler, ha sido el trabajo de la filósofa española Elvira Burgos (2005, 2007, 2008, 2009), quien destaca en las primeras páginas de su libro "Qué cuenta como una vida. La pregunta de la libertad en Judith Butler" (2008) que el pensamiento de Butler:

> […] Ofrece preguntas antes que definitivas respuestas para incitar la mirada penetrante capaz de escrutar con ojos múltiples lo que se nos dice ser la realidad dada. Éste es el camino para motivar la trasformación social sin quedar atrapados bajo la idea de la inevitabilidad, por sólido y natural, de nuestro mundo (Burgos, 2008, p. 14-15).

Butler parte del pensamiento de Simone de Beauvoir, núcleo de la teoría feminista de los 60, pero lo trasciende al problematizar no sólo el género, sino también el sexo. Así, realiza un profundo análisis de su obra, atendiendo no sólo a lo que explícitamente dice, sino también a sus significados más implícitos

y menos obvios. En aras de una organización didáctica, podemos destacar tres premisas fundamentales de la obra de Butler (Carrera, 2010; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013): i) El carácter discursivo del sexo; ii) el carácter performativo del género; y iii) la matriz heteronormativa y la producción de géneros inteligibles e ininteligibles.

En relación al *carácter discursivo del sexo*, Butler, retomando la frase central del discurso de Beauvoir (1987) "una no nace mujer, sino que llega a serlo", destaca que, si bien en ella la autora no menciona los conceptos sexo y género, ahí reside implícitamente la distinción que tradicionalmente se ha hecho entre ambas categorías. De forma que ese "llegar a ser" deja entrever que existe algo dado y natural, que nos preexiste (*el sexo*), así como algo cultural y construido que nos constituye jerárquicamente diferentes como hombres y como mujeres (*el género*). Presentando el sexo como un sustrato natural y prediscursivo, como una base o superficie en la cual se fija el género (Carrera, 2010; Lameiras et al., 2013). De modo que, Butler parte de esta premisa y la trasciende destacando que la categoría "mujer", presentada como "natural" y prediscursiva, que propone Beauvoir es problemática. Afirmando que el dualismo de Beauvoir "mente-cuerpo" o "nurture-nature" favorece la jerarquía de los géneros, ya que el cuerpo sexuado está abierto a múltiples elaboraciones culturales, más allá de los dos géneros convencionales. De esta forma Butler (2001) no sólo cuestiona el dimorfismo sexual, sino la misma naturalidad del sexo. Sexo y género no pueden ser diferenciados ya que ambos son elaboraciones culturales:

> […] El género no es a la cultura lo que el sexo a la naturaleza; el género también es el medio discursivo, cultural, mediante el cual la "naturaleza sexuada" o un "sexo natural" se produce y establece como prediscursivo, previo a la cultura, como una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura (Butler, 2001, p.40).

Así, desnaturalizando el sexo desde la categoría del género, se pasa del movimiento del sexo al género, preconizado por Beauvoir, al movimiento del género al sexo, colocando al sujeto en el lugar del efecto. Consecuentemente, sexo y género pertenecen al mismo ámbito de realidad construido por la cultura, por una cultura que, sedimentada por el tiempo, tiene efectos "naturalizadores", convirtiendo sus construcciones como independientes y anteriores a sí misma (Burgos, 2008). El sexo, según Butler, es ya género:

> […] Y ¿qué es el sexo a fin de cuentas? ¿Es natural, anatómico, cromosómico u hormonal? ¿Tienen el sexo una historia? ¿Hay una historia de cómo se estableció la dualidad del sexo, una genealogía que presente las opciones binarias como una construcción variable? ¿Acaso los hechos supuestamente neutrales del sexo no se producen discursivamente por medio de los discursos científicos al servicio de intereses políticos y sociales? Si se impugna el carácter inmutable del género, quizá esta construcción llamada sexo esté tan culturalmente

> construida como el género, de hecho, tal vez fue siempre género, con la consecuencia de que la distinción entre sexo y género no existe como tal (Butler, 2001, p. 39-40).

Por tanto, Butler no "aniquila" o "destruye" el cuerpo", de lo que no pocas veces ha sido acusada (Femenías, 2000) sino que observa la realidad corporal, desde el contexto sociocultural en el que se sitúa. Y desde esta perspectiva, afirma que la noción de sexo es una noción cultural, ya que lo que hay, en último término, es género construido. Acceder al cuerpo sin utilizar los significados culturales es una tarea imposible, ya que la persona que observa e identifica esta realidad cultural está empapada de un lenguaje y de unos significados culturales (Butler, 2002).

El cuerpo de las personas intersexuadas, personas que no encajan en el binario varón-mujer, sino que lo superan, ya que poseen cuerpos heterodoxos, cuya anatomía genital es catalogada como doble, ambigua, errónea, dudosa o mixta, al no adaptarse de forma excluyente al dimorfismo sexual masculino-femenino (Nieto, 2003), subvirtiendo el rígido modelo dos sexos-dos géneros y desafiando no sólo las normas anatómicas, sino fundamentalmente las reglas sociales de lo que es "normal" y "legítimo" y de lo que es "aberrante" e "ilegítimo"; aporta "materialidad" y "credibilidad" a las premisas propuestas por Butler, que podrían ser consideradas meramente especulativas. En este contexto es esclarecedora la aportación de la bióloga feminista Anne Fausto-Sterling (2006) a través de la visibilización del cuerpo de las personas intersexuales. En esta línea, Fausto-Sterling destaca que "machos" y "hembras" se sitúan en los extremos de un continuo biológico, pero que hay muchos otros cuerpos, tal y como evidencian las personas que presentan cuerpos intersexuados. En su libro "Sexing the body. Gender politics and the construction of sexuality" publicado en el año 2000 y traducido al español como "Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad" (2006) señala de qué manera el conocimiento médico y científico de la anatomía y la fisiología adquiere género, tal y como se evidencia en la carencia de estudios sobre las distribuciones normales de la anatomía genital, así como en el desinterés de la medicina en esos datos, y destaca que:

> […] Simplemente, el sexo de un cuerpo es un asunto demasiado complejo. No hay blanco o negro, sino grados de diferencia (...) Etiquetar a alguien como varón o como mujer es una decisión social. El conocimiento científico puede ayudarnos, pero sólo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo. Es más, nuestra concepción del género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia (...). Nuestros cuerpos son demasiado complejos para proporcionarnos respuestas definidas sobre las diferencias sexuales. Cuanto más buscamos una base física simple para el sexo, más claro resulta que "sexo" no es una categoría puramente física. Las señales y funciones corporales que definimos como

> masculinas o femeninas están ya imbricadas en nuestras concepciones del género (Fausto-Sterling, 2006, p. 18-19).

Así, Fausto-Sterling (2006) destaca la necesidad de conceptualizar el sexo y el género dentro de un *sistema ontogénico* o sociopsicobiológico, tal y como hace Butler, que pone de manifiesto la inutilidad de considerar dos procesos independientes (naturaleza-ambiente) en la configuración de la identidad. Para ilustrar este concepto utiliza, entre otros ejemplos, la "Banda de Möbius", que toma prestada de Grosz (1994). La *Banda de Möbius* es una obra realizada por el artista gráfico Eschner en 1963 que representa un enredo topológico y que Grosz (1994) utiliza para considerar la conjunción cuerpo-mente (1994). En ella podemos observar a una hormiga desplazándose por la superficie de la banda, así al principio del viaje la hormiga está en la cara externa de la cinta, pero a medida que se desplaza, sin levantarse en ningún momento del plano, acaba caminando por su cara interna. Representando el cuerpo la cara interna de la banda y la cultura la cara externa, lo que pone de relieve que entre el interior y el exterior hay una solución de continuidad.

De esta forma, la teoría ontogénica o sociopsicobiológica de Butler de la construcción cultural del sexo queda ampliamente avalada y ejemplificada en las clarificadoras aportaciones de Fausto-Sterling (2006) que destacan la inutilidad de los dualismos, de admitir la existencia de dos procesos independientes (naturaleza-ambiente) para el análisis feminista, al no permitirles un modelo "adecuado de pensar el desarrollo humano" y empujarles a un "callejón científico sin salida" (Fausto-Sterling, 2006, p. 281). Como "víctima" de las prácticas médicas "correctoras de la intersexualidad" la activista Charyl Chase denuncia también que "la ciencia produce, a través de una serie de operaciones enmascaradas lo que dice sólo observar" (2005, p. 91).

Por otra parte, el *carácter performativo del género*, hace referencia al género como proceso de construcción, a través de los mecanismos de imitación, repetición y exclusión, no sustentados sobre ninguna sustancia previa o sujeto prediscursivo, siendo la propia cultura la que crea esta ilusión de un individuo anterior a la acción. Frente a su concepción expresiva, sugiere que éste es un proceso de acción, un hacer por parte de un sujeto que no puede ser consideradx preexistente a la acción de la cultura. Asimismo, el carácter performativo del género, y aquí destaca la premisa fundamental de la performatividad, explica la reiteración y reproducción de las normas de género junto con la capacidad para su transformación y subversión.

Así, la "performatividad o puesta en marcha del carácter performativo del género se iniciaría desde el mismo momento en que se nos asigna un sexo, de modo que, a partir de ese momento, las normas de género, a través de lo que Lauretis ha denominado "las tecnologías del género" (1987) (que no son más que los agentes de socialización entre los que destaca la escuela) actuarán para

que imitemos y repitamos los gestos y comportamientos que la cultura considera propios y apropiados para nuestro sexo asignado, siendo el sexo, desde el comienzo, normativo.

Pero, si bien es cierto que el género, comprendido como proceso performativo, constituye una serie de actos repetidos dentro de un marco regulador muy rígido, acotado por las normas de género, que se sedimentan o congelan con el tiempo, dando apariencia de sustancia; no es menos cierto que esta reiteración de las normas posibilita también el fallo o desestabilización de las mismas, trabajando así al servicio de la resistencia y de la subversión. Así, en este contexto opresivo, la libertad del sujeto, su capacidad de acción, está sostenida en el funcionamiento de unas normas que al interpelar al sujeto exigiéndole su repetición e impulsándole a la coherencia de género, lx construyen como sujeto "sujetadx", pero a la vez abren el espacio para la producción de fisuras o acciones subversivas que desestabilizan el poder (Butler, 2001). En definitiva, la identidad de género está profundamente arraigada, pero no es inmutable, y este carácter problemático del género es su propia vida, el género es a la vez un mecanismo de control y sujeción, y fuerza productiva de resistencia (Butler, 2001, 2002).

En cuanto a la tercera premisa destacable de la obra de Butler, *la matriz heteronormativa y la producción de géneros inteligibles e ininteligibles,* en ella se pone de relieve cómo la identidad ha de configurarse de una forma congruente, rígida, lineal y complementariamente heterosexual, de forma que, a partir de la marca corporal, que cuando no es binaria se fuerza a una de las dos casillas a través del calzador quirúrgico – o modernas técnicas quirúrgicas de reasignación de genitales- (Fausto-Sterling, 2006), se estimulará y desarrollará un género congruente, femenino para las personas heteroasignadas como mujeres, y masculino para las personas heteroasignadas como hombres, así como una orientación heterosexual complementaria (Butler, 2001, 2002).

Así, más allá de la congruencia entre el supuesto dimorfismo sexual y la identidad de género, Butler destacó también ya en "Gender Trouble" (1990), la interdependencia de esas categorías con la sexualidad, es decir la generización de la sexualidad y la sexualización del género. De modo que el género es rutinariamente producido a través de una matriz heterosexual, y las expresiones "reales" de la masculinidad y de la feminidad están impregnadas de una presupuesta heterosexualidad hegemónica.

Esta imperiosa necesidad de reproducir la norma explica que, junto a los mecanismos de imitación y repetición de la norma de género, destaque otro mecanismo crucial, estrechamente conectado con los anteriores: *la exclusión*. Una exclusión que se inicia desde el momento en que llegamos al mundo y que ejercitaremos a lo largo de toda la vida, a partir del propio auto-rechazo de aquellas partes de nuestro "yo" que no se adaptan a la rígida norma de género

(autoexclusión), así como del rechazo hacia todas aquellas personas que subvierten la norma de género (heteroexclusión).

Y es así, a través de la imitación, la repetición y la exclusión, cómo el mundo y lo humano se enmarca dentro de los límites de la matriz heteronormativa, diferenciándose dos modelos distintos, complementarios y jerarquizados: el *hombre/masculino/heterosexual* y la *mujer/femenina/heterosexual*, que constituyen los géneros *inteligibles*. Frente a estos géneros hegemónicos, traspasando los márgenes de la matriz, se situarían las identidades *ininteligibles*, que abarcarían las identidades intersexuales (desafían el binarismo del sexo), las identidades trans* (rompen la coherencia de la marca corporal y el género sentido), las identidades homo/bi/lesbianas (rompen la obligatoriedad heterosexual) o cualquier otra identidad que no conforme las normas de género o el carácter fijo e inmutable de la identidad de género.

De esta forma, construir identidades de género hegemónicas no implica sólo esencializar la diferencia sexual y de género, a través de los mecanismos de imitación y repetición, sino también sustentar desigualdades de género, a través de los mecanismos de exclusión y violencia hacia aquellas personas que exceden los límites de la matriz heteronormativa. Así, la regulación del género ha sido siempre parte de un trabajo del heterosexismo normativo, de modo que género y sexualidad operan juntos para producir una cultura homófoba y sexista. En este sentido, el pensamiento de Butler no sólo amplía la noción de género, sino también la noción de violencia de género, que no se reduce a la violencia o discriminación que padecen las mujeres, extendiéndose también a la que sufren las personas que viven identidades entrecruzadas (Burgos, 2007), ininteligibles (Butler, 2001, 2002) o no heteronormativas, cuyas biografías están llenas de sufrimiento y dolor.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA QUEER

Siendo la Teoría *Queer* un corpus científico que denuncia la violencia generada por la heteronorma y las consecuencias que ésta provoca en las identidades sexuales subalternas, no llama la atención que pronto se estableciese una alianza entre teoría y educación. Así, la Pedagogía *Queer* problematiza el objetivo propio de la educación al interrogar, como destaca Spivak (1992) de qué forma las prácticas educativas institucionalizadas influyen o determinan el empoderamiento de las poblaciones subalternas y su subordinación.

Esta alianza entre Teoría *Queer* y pedagogía se evidencia muy pronto en Canadá y Estados Unidos, con los trabajos de Mary Bryson y Suzanne Castell, "Queer pedagogy: praxis makes im/perfect" (1993), Deborah Britzman, "Is there

a Queer Pedagogy? Or stop reading straight" (1995) o Susanne Luhmann, "Queering/querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a pretty Queer thing" incluido en el libro del norteamericano William Pinar, "Queer Theory in Education" (1998).

En España, los trabajos llevados a cabo desde la perspectiva de la Teoría *Queer*, especialmente en relación al ámbito educativo son más tardíos y escasos. Destaca el trabajo coordinado por Mérida "Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios *Queer*" (2002) en el que se incluye el capítulo de Britzman "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas".

Pero, ¿es realmente necesaria una Pedagogía *Queer*? Y, en el caso de que la respuesta sea afirmativa: ¿Es viable?, ¿Cuáles son sus objetivos y contenidos? A continuación, intentaremos dar respuesta a estas cuestiones.

¿POR QUÉ UNA PEDAGOGÍA QUEER? DE LAS SOMBRAS A LAS LUCES DEL ARCOÍRIS

Tal y como se destacó al inicio de este trabajo, la Pedagogía *Queer* constituye una de las aportaciones más destacables y valiosas de las críticas postmodernas a la escuela. Desde esta perspectiva, la Pedagogía *Queer* denuncia que la escuela es un eficaz agente de socialización de género, o como diría Lauretis (1987) una potente tecnología del género, contribuyendo a la creación de identidades no sólo diferentes, sino jerarquizadas. Al igual que sucede con otras categorías de la identidad como la nacionalidad, la etnia, la clase social o la diversidad funcional, que son concebidas de una forma uniforme, a través de un discurso de asimilación (Merino, 2007) enmascarado de multiculturalismo (Escarbajal, 2004). Imponiendo siempre el lenguaje, la historia y los conocimientos de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes (Carrera, 2013; Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso, 2015).

Este proceso de socialización parte de la marca corporal, en función de la cual se socializará diferencial y jerárquicamente a "niños" y "niñas". A ellos en la instrumentalidad o masculinidad hegemónica y a ellas en la expresividad o feminidad tradicional, y en ambos casos en la heterosexualidad obligatoria, creando así dos identidades jerarquizadas, rígidas y lineales: el hombre/masculino/heterosexual y la mujer/femenina/heterosexual (Carrera, 2010).

La escuela utiliza diferentes estrategias que contribuyen a esta socialización diferencial, generalmente enmarcadas en el ámbito del currículum oculto, por lo tanto, sutiles y difíciles de identificar. Siguiendo a Carrera et al. (2015) podemos destacar las siguientes estrategias de socialización diferencial: i) Invisibilización de las aportaciones de las mujeres a la ciencia y a la cultura; ii)

exclusión de la historia y aportaciones del movimiento feminista y homosexual; iii) no inclusión de experiencias sistemáticas de educación sexual, centradas en los procesos de construcción de la identidad de género, que pongan de relieve el carácter construido y contingente del sexo y del género; iv) uso de materiales y libros de texto con imágenes que reproducen los roles de género y muestran modelos de familia y de ser persona exclusivamente heterosexuales; v) uso de lenguaje sexista; vi) trato diferencial en función del género y rincones de juego diferenciales; y vii) ausencia de prevención y no intervención en situaciones sexistas y homófobas que tienen lugar casi a diario en las aulas. Asimismo, la exclusión de la realidad intersexual en el estudio de la biología humana, así como en el ámbito de las ciencias sociales podría constituir también una sutil estrategia que contribuye a la creación y reafirmación del binarismo sexual.

A través de estas estrategias, de las que el alumnado y el propio colectivo docente no es plenamente consciente, la escuela crea identidades diferentes y jerarquizadas que dan lugar a la formación de dos grupos de alumnxs y de ciudadanxs; uno habitado por las identidades legítimas, aquellas que la Teoría *Queer* denomina inteligibles y que se posicionan dentro de la matriz heteronormativa (Butler, 2001, 2002); y el otro habitado por las identidades subordinadas, ininteligibles o entrecruzadas (Burgos, 2008; Butler, 2001, 2002), que exceden sus límites.

Esta sutil clasificación da lugar a la otredad. Así, lo normal, natural, moral y legítimo, el "yo" se opone a lo anormal, contranatura, inmoral y subordinado, "lxs otrxs" (Carrera, 2013; Carrera et al., 2015). El "otrx" constituye así el binario opuesto al "yo" dentro de un discurso normativo y prescriptivo de la identidad. El otrx es un ser abyecto (Kristeva, 1982), posicionado más allá de las fronteras de la identidad "normal", es el margen que delimita las fronteras del "yo", el centro; definiendo al "yo" por defecto, de forma que el "otrx" es todo lo que el "yo" y "lxs que son como el yo" no son.

Pero, tal vez, lo más perverso sea presentar los hechos como verdades irrefutables que la escuela dice sólo describir, cuando la verdad es que contribuye activamente a su construcción. Así, tal y como destaca Britzman (2002), la educación mantiene una fuerte atracción hacia las verdades puras y las identidades estables, ignorando cualquier contradicción. La domesticación de los cuerpos y las mentes del alumnado que lleva a cabo la maquinaria escolar pone de relieve cómo la productividad del poder es una premisa fundamental de la actividad pedagógica (Gore, 2000).

Al mismo tiempo, más allá de potente agente de socialización que crea y jerarquiza identidades, la escuela constituye también un idóneo espacio relacional, en el que lxs alumnxs ponen en práctica todo el repertorio de conductas alimentadas del estereotipo y del prejuicio trasmitido a través de los procesos de socialización. Estas conductas, consistentes en excluir, discriminar y

dañar "al otrx diferente", podrían denominarse "prácticas de otredad" (Carrera, 2010; Renold, 2005), que atendiendo especialmente a la identidad sexual/de género podrían denominarse "prácticas de control heteronormativo" (Carrera, 2010; Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2016), que castigan al otrx diferente y contribuyen a reproducir la jerarquización de identidades. De hecho, la violencia hacia lxs "otrxs" que no conforman las normas de género se convierte, en no pocas ocasiones, en una forma de ganar status dentro del grupo de iguales.

Generalmente, los estudios sobre bullying han prestado escasa atención a la situación del colectivo LGBTIQQ –Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, *Queer* y *Questioning*). Estudios más específicos sobre la situación de estos colectivos en la escuela, como el llevado a cabo por la *European Union Agency for Fundamental Rights (2014),* destacan que el 70% de las personas españolas entrevistadas ha sufrido comentarios o comportamientos negativos en la escuela por su identidad sexual, y en torno al 60% ha escondido o disfrazado su identidad durante su escolaridad. En la misma línea, estudios realizados en España y Portugal señalan que alrededor del 50% de lxs adolescentes y jóvenes LGBTIQQ han sufrido bullying sistemáticamente (Antonio y Moleiro, 2015; Devis-Devis et al., 2017; Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales, 2012), siendo el colectivo trans (Devis-Devis et al., 2017) y los chicos que no conforman el género (Antonio y Moleiro, 2015; Carrera, Lameiras, Rodríguez y Vallejo, 2014) los más castigados. La ideación suicida y el intento de suicidio en adolescentes y jóvenes se ha relacionado consistentemente con estas situaciones (Baiocco et al., 2014; Pereira y Rodrigues, 2015), así como la homofobia internalizada (Pereira y Rodrigues, 2015).

Así, parece que la escuela de la normalización, es también la escuela de la exclusión, ambas, exclusión y normalización, son las dos caras de una misma moneda. El sistema educativo formal, entonces, al margen de la "instrucción pura" de la que algunxs presumen y que otrxs reclaman, modula identidades y genera desigualdad (Carrera, 2013). Como destaca Freire (2001, p.69) "la educación, que nunca es aséptica, puede estar tanto al servicio de la transformación social como al servicio de la inmovilización y la reproducción social" (p.69). En este sentido, de su doble posibilidad de ser, pedagogía de la liberación o pedagogía de la opresión/otredad, la escuela continúa, muy habitualmente, optando por la segunda, generando desigualdad y exclusión (Carrera, 2013). En este punto, tal y como subraya Britzman (2002), es necesario pensar en la viabilidad de un proyecto educativo que suscite reacciones éticas capaces de rechazar la normalización y los efectos opresores que ésta genera.

APORTACIONES DE LA PEDAGOGÍA QUEER

Si Butler y su Teoría *Queer* han problematizado el género y el sexo, la educación, tal y como hoy la conocemos, debe ser también problematizada. La razón de ser de la Pedagogía *Queer* es, por tanto, contribuir a problematizar la educación. En esta línea, destaca el trabajo de *Kumashiro (2002),* "Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy", que llama la atención sobre el peligro de que la educación se traduzca en aprender el lenguaje, la historia, o las concepciones de la cultura dominante. Señalando la necesidad de problematizar aquello que se ve como natural. Animando y empoderando al alumnado, despertándole de su apatía y pasividad para que no se limite a aceptar lo dado. En una actitud, que más allá del puro verbalismo estéril (Freire, 1970), resista, subvierta y rompa la visión común del mundo y de lo dado.

Problematizar la educación obliga necesariamente a interrogar las prácticas pedagógicas de la normalización, prestando atención a las exclusiones que éstas generan al negar o alienar la autodeterminación de las personas para nombrar su identidad y deseo sexual (Sedgwick, 1998), lo que facilitará la construcción de otros espacios alternativos de identificación y vivenciación del deseo (Britzman, 2002).

Una práctica educativa problematizadora es, en definitiva, aquella que posibilita otras formas de vida a través de la flexibilización de las fronteras entre lo que se ha considerado inteligible e ininteligible, abyecto o monstruoso (Kristeva, 1982). Organizada en torno a la promoción de la valoración y riqueza de las diferentes sexualidades, asumiendo las tensiones entre fomentar la igualdad y desestabilizar las categorías de identidad, que ofrezca otras posibilidades de ser y de estar en el mundo como ser sexuado, y reconozca la siempre presente incoherencia de identidad que todxs habitamos.

A continuación, presentaremos el contexto o paradigma en el que puede enmarcarse la Pedogogía *Queer*, así como sus principales objetivos y contenidos.

LA UTOPÍA COMO POSIBILIDAD Y CONTEXTO PARA UNA PEDAGOGÍA QUEER

La Pedagogía Queer debe ser contextualizada en un paradigma sociocrítico educativo, en el que la educación se orienta fundamentalmente a la humanización del alumnado y cuyo fin último es, como diría Paulo Freire (1970), la utopía o transformación de la realidad. Así, l*a utopía posible constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de una verdadera Pedagogía Queer.*

La educación, desde su dimensión utópica y transformadora de la realidad, implica perfeccionar y optimizar lo que hay dentro de la persona, y facilitar una lectura crítica del mundo y la búsqueda del cambio, la superación y la mejora como horizonte. Su fin último será, en definitiva, formar personas críticas para la transformación de sociedad. Este pilar fundamental de la educación atraviesa toda la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire. Freire, en una de sus obras más conocidas, "Pedagogía del Oprimido" (1970), defiende la "alfabetización" de las personas como la toma de conciencia de su propia realidad, un trabajo que junto con la propia alfabetización permita transformar la ingenuidad en crítica, pasar de ser espectadorxs pasivxs del mundo a ser sujetos activos del mismo. Este pedagogo concibe la pedagogía del oprimido como una tarea radical, propia dxl revolucionarix, frente a la sectarización, que implica una posición cerrada, de rechazo al diálogo y miedo a la libertad, propia de lxs reaccionarixs.

Asimismo, destaca que la deshumanización, consecuencia de la opresión, afecta no sólo a lxs oprimidxs, sino también a lxs opresorxs, rompiendo así el dualismo opresxr-oprimidx. Ya en su clásica obra "La educación como práctica para la libertad" (Freire, 1967), defiende la necesidad de desarrollar una educación liberadora o problematizadora, frente a la educación bancaria, llevada a cabo tradicionalmente por la escuela. La educación como práctica para la libertad, se caracteriza por su genuino carácter utópico, no en el sentido de idealista o inalcanzable, sino de compromiso con la constante dinámica de denuncia (crítica) y cambio de la realidad (alternativa). Supone, por tanto, la búsqueda de la creatividad frente a los esquemas repetitivos, pues la creatividad y la imaginación son consustanciales a la utopía, ya que la utopía implica soñar, tener una imagen de algo y materializarla. Tal vez por ello la imaginación ha sido permanentemente demonizada a lo largo de toda la historia de las sociedades, ya que "imaginar", "soñar", atenta contra el orden social establecido. Así, si lo que se pretende es reproducir las estructuras sociales de poder-sumisión, opresxr-oprimidx, normal-anormal, inteligible-ininteligible, será necesario crear individuos acríticxs, sujetos pasivxs, a través de una práctica que en ningún caso podemos llamar educación. Por el contrario, el derecho y el deber de transformar el mundo encuentra en el sueño y en la utopía el único camino posible (Freire, 2001).

DEL STATUS QUO AL STATUS QUEER: OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA PEDAGOGÍA QUEER

Rofes (2005) propone una reestructuración radical de la tensa relación entre las identidades sexuales y la escuela que permita avanzar del "*status quo*" al "*status Queer*". En esta línea, los *principales núcleos conceptuales* de la Pedagogía *Queer* se organizan en torno a la necesidad de "pensar el mundo"

más allá del rígido binomio hombre-masculino-heterosexual/mujer-femenina-heterosexual, rompiendo la imposición de una identidad unitaria, fija y coherente que, como destaca Butler (2002), constituye el "lecho" sobre el que se erige la violencia y la exclusión de las identidades que son percibidas como ininteligibles, abyectas o amenazantes para la coherencia del sujeto, imposibilitando toda forma de vida situada más allá del marco heteronormativo.

Así, podemos destacar, al menos, cuatro núcleos conceptuales de las prácticas educativas *Queer:* a) La deconstrucción del carácter natural de las identidades sexuales; b) el rechazo a la heteronormatividad; c) la ruptura del binomio normal-anormal; y d) la fisura y desestabilización de los límites opresores de la identidad.

a) La deconstrucción del carácter natural de las identidades sexuales

En relación a la *deconstrucción del carácter natural de las identidades sexuales*, tal y como se señaló anteriormente, una de las grandes aportaciones de la Teoría *Queer* es la total desnaturalización de las categorías de la identidad, trascendiendo el carácter construido del género puesto de relieve por Beauvoir (1989) medio siglo antes. Así, Butler añade al carácter expresivo del género su carácter performativo, y denuncia también el carácter construido del sexo y, más concretamente, del binarismo sexual; señalando que la distinción entre sexo y género no existe como tal (Butler, 2001); siendo esta premisa filosófica avalada por los cuerpos de las personas intersexuadas, que transgreden fuertemente el modelo dualista que sólo reconoce dos sexos y dos géneros congruentes.

En esta línea, es importante que en el ámbito educativo se ponga de relieve el carácter construido y performativo de género, a través del papel de los estereotipos y roles de género -creencias culturalmente compartidas sobre cómo deben de ser y de comportarse las personas en función de su "marca corporal"- que son transmitidos por los diferentes agentes de socialización o tecnologías del género (Lauretis, 1987) en el proceso de socialización diferencial, que se inicia y es especialmente fuerte en la infancia y la adolescencia, pero que se prolonga a lo largo de toda la vida (Carrera, 2013; Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2013; Carrera et al., 2015; Lameiras et al., 2013).

De la misma forma, debe visibilizarse también el carácter socialmente construido o discursivo del binarismo sexual, a través de la figura de las personas intersexuales, que continúan siendo silenciadas, a pesar de constituir el 1.7% de la población (Fausto-Sterling, 2006) y que, como señalan Planella y Pie (2012), han sido y continúan siendo "carne de cañón" para el resto de la sociedad.

Especial atención deben recibir las imágenes de los libros y materiales escolares en relación a la representación de los estereotipos y roles de género, así como de los órganos genitales "excluyentemente masculinos o femeninos" como únicas opciones posibles, que, de estar presentes, deben ser trabajados de una forma crítica y reflexiva que permita su cuestionamiento. El trato y expectativas diferenciales hacia el alumnado en función del género por parte del profesorado, así como unos modelos excesivamente estereotipados por parte del colectivo docente son aspectos que deben ser también minuciosamente revisados (Carrera 2013; Carrera et al., 2015; Lameiras et al., 2013).

b) Rechazo a la heteronormatividad

La heteronormatividad hace referencia a las normas y discursos sociales relativos al género y a la orientación sexual que parten de una concepción de identidades de género complementarias, binarias, opuestas y jerárquicas, necesariamente heterosexuales (Berlant y Warner, 1998).

Así, junto al cuestionamiento del carácter biológico del sexo y del género, la Teoría *Queer* rechaza el carácter biológico de la heterosexualidad al mismo tiempo que destaca su carácter construido y su interdependencia con las categorías sexo y género. En esta línea, Butler (2001) denuncia que la identidad sexual es producida a través de la matriz heterosexual o heteronormativa, de forma que la masculinidad y la feminidad inteligibles han de ser necesaria y obligatoriamente heterosexuales; cuestionando la Pedagogía *Queer* cualquier recurso educativo y social que se impone bajo esta lógica heterosexista (Planella y Pie, 2012).

De esta forma, complementariamente a los contenidos relativos al carácter construido del sexo y del género, la visibilización del carácter discursivo de la heterosexualidad debe ser también incluido en el currículum escolar (Curran, 2002), especialmente a través de la visibilización de otros modelos de personas y familias, así como de la revisión y modificación de las prácticas y discursos docentes que presenten la heterosexualidad como única opción legítima (Carrera et al., 2015). Así, tal y como destaca Britzman (2002), el aula puede convertirse en un espacio que favorezca la transformación social sólo si el colectivo docente revisa la estructura autoritaria que suele caracterizar la pedagogía normalizadora y cuestiona la transmisión de la heterosexualidad normativa.

c) Ruptura del binomio normal-anormal

En estrecha relación con la construcción de los géneros inteligibles que habitan el espacio de la matriz heteronormativa se encuentran los géneros

ininteligibles que fracturan o traspasan sus fronteras. Estas identidades que no conforman el género ponen de relieve cómo la socialización diferencial y heterosexista no sólo crea identidades diferenciadas sino desiguales o jerarquizadas, construyendo también al "otrx" ininteligible. Así, la heteronorma se erige sobre dos pilares: el sexismo y la homofobia (Sharma, 2009). De este modo, las mujeres y las personas que transgreden las normas de género de la feminidad y la masculinidad, congruentes con la marca corporal sexual, y de la heterosexualidad obligatoria sufren exclusión y violencia (Carrera et al., 2018). Ampliándose así, como se destacó anteriormente, el concepto de violencia de género, que ya no sólo afecta a las mujeres, sino también a las personas que habitan identidades de género no normativas.

En esta línea, desde la Pedagogía *Queer* la producción de la normalidad-inteligibilidad frente a la anormalidad-ininteligibilidad debe ser deconstruida (Britzman, 2002). Así, la Pedagogía *Queer* no admite la definición de personas normales a las que las otras deberían aspirar a ser, sino que pretende desdibujar los límites entre el centro y los márgenes, entre lo legítimo y lo ilegítimo, entre lo "normal" y lo "anómalo", de modo que quien se encuentra privilegiado en su posición hegemónica necesita dxl otrx para definirse y legitimarse (Butler, 2001, 2002; Fuss, 1991). Rechazando la clasificación de las personas en categorías universales binarias como homosexual-heterosexual, hombre-mujer, ya que éstas conllevan diversas connotaciones culturales, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras. Así, lo que se sobreentiende como fuera del marco de la legitimidad, por ejemplo, la homosexualidad, en realidad se encuentra dentro del mismo, ya que la heterosexualidad necesita a la homosexualidad para ser conceptualizada, de forma que todas las identidades son igual de normales o de anormales (Fuss, 1991)

El dualismo normal-anormal debe, por tanto, ser deconstruido, no a través de la reconducción de los géneros ininteligibles al interior de la matriz heteronormativa, sino a través de la destrucción de la misma matriz o como diría Wiegman (2002) de la creación de un nuevo imaginario político que permita el establecimiento de alianzas entre las personas que no conforman el género y aquellas que rechazan la reproducción o la monogamia o que lideran nuevas formas de ser y estar en el mundo, alianzas que posibiliten nuevos imaginarios sociales.

En definitiva, una escuela *Queer* es aquella que hace perceptible la producción de la normalidad en el aula, y especialmente los límites, obstáculos y consecuencias de la misma (Britzman, 2002), que no son más que los de la exclusión y la violencia del "otrx" anormalizadx, abyectx o monstruosx. Una escuela que promocione una práctica ética que revise los efectos y riesgos de la normalización, y que analice las posibilidades subversivas de sus propias prácticas (Luhmann, 1998). En esta línea, la prevención e intervención en situaciones que impliquen la exclusión y violencia hacia lxs otrxs que no

conforman la norma de género, es una práctica ineludible de cualquier pedagogía que se autodenomine *Queer.*

d) Desestabilización de la identidad

Los contenidos y objetivos destacables de esta propuesta no se orientan, por tanto, a fomentar que nosotrxs ("el centro") toleremos a lxs otrxs ("el margen") como diría Fuss (1991), sino a cuestionar nuestra propia identidad fija y estable; a interrogar seriamente las categorías sexo, género y sexualidad, más allá de las dicotomías (Rasmussen, 2009); y a valorar otras posibilidades de ser y de posicionarse como ser humano.

En la lógica *Queer* la identidad es un sinsentido, es líquida, cambiante, escurridiza. Las categorías identitarias son ambivalentes, por un lado, permiten visibilizar a los grupos minoritarios, empoderarles en su activismo compartido y articular la lucha por sus derechos, pero por otra parte son un producto del control social, "sujetan" al sujeto, disminuyen su capacidad de acción y su potencialidad de ser.

El carácter inestable y fluido de la identidad que pone de relieve la Teoría *Queer* y hace suyo la Pedagogía *Queer* es uno de los aspectos más complejos y criticados de la misma. En esta línea, si el valor de las prácticas *Queer* en el aula radica en su carácter desestabilizador y deconstructivo, rechazando las etiquetas y categorías de identidad; entonces la promoción de actitudes contrarias a la violencia que sufren las "mujeres" o a la violencia que sufren las personas "homosexuales" o "trans*", fomentando la igualdad y la justicia social, podría parecer incompatible con esta filosofía desestabilizadora o deconstructiva (DePalma y Atkinson, 2009; Panella y Pie, 2012).

En este sentido, parece obvio que la Pedagogía *Queer* va más allá del simple reconocimiento y valoración de la diversidad sexual en el aula (Britzman, 1995); sin embargo, y como destacan DePalma y Atkinson (2009), la lucha por la igualdad enmarcada dentro del movimiento LGBTIQQ, que visibiliza otras formas de ser persona igualmente legítimas, tiene más elementos en común que diferencias con la Teoría *Queer*, ya que ambas trabajan por la "ruptura" de la matriz heterosexual y por la consecución de la justicia social.

Así, la Pedagogía *Queer* se orienta a la producción consciente de subjetividades y relaciones *Queer,* produciéndose un equilibrio, no carente de tensiones, entre la visibilización del carácter flexible, temporal e inmaterial de la identidad –en un trabajo radical que va mucho más allá de la simple aceptación y tolerancia dxl otrx diferente-, y la promoción del conocimiento y valoración de la diversidad sexual, rechazando cualquier postura sexista, homófoba o transfóbica en el aula.

CONCLUSIONES

En definitiva, los objetivos y contenidos de la Pedagogía *Queer* se sitúan en el continuo que va de la realidad a la utopía, del "status quo" al "status *Queer*", de la rigidez del binomio heteronormativo en el que se "encasillan" nuestras vidas desde que nacemos, al "oasis de libertad plena", caracterizado por la incoherencia de las identidades, así como por otras configuraciones de parentesco socialmente válidas y operativas, alternativas a las relaciones monógamas y reproductivas de las familias "hegemónicas" (Butler, 2001).

Todos estos contenidos deben ser incorporados al currículum explícito de la escuela y efectivamente trabajados, lo que paralelamente debe ir acompañado de un atento ejercicio de evaluación y autoevaluación de los discursos sutiles e inconscientes – que forman parte del currículum oculto-, que permita identificar y transformar las prácticas presentes y ausentes que trabajan a favor de la normalización y de sus riesgos.

Además, aunque este texto se ha centrado exclusivamente en la identidad sexual, no podemos negar las valiosas aportaciones que la Pedagogía *Queer* podría tener en la promoción de prácticas educativas que cuestionen la normalización y sus efectos excluyentes y violentos en otras categorías de la identidad, como pueden ser la diversidad funcional, étnica o religiosa, por citar algunas. Como señalan Planella y Pie (2012, p. 277) "la cultura *Queer* —si es que se puede hablar de cultura— celebra la diferencia, sin ocultarla, hasta la exhibición descarada".

REFERENCIAS

Antonio, A. y Moleiro, C. (2015). Social and parental support as moderators of the effects of homophobic bullying on psychological distress in youth. *Psychology in the Schools, 52*(8),729-742.

Baiocco, R., Loverno, S., Cerutti, R., Santamaria, F., Fontanesi, L., Lingiardi, V., Baumgartner, E. y Laghi, E. (2014). Suicidal ideation in Spanish and Italian lesbian and gay young adults: The role of internalized sexual stigma. *Psicothema, 26*(4), 490-496

Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo* (Vol. I). Madrid: Cátedra (Orig. 1949).

Berlant, L. y Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry, 24*(2), 547-566.

Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight, *Educational Theory*, 45, 151-165.

Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R.F. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer* (pp. 197-229). Barcelona: Icaria.

Bryson, M. y Castell, S. (1993). Queer Pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education, 18*(3), 285-305

Burgos, E. (2005) ¿En qué, por qué y para qué somos diferentes varones y mujeres? Subversión de la diferencia sexual. *Thémata, Revista de Filosofía, 35*, 713-720.

Burgos, E. (2007). Identidades entrecruzadas. *Thémata, Revista de Filosofía*, *39*, 245-253.

Burgos, E. (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros.

Burgos, E. (2009). Identidade vulnerable e capacidade de acción: Judith Butler. *Cátedra Caixanova de Estudos Feministas, 3*, 49-80.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. London and New York: Routledge.

Butler, J. (2001). El *género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós (Orig. 1990).

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós (Orig. 1993).

Butler, J. (2008). Entrevista con Judith Butler. En E. Burgos, *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler* (pp. 395-423). Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros.

Carrera, M.V. (2010). *Maltrato escolar entre iguales en estudiantes de educación secundaria obligatoria: Prácticas de género y control heteronormativo.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo, Vigo, España.

Carrera, M.V. (2013). Educando queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, *61*(2), 1-12.

Carrera, M.V., Cid, X.M., Almeida, A., González, A. y Lameiras, M. (2018). Attitudes toward Cultural Diversity in Spanish and Portuguese Adolescents of Secondary Education: The Influence of Heteronormativity and Moral Disengagement in School Bullying. *Journal of Psychodidactics, 23*(1), 17-25.

Carrera, M.V., Lameiras, M. e Rodríguez, Y. (2013). Heteronormatividad, cultura y educación: un análisis a propósito de XXY. *InterseXiones, 4*, 45-76.

Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M., Rodríguez, Y. y Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la Educación Social. *Revista de Educación Social*, *21*, 1-20.

Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. e Vallejo, P (2014). Spanish adolescents' attitudes toward transpeople: proposal and validation of a short form of the Genderism and Transphobia Scale. *Journal of Sex Research, 51*(6), 654-666.

Chase, C. (2005). Hermafroditas con actitud: cartografiando la emergencia del activismo político intersexual. En Grupo de Trabajo Queer (Ed.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 87-108). Madrid: Traficantes de Sueños (Orig. 1998).

Colom, A. J. (2002). *Las teorías de la postmodernidad y la educación.* Barcelona: Ariel.

Colom, A. J. y Mélich, J.C. (2001). *Despues de la modernidad: Nuevas filosofias de la educacion*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Curran, G. (2002). *Young Queers Getting Together: moving Beyond Isolation and Loneliness* Tesis doctoral no publicada. Faculty of Education, University of Melbourne. Australia.

DePalma, R. y Atkinson, E. (2009). Putting queer into practice: problems and possibilities. En R. DePalma y E. Atkinson (Eds.), *Interrogating Heteronormativity in Primary Schools. The No Outsiders Project* (pp. 1-16). Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books.

Devís-Devís, J. P., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E. y Pérez-Samaniego, V. (2017). Harassment patterns and risk profile in Spanish trans persons. *The Journal of Homosexuality, 64*(2), 239-255.

Doin, G. (2012). *La educación prohibida* (documental). Buenos Aires: Eulam Producciones. Recuperado de http://www.educacionprohibida.com

Escarbajal, A. (2004). La educación intercultural en un mundo convulso. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 11*, 301-317.

European Union Agency for Fundamental Rights (2014). European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. 2014. Recuperado de http://goo.gl/mb4YDF

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina (Orig. 2000).

Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio*. Recuperado de http://goo.gl/TsnEIT.

Femenías, M. (2000). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler.* Buenos Aires: Catálogos.

Finkielkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento.* Barcelona: Anagrama

Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber* (Vol. I). Madrid: Siglo XXI (Orig. 1976).

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.

Fuss, D. (1991). *Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge.

Giroux, H. (1996). Educación postmoderna y generación juvenil. *Nueva sociedad, 146*, 148-167.

Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. Popkewitz y C. Brennan (Coords.), *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-249). Barcelona: Pomares-Corredor.

Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Towards a Corporeal Feminism.* St Leonards: Allen and Unwin.

Iron, P. (2000). *A People's History of the Supreme Court: The Men and Women Whose Cases and Decisions Have Shaped Our Constitution.* Nueva York: Penguin.

Kristeva, J. (1982). *The Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Prees.

Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy.* New York: Routledge Falmer.

Lameiras, M., Carrera, M. V. e Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Universidade de Vigo.

Lauretis, T. (1987). *Tecnologies of Gender: essays in theory, film, and fiction.* Bloomignton: Indiana University Press.

Lauretis, T. (1991). Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. Differences: A *Journal of Fmininist Cultural Studies, 3*(2), 3-18.

Luhmann, S. (1998). Queering/querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a pretty queer thing. En W. Pinar (Coord.), *Queer theory in education* (pp. 85-111). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Mérida, R. M. (Coord.). *Sexualidades transgresoras. Una Antología de estudios Queer.* Barcelona: Icària

Merino, J. V. (2007). *Educación Intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención.* Santiago de Chile: Arrayán.

Nieto, J. A. (2003). La intersexualidad y los límites del modelo "dos sexos/dos géneros". En O. Guash y O. Viñuales (Eds.), *Sexualidades. Diversidad y control social* (pp. 69-104). Barcelona: Ballaterra.

Palacios, J. (1985). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

Pereira, H. Y Rodrigues, P. (2015). Internalized homophobia and suicidal ideation among LGB youth. *Journal of Psychiatry, 18*(2), 1-6.

Pinar, W.F. (Ed.). (1998). *Queer Theory in Education.* Erlbaum: Mahwah.

Planella, J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1, 15*(1), 265-283

Rasmussen, M.L. (2006). Play School, melancholia, and the politics of recognicion. *British Journal of Sociology of Education, 27*(4), 473-487.

Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school.* London: Routledge.

Rodrigues, L., Gravea, R., Oliveira, J. M., y Nogueira, C. (2016). Study on homophobic bullying in Portugal using Multiple Correspondence Analysis (MCA). *Revista Latinoamericana de Psicología, 48,* 191-200.

Rofes, E. (2005). *A radical Rethinking of Sexuality and Schooling. Status Quo or Status Queer?* Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.

Ruiz-Román, C. (2009). La Educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación, 21*(1), 173-188.

Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La tempestad.

Sharma, J. (2009). Retlections on the construction of the heteronorrnativity. *Development, 52*(1), 52-55.

Spivak, G. (1992). Acting Bits/Identity Talk. *Critical Inquiry, 18*(4), 770-803.

Wiegman, R. (2002). Desestabilizar la academia. En R. Mérida (Ed.), *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios Queer* (pp. 173-196). Barcelona: Icaria.

3. Provocaciones de una pedagogía queer para el empoderamiento de las identidades transgéneras[19]

Luana Pagano Peres Molina
Nilson Fernandes Dinis

INTRODUCCIÓN

La Pedagogía *Queer* nace del esfuerzo teórico de investigadoras(es) del sector de la educación en articular conceptos producidos por la Teoría *Queer* para pensar nuevas estrategias pedagógicas que sean no normativas en el ambiente escolar. Una de las principales investigadoras brasileñas es Guacira Lopes Louro, sus esfuerzos aparecen en el sentido de pensar las contribuciones de la Teoría *Queer* en el área de la educación, en el intento de pensar una nueva pedagogía:

> […] Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode "falar" a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica? (Louro, 2004, p. 47).

Una de las críticas de la Pedagogía *Queer* son los esquemas binaristas de género e sexualidad y los modelos normalizadores aplicados a la educación, que se muestran inoperantes en relación a la diversidad de los sujetos, con sus múltiples demandas y prácticas. Guacira Lopes Louro, en el artículo "Uma política pós-identitária para a educação" (2001), indica que ya no es posible

[19] El artículo es parte del resultado de investigación de Doctorado en Educación desarrollada en Universidad Federal de São Carlos, Brasil, que recibió el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) - Brasil.

trabajar en las escuelas con currículos que entienden la diversidad sexual y de género como desvío y errores a ser sistemáticamente corregidos. Tanto una pedagogía como un currículo basadas en la Teoría *Queer* están orientados a un proceso de producción de las diferencias y trabajando con la inestabilidad de todas las identidades (Louro, 2001, p. 550) discutiendo nuestras formas de relación con el "otro".

La Teoría *Queer* aparece a finales de los años 1980 en los Estados Unidos. El término teoría *queer* fue empleado por primera vez en 1990, en una conferencia de Teresa de Lauretis, una investigadora italiana radicada en Estados Unidos. Con inspiración de esta provocación, como también en la teoría feminista, en la psicoanálisis de Jacques Lacan, y principalmente en las teorías francesas postestructuralista, os investigadores que estudiaban los conceptos de sexualidad y género encontraron instrumentos para pensar un nuevo campo de estudios que pudiera ser una alternativa a los referentes identitarios y asimilacionistas, presentes en la teoría feminista y en los estudios gays y lesbianos en las universidades americanas.

El término *Queer* viene del inglés y significa excéntrico, extraño y ridículo, era utilizado para referirse a los homosexuales de forma despectiva y ofensiva. La elección del término *Queer* para denominar esta nueva teoría vino como una resignificación de abordaje apropiado por los/las activistas homosexuales para debatir sus propias situaciones y transformaron el término vergonzoso en demostración positiva de lucha y de orgullo.

Se percibe, así, que este término se ha convertido en una herramienta política que subvierte la idea de estigma que discriminaba y excluía a las personas de la comunidad LGBTTTI - Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Transgéneros e Intersexuales - resignificando sus existencias:

> [...] insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante (Louro, 2001, p. 546).

Para Susana López Penedo, en el libro *El laberinto queer* (2008), el lanzamiento de la publicación *Differences* junto con el libro *Inside / Out*, por

Diana Fuss, presentaron una colección de ensayos que marcaron los contenidos que transformaría el pensamiento *Queer* en una fuerte teoría. A partir del entendimiento de que la sexualidad sería una construcción social e histórica, realizaban críticas sobre la heterosexualidad obligatoria y denuncias de que, hasta entonces, los estudios sobre las minorías terminaban por mantener y naturalizar la norma heterosexual.

La Teoría *Queer*, como pensamiento y movimiento, va más allá de abarcar las identidades no heterosexuales y comportamientos o prácticas que se desvían de las normas regulatorias de las sociedades. Esta teoría se atenta a un conjunto de saberes que se reconstruyen y se resignifican.

La americana Judith Butler (2003) ha llevado el concepto de género aún más lejos, al afirmar que el género no expresa una esencia, una disposición natural, sino que se define como el efecto repetitivo de una performance. La coherencia y la continuidad entre las categorías de sexo, género y sexualidad son culturalmente construidas en la repetición de acciones estilizadas. Esta repetición que produce la apariencia ontológica, binarista y esencialista de esas categorías es lo que la autora llama de performatividad.

> […] Em outras palavras, atos, gestos e desejos produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursos (Butler, 2003, p.194).

En el caso específico de la distinción binaria entre sexo – género, ella serviría también para encubrir la multiplicidad de otras posibilidades que involucran la construcción de nuestras identidades sexuales y de género. Además, esta autora entiende que el movimiento *queer* implica una defensa de una posible alianza entre las diversas minorías, para combatir políticas favorables a la discriminación.

De esta forma, inspirados por la Teoría *Queer* los/las investigadores/as del área de la educación se enfocaron en (re)pensar la pedagogía basada en esa teoría que pudiera ser más transformadora y liberadora, principalmente en los aspectos de la formación de la identidad de género y de la sexualidad.

En el contexto de Argentina, un paso igualmente importante fue el surgimiento de una escuela volcada a la comunidad de travestis y transexuales en el año 2012. El avanzo de los derechos humanos en relación a la población

LGBTTTI, desde 2003, paulatinamente, hizo que las discusiones sobre género y sexualidad alcanzaran los medios, las escuelas y otras instituciones sociales, con las siguientes conquistas: El derecho a la unión civil (2003), a la educación sexual integral en los currículos escolares (2006), el matrimonio Igualitario (2010), la Ley de Identidad de Género (2012) y Cotas para travestis, transexuales y transgéneros en concursos públicos (2015). Se percibe que en estos últimos años, las ganancias jurídicas ocurrieron principalmente para la población *trans* y por eso, Argentina, en este momento, está siendo reconocida nacional e internacionalmente como el país de la da ¡*Revolución Trans*!

A finales del año 2011, en la ciudad de Buenos Aires, dos militantes y estudiosos de la temática de la diversidad sexual se organizaron y fundaron un espacio educativo orientado hacia la población de travestis, transexuales y transgéneros/as, de manera a garantizar el acceso a una educación gratuita y libre de discriminación por la orientación sexual y/o identidad de género. Así, se creó el *Bachillerato Popular Trans Mocha Celis* por los activistas e investigadores: Francisco Quiñones y Agustín Fuchs.

LA EDUCACIÓN Y LA TEORÍA QUEER

Proponer una nueva pedagogía a partir de las contribuciones de la teoría queer es volverse hacia la promoción de procesos de enseñanza y aprendizaje que posibiliten afectar los procesos discursivos normativos que descalifican ciertas conductas y comportamientos sociales. Como resalta el investigador brasileño Nilson Dinis (2013), en el artículo "Por uma pedagogía queer", el término pedagogía *queer* parece haber sido utilizado por primera vez por las investigadoras canadienses Mary Bryson y Suzanne de Castell en un artículo titulado "Queer pedagogy: praxis marcas im / perfect", publicado en 1993. Para las autoras: *"Queer pedagogy could refer to the deliberate production of queer relations and to the production of subjectivities as deviant performance - that is to say, to a kind of postmodern carnivalesque pedagogy of the underworld, as agitation"* (Bryson & Castell, 1993, p. 298-299).

Además, según Dinis (2013), el término pedagogía *queer* apareció nuevamente en 1995, en un artículo de la investigadora canadiense Deborah Britzman titulado *"Is there a Queer Pedagogy? Or stop reading straight"*. Para Britzman, la presencia de la teoría queer en la educación *"requires something larger than simply an acknowledgement of gay and lesbian subjects in educational studies. At the very least, what is required is an ethical project that begins to engage difference as the grounds of politicality and community"* (Britzman, 1995, p. 152).

En el caso de Brasil, a partir de la década de 1990, el movimiento democrático que ocurrió después de la dictadura militar (1964-1985), hizo que los movimientos sociales fueran más fuertes y representativos, incluso la comunidad LGBTTTI, buscando por visibilidad y reconocimiento social (Miskolci, 2013). Con la llegada de la teoría *queer* en Brasil, no se demoró mucho para incorporar esta discusión en la educación. Por lo tanto, desde el inicio de los años 2000, la propuesta *queer* dialoga con el proceso educativo y (re)piensa, incluso el papel de la escuela.

> […] Quase toda educação e produção de conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista. Quando algo se apresenta como neutro, como "científico", deve desconfiar de que foi feito em uma perspectiva masculina, branca, cristã e heterossexual. Um olhar a partir das diferenças na educação implica tentar perceber os modelos, os padrões; em outras palavras, as normas e as convenções culturais que buscam se impor de forma indireta por meio, por exemplo, do material didático ou das discussões correntes na mídia (Miskolci, 2013, p.47)

Así para la investigadora brasileña Guacira Louro (2004) hay también en la pedagogía *queer* una provocación y una perturbación de las formas convencionales de pensar y conocer. Pero diferente de una pedagogía del oprimido, ella escapa incluso de los marcos del dualismo presente en las teorías que trabajan con una crítica de la lógica de la dominación. En vez de una respuesta apaciguadora se propone un trabajo incesante de búsqueda eterna:

> […] Vistos sob essa perspectiva, uma pedagogia e um currículo queer "falam" a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos queer. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir com a produção de determinado "tipo" de sujeito. Mas, nesse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (Louro, 2004, p. 52)

Para Dinis (2013) lo que parece común a todos/as los/as investigadores/as de la pedagogía *queer* parece ser justamente esa apuesta en la posibilidad de construir nuevas pedagogías que posibiliten que haya menos discursos normalizadores de los cuerpos, de los géneros, de la sexualidad, de la

identidad, de las relaciones sociales de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del pensamiento.

Por la importancia de sus contribuciones en el campo de la educación, la pedagogía *queer* puede ser una importante interlocutora en una contemporaneidad en la que nuestras concepciones sobre las múltiples identidades, sobre el sujeto pedagógico y sobre nuestros métodos de enseñanza-aprendizaje parecen estar en crisis.

Para Miskolci (2013) evitar el enfoque normalizante y clasificatorio es una forma posible de transformar la experiencia educativa. Estos procesos, para el autor, son disciplinarios y controladores, generando violencia física y simbólica, una vez que, *"a escola pune e persigue aqueles e aquelas que escapan ao controle, marca-os como estranhos"* (2013, p. 19) Por eso, destaca la importancia de una nueva mirada acerca de la idea de diversidad:

> […] A noção de diversidade busca compreender as demandas por respeito, por acesso e direitos por parte de pessoas que historicamente não tiveram, esses direitos reconhecidos, como negros, povos indígenas, homossexuais, mas de forma que esses direitos particulares sejam reconhecidos dentro de um contexto institucional universalista (Miskolci, 2013, p. 49).

Este autor resalta además que, para modificar el proceso educativo, debemos pensar en un ejercicio transformador, deconstruyendo las normas, las convenciones culturales -que son impuestas en nuestro cotidiano en nuestra sociedad- muchas veces, violentamente, por lo tanto un primer paso de resistencia sería la insubordinación (Miskolci, 2013). En este caso el reconocimiento de las diferencias sería un primer paso, en un ambiente escolar, para cuestionar las desigualdades. De esta forma, la perspectiva de las diferencias estaría abierta al diálogo, a las divergencias, a la negociación ya la transformación.

UNA ESCUELA PARA LA DIVERSIDAD: EL BACHILLERATO POPULAR MOCHA CELIS

En la ciudad de Buenos Aires/Argentina, en el año de 2012, surge el *Bachillerato Popular Mocha Celis*, una iniciativa educativa que busca proporcionar a las travestis y las transexuales una nueva reinserción al ámbito educativo, objetivando acciones de enfrentamiento a la violencia y creando posibilidad de empoderamiento de esas identidades de género.

Las autoras Ariel y Terzibachian (2012, p. 529) definen a los Bachilleratos como escuelas autogestionadas y populares. De forma que forman parte de una educación formal, pero que todavía reivindican su autonomía frente al Estado y obligan que éste reconozca las diferentes realidades sociales en que estas escuelas están insertadas. Por lo tanto, se cree que el principal objetivo de estos lugares de enseñanza es la educación popular y el empoderamiento de las clases populares.

Los Bachilleratos Populares resurgen en la Argentina de las fuerzas de las asambleas de barrios, por parte de los movimientos sociales y de las estrategias para abrir espacios que resuelvan los problemas educativos presentados. Se piensa en una educación inclusiva, participativa y que se ajuste a las necesidades de los grupos excluidos, pero esa educación debe, principalmente, deshacer las características de las estructuras rígidas y jerárquicas de las escuelas tradicionales.

> […] Estas experiencias se proponen incidir en la reconstrucción del espacio público después de años de desmantelamiento de las prestaciones sociales del Estado. Expresan además los debates más amplios en torno a la definición de la escuela pública, su matriz liberal y la exclusión sufrida por los sectores populares (Gluz, 2010, p.56).

Una de las principales características de los Bachilleratos es ser una organización institucional horizontal, es decir, las decisiones de su funcionamiento, proyectos y contenidos son tomados por las/los docentes y las/los estudiantes, en asambleas, y no de manera jerárquica y vertical como en escuelas tradicionales. Al fin y al cabo, no se trata de un tener más conocimiento que el/la otro/a, pero sí, tener saber diferentes y tratar de compartir estos saberes para la posibilidad de la construcción del aprendizaje (GLUZ, 2010).

En cuanto a los contenidos trabajados, estos son divididos por áreas que están a cargo de asociadas/os pedagógicas/os, que son formados por dos o más docentes, con el fin de realizar los programas, planificaciones y sistematización para reflexionar sobre lo que se ha realizado y que se pretende realizar. Los proyectos educativos varían según las necesidades de los estudiantes.

De este contexto político y social en Argentina, junto con esta nueva práctica educativa que se popularizó por el país, tendremos el surgimiento de un *Bachillerato trans*. El objetivo fue crear un espacio educativo, público y gratuito, orientado a las personas travestis, transexuales, transgéneros, de la Capital Federal y de los alrededores, de manera a garantizar el acceso a una educación libre de discriminación por la orientación sexual y / o identidad de género.

El estudio del libro *La gesta del nombre propio* de Josefina Fernandez e Lohana Berkins (2005) que inspiró la formación del *Bachillerato* Mocha Celis presenta un informe sobre la situación de la comunidad travesti en Argentina en que apunta la media de vida de las personas trans en 35 años y analiza las principales causas de muerte, siendo en primer lugar, la violencia policial, luego las enfermedades sexualmente transmisibles y, por fin, errores de intervenciones quirúrgicas como producto de la inaccesibilidad de este colectivo al sistema de salud pública. Mientras que en la educación, este mismo informe apunta que el nivel de evasión de la comunidad travesti duplica la proporción de la población general (mayores de 15 años) que no terminaron sus estudios. Por eso la importancia de pensar en políticas públicas y de reconocimiento para un grupo que es tan vulnerable.

> […] Según datos ofrecidos por la organización, un 85% del colectivo trans no terminó el secundario. Un 79% está en situación de prostitución. La esperanza de vida es de 35 años, la mitad que la media en Argentina. Este proyecto es una opción concreta de integración y de aprendizajes, frente a la falta de una respuesta educativa estructural por parte del Estado. En nuestro país la formación primaria y secundaria es obligatoria. Paradójicamente, es el mismo sistema, dominado por una perspectiva heterosexual y patriarcal el que excluye a miles de jóvenes por su identidad de género (Quiñones, 2011, p.2).

El nombre del espacio educacional Mocha Celis fue elegido en homenaje prestado a la travesti argentina Mocha Celis, que se conoció en el Barrio de Flores, debido a la brutalidad de su muerte como consecuencia de tres tiros que recibió en la cabeza. La travesti homenajeada Mocha Celis no sabía leer ni escribir por eso siempre pedía para leer sus documentos. Algunas compañeras, en el período en que estuvo presa[20], comenzaron a alfabetizarla, pero ella falleció antes de completar sus estudios.

La escuela desarrolla diariamente actividades en el horario de una de la tarde hasta las seis y media, con grupos referentes a los tres años de la secundaria. Como incentivo y colaboración para la participación de los/las estudiantes, estos/as se inscriben en varios programas disponibles a nivel federal y estatal como becarios. Y después de los tres años del programa, además de la certificación de la enseñanza secundaria, se obtiene un título técnico de *"Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades"*.

[20] En los años 1990 estaba en plena vigencia la normativa de los *Códigos de Faltas yContravenciones* que sancionaba y prendía a las personas que exhibiesen públicamente con ropas de otro sexo. Era una época de represión y detenciones de las personas travestis y transexuales.

> […] Este Bachillerato pretende ofrecer una respuesta a este círculo de violencias desde la educación popular, rescatando los saberes propios del colectivo trans* y canalizándolos en el armado de proyectos cooperativos. A su vez el título que entregará (Perito/a en el Desarrollo de las Comunidades) permite continuar estudiando en cualquier Universidad o Instituto Superior, tanto público como privado (Quiñones, 2011, p. 1).

Esta iniciativa educacional es una de las primeras en el mundo fundada a partir de la perspectiva de género y sexualidad, por lo que se decidió incorporar estas temáticas en todas las disciplinas, como por ejemplo: en inglés se enseña vocabulario LGBTTTI; en matemáticas a leer los números de algún análisis clínico de casos pertinentes a la problemática de la sexualidad; y en historia se habla de la historia de las minorías, del movimiento social LGBTTTI y de la formación de los conceptos de Derechos Humanos.

Las/los estudiantes realizan proyectos con enfoques en literatura, cooperativismo, matemáticas, conceptos digitales, memoria, educación sexual. El currículo está dividido por departamentos como: Área Cosmología (para el departamento de Ciencias Naturales y Exactas), Áreas Sociales (para el departamento de Historia y Formación de Ciudadanía), Área Lenguaje (departamento de Lenguas y Literatura).

Y también hay una disciplina de Educación y Género. En esta disciplina se tiene como base el currículo implantado de la Educación Sexual Integral. Los/las estudiantes desarrollan actividades vistas como herramientas para expresar sus emociones y sentimientos, respetándose a sí mismos y al otro a partir de un nuevo entendimiento acerca de la sexualidad humana y de la diversidad sexual, construyendo y reconstruyendo conceptos, resignificando acciones de cuidado de la salud cuerpo.

De acuerdo con el proyecto pedagógico de la disciplina (2015) el enfoque es abarcar y debatir las nociones, los tabúes y las ideas que envuelven y rodean las construcciones de género y sexualidad. En este proceso los debates atraviesan temáticas como: la prostitución, la identidad de género, sexualidad en la adolescencia, discriminaciones y prejuicios, abuso sexual, violencias simbólicas, papeles sexuales, orientaciones sexuales, entre otras categorías.

Las experiencias observadas en el Mocha Celis se iniciaron a través de una experiencia etnográfica, como investigadora observadora, con inicio en junio de 2015 hasta abril de 2016, realizada para una investigación de doctorado en Educación, desarrollada en la Universidad Federal de São Carlos, Brasil. La obtención de datos se desdobló a través de las observaciones del ambiente escolar y apoyadas en la confección de un diario de campo.

Esta experiencia posibilitó un análisis detallado y profundizado en la comprensión del significado de las prácticas y acciones sociales en el local. En esta perspectiva metodológica de la investigación, como resaltan Pereira y Lima (2010, p. 4), la etnografía se convierte en un plano abierto y flexible, según lo cotidiano es observado y descrito. Se caracteriza por la observación densa, rigurosa, detallada, sobre el entorno sociocultural en el cual los/las participantes de la investigación están insertados/as y se destaca por formar dos pilares metodológicos: la interacción prolongada entre el/la investigador/a y el/la participante de la investigación y la interacción forjada en el cotidiano del universo del/de la participante.

El cuerpo docente del Bachillerato Popular Mocha Celis posee 23 profesoras/es, de diferentes grupos de edad, identidad de género y orientación sexual. Estas/estes docentes, en su mayoría, llegaron hasta la escuela debido a sus participaciones y vínculos a los movimientos LGBTTTI de la provincia de Buenos Aires. La primera formación del cuerpo docente, en el año 2012, fue compuesta por diferentes profesionales, algunos/algunas con formación específica en licenciatura, otros/as que ejercían otros oficios, pero que estaban dispuestos a participar de esta construcción.

Junto con la formación del cuerpo docente, el currículo escolar también fue ganando forma. Siguiendo la gestión pública del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Mocha Celis recibió una serie de instrucciones sobre cómo debía montar el currículo, con las disciplinas y sus respectivas cargas horarias en el transcurso de 180 días obligatorios en el año escolar. Por eso, los Bachilleratos poseen autonomía para definir los contenidos de las disciplinas, adaptándose a las necesidades y problemáticas específicas del barrio que está inserto y / o al público que atiende.

En relación a las identidades travestis y transexuales en la formación del currículo del Bachillerato Mocha Celis, Francisco Quiñones relata:

> […] Las materias son las mismas que de una escuela pública, pero aquí no se reproduce viejos esquemas de discriminación y la injusticia, o biunívocos discursos, heteronormativos que están en contra de las identidades trans. Por otra parte, hay cuestiones directamente relacionadas con las identidades trans, que buscan construir un relato colectivo con el fin de rescatar la memoria de la lucha que se tardó en construir una de las leyes más progresistas en el mundo, que era la Ley de Identidad de Género (Quiñones, 2016, p. n. p.).

Basados en la pedagogía freiriana y en la concepción de que todos/todas pueden aprender juntos/as y con el/la otro, la escuela rompe con los signos tradicionalmente escolares, en que otrora fue un modelo educativo de creación

de la identidad nacional, borrando registros de cualquier diversidad. Quiñones analiza a Mocha Celis en la perspectiva de una educación constructivista que reconoce la vivencia previa de cada estudiante:

> […] Con el activismo trans entendimos que lo que no se nombra no existe, no tiene entidad, nadie lo registra. Esa anulación es la que cuestionamos, no se habla de la existencia de personas trans, ni intersex, ni de identidad ancladas en pueblos originarios, etc. Empezar a contar las historias de quienes no son blancos, heterosexuales ni católicos del mundo binario y patriarcal. Muy pocas personas quieren hablar de sus privilegios y cuestionarlos por supuesto. (Quiñones, 2016, p. n. p.)

El Bachillerato Popular Mocha Celis representa una ruptura de paradigmas en cuanto a su método de enseñanza y el trabajo de inclusión y garantía de reconocimiento de las identidades trans en el ámbito escolar, aproximando su currículo y sus prácticas de una pedagogía *queer*. El objetivo de la escuela es el empoderamiento para la comunidad de las personas trans, y, como dice el propio director, necesitamos contar las historias de las personas que no son blancas, heterosexuales, ni católicas del mundo binario y patriarcal.

Estas experiencias educativas reflejan una cultura escolar específica, propia de aquel ambiente, que ocurre por medio de la distribución de repertorios y significados en común. Este compartir se convierte en un lugar simbólico de posible encuentro con el otro (Miskolci, 2013, p. 13). Creemos que el Mocha Celis se fundó en este compartir en común, por medio de las diversidades sexuales allí encontradas, de forma que la cultura establecida se convirtió en el repertorio de la escuela.

En lo que se refiere a los procesos educativos de este espacio, podemos citar la interacción que ocurre cuando acompañamos la clase de uno de los profesores del 3º año, que es responsable de la disciplina de Formación Ocupacional. Él estaba pasando un documental sobre el surgimiento de las universidades en Argentina y solicitó que les contamos un poco sobre cómo son los ingresos en las universidades de Brasil y el proceso de las cuotas.

La Ley establece que un por ciento de los empleos de la administración pública pueda ser ocupado por travestis y transexuales. Este incentivo surge de la necesidad de oportunidades de empleo administrativo que huyan de los patrones sexistas y estereotipados, por ejemplo, en el área de la estética, como de peluquerías / os y maquilladores. La ley aprobada fue elaborada por la diputada Karina Nazábal del partido *Frente para la Victoria,* en conjunto con otras organizaciones activistas, y establece que personas travestis, transexuales o transgéneros reúnen condiciones de idoneidad para el cargo que podrán ocupar de acuerdo con sus antecedentes profesionales o educativos. De hecho,

tanto la Ley de Identidad de Género y las cuotas para trans en la ciudad de Buenos Aires buscaron desestabilizar los determinismos biológicos y psicológicos del cuerpo y de la identidad.

Fue un proceso interesante para las estudiantes trans, en el debate, oír relatos de otras realidades culturales y escolares sobre la comunidad LGBTTTI, transformando aquel momento educativo. Como señala el teórico Rogério Diniz Junqueira, en el artículo "Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar",

> […] Na escola, antes mesmo de falarmos em respeito às diferenças (ou de só nos limitarmos a isso, sem problematizar hierarquias e engessamentos identitários), poderíamos questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas (Junqueira, 2012, p. 300).

Es necesario profundizar la deconstrucción de los procesos sociales, políticos y epistemológicos del currículo para llegar a las estrategias de prácticas y resignificación del contenido y posibles horizontalidades del proceso educativo. Es éste un proceso de la propia pedagogía *queer.*

En la escuela Mocha Celis, participamos también de la disciplina de metodología de la investigación nuevamente con el 3º año del curso. Hemos sido invitados/as a participar en la presentación de pre-proyectos que fueron desarrollados por el cuerpo estudiantil y evaluarlos. Divididos/as en parejas, estos pre-proyectos deberían contener metodología, objetivo general, objetivo específico, referencias bibliográficas, introducción y conclusión.

La actividad objetivaba que los / las estudiantes tuvieran conocimiento referente a las etapas de una investigación, los criterios científicos, sus diferentes metodologías y, por fin, el proceso de presentación. Fue muy interesante la diversidad de temáticas en las presentaciones, tales como: Travestis y Prostitución, Travestis y Transexuales en el sistema de salud; El proceso histórico de la Ley de Identidad de Género; Violencias en la relación entre cliente y chica de programa; Homosexuales y Familias.

Se observa claramente que las temáticas seleccionadas atraviesan las realidades enfrentadas por ese grupo. Se cuestionó con el profesor si hubo algún direccionamiento en cuanto a la temática, pero la explicación dada fue de que era tema libre. Sin embargo, las opciones por determinados tipos de temas fueron influenciadas también por dos características de la propia institución de enseñanza: a) la escuela tiene un sesgo curricular en las cuestiones de género y sexualidad y valora estos debates en el ambiente escolar; b) por ser una

institución de características diferenciadas, en el caso un bachillerato, cuyo pilar sería la realidad del / la estudiante.

Al analizar esta situación, según Miskolci (2013) hay que afrontar el desafío de hacer frente con la sexualidad como algo cultural y que influye en todos los aspectos de nuestra vida social, incluso en el ambiente escolar, además se debe:

> [...] olhar mais criticamente para as representações com as quais vivemos, nos divertimos e também aprendemos. Poderíamos tentar inserir ruído, inserir dúvida sobre coisas que antes ainda eram vistas como naturais ou indiscutíveis. (Miskolci, 2013, p. 60)

Sin embargo, creemos que al reducir las temáticas posibles de ser trabajadas en un contexto escolar a las cuestiones de género y sexualidad, hay también un reduccionismo de la propia idea de diversidad. Son varios repertorios culturales que conviven en el ambiente escolar y social y en el encuentro de estos repertorios es que construimos la pluralidad o la propia diversidad (Miskolci, 2013, p. 35).

La escuela es un lugar de flujos culturales incesantes, ¿el Mocha Celis, en su recorte de género y sexualidad, tampoco reproduce determinados patrones que otras escuelas regulares reproducen? Es decir, dejan de abarcar otros procesos de significaciones y prácticas culturales?

Esta reflexión puede ser una crítica al representacionismo único de esta categoría y cercenamiento de otras formas de ser / suceder de los sujetos (Miskolci, 2013). No con el fin de disminuir la importancia de un currículo que pierda cuestiones tan importantes como las de la diversidad de género y sexual, pero, además, resaltamos la importancia de un currículo y de un ambiente que permita el pluralismo y abarque múltiples saberes.

El currículo es una producción cultural, un artefacto político y en él se delinean la propia cotidianidad escolar, por lo tanto, esos ejemplos arriba muestran cómo el currículo intenta deconstruir patrones heteronormativos y sexistas, y apuntar posibilidades de alteridad, democracia y la ciudadanía. Y se acerca a lo que entendemos de una pedagogía *queer.*

Por lo general, en los espacios escolares regulares,

> […] O currículo se relaciona à produção sócio-histórica de poder por meio de produção de regras e de padrões de verdade, da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento/conteúdo escolar. É um capo de permanentes disputas e negociações em torno de cada disposição, princípio de visão e de divisão

> do mundo e das coisas – especialmente daqueles que dizem respeito ao munda da educação e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados (Junqueira, 2012, p. 298).

Pensar y orientar nuestras acciones curriculares en nuevas direcciones es trabajar con profesionales de la educación que están dispuestos a problematizar la desestabilización del heterosexismo, la homofobia, el racismo y otras formas de discriminación y fronteras de normalidad.

En el caso del proceso de formación docente de la escuela Mocha Celis, para insertarlos/las en esta nueva perspectiva educativa de los temas de género y sexualidad la coordinación y profesoras/es participaron de reuniones y encuentros propuestos donde discutían amplias variedades de temas, como preconceptos y discriminaciones, violencias, orientación sexual, identidad de género, problemas sociales. Como nos aclara el director:

> […] Había una base que nos unía en la lucha, por supuesto que tuvimos varios encuentros para discutir y compartir textos y puntos de vista. Logramos armar un compilado de lecturas con el aporte de cada quien, textos que acercábamos para poder poner en tensión distintos temas (Quiñones, 2016, p. n. p.).

Acciones así, sirvieron de base para adaptar las necesidades y problemáticas específicas, de aquella comunidad, formando un cuerpo docente, un currículo, y formalmente, un espacio escolar.

Por último, la idea de este espacio escolar es promover experiencias curriculares que puedan considerar cuerpos, sexualidades, sujetos, patrones culturales y relaciones humanas, creyendo que todo cuestionamiento auxilia en el proceso dialógico, subvirtiendo los valores hegemónicos, principalmente en las prácticas pedagógicas y movimientos pro emancipación, inclusión y ciudadanía.

CONCLUSIONES

La vivencia escolar cotidiana es traspasada por patrones heteronormativos, cristianos y sexistas. El gran desafío de la educación es el de cómo educar en una perspectiva no normatizadora, que no impactará en la evasión escolar, en mentes y cuerpos violados e impuestos por modelos preestablecidos. Un ambiente hostil a las diferencias sexuales fuerza a muchos alumnos tanto a ocultar sus afectos, a apuntar o a negar en sí mismos lo que les es rechazado por los demás.

Para repensar esa base educativa, utilizamos la teoría que, como posibilidad de una escuela más pluralista, está volcada a las diferencias y alteridad. Incluso en el propio ejercicio de la ciudadanía y de la democracia:

> […] a verdadeira democracia só surgirá quando interpretações do que somos dialogarem com as experiências concretas e diversas de nossa população distribuída por um território tão vasto quanto marcada por experiências e especificidades culturais diversas e pouco reconhecidas (Miskolci, 2013, p. 59).

La teoria *queer*, con teóricos/as que interpretan la homosexualidad, la bisexualidad y la heterosexualidad como construcciones históricas y sociales, luego, como nociones que pueden y deben ser repensadas y modificadas. Como nos señala Louro (2001), esta teoría permite pensar la ambigüedad, la multiplicidad y la fluidez de las identidades sexuales y de género, pero, además, también sugiere nuevas formas de pensar la cultura, el conocimiento, el poder y la educación.

Nuevas propuestas pedagógicas evidencian es que nuevas prácticas escolares sean propuestas para que la variedad de deseos y de comportamientos sexuales sea incluida en un currículo, como una herramienta teórica y política de emancipación efectiva de los anormales de la sociedad de la heteronormatividad. En el caso de la pedagogía en específico, ella puede ayudar a moldear sensibilidades más tolerantes y más inclinadas hacia la empatía.

> […] A demanda queer é a do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições culturais dominantes. A resistência à norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro (Miskolci, 2013, p. 67).

La pedagogía y un currículo *queer* que ponen en discusión y evidencian la apertura de cambios sociales hizo surgir en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en el año 2012, un bachillerato popular para la comunidad de travestis y transexuales que estuvieran fuera del ambiente escolar.

Así el Mocha Celis, en un contexto político y social de grandes avances a la comunidad LGBTTTI, buscó resignificar las experiencias escolares de una población aún vulnerable como sujetos escolares.

El ancla de este proyecto está en el ascenso de la educación popular, con su autonomía curricular, junto con la articulación, cada vez más presente en la sociedad, de las organizaciones LGBTTTI. La unión histórica y política de estos recortes trae a la luz esta escuela, que se apoya en un currículo y una pedagogía con prácticas pedagógicas diferenciadas y orientadas a las cuestiones de género y sexualidad.

Como se puede percibir, las prácticas desarrolladas en las disciplinas de Metodología de la Investigación y Formación Ocupacional han fomentado experiencias de problematizaciones para repensar el papel sobre el conocimiento acerca de las minorías, su impacto social y las problemáticas actuales que afectan directamente a la población trans.

Por último, como nos dice Louro (2001, p. 552) "Tal pedagogía sugiere el cuestionamiento, la desnaturalización [...]". La duda deja de ser incómoda y nociva para llegar a ser estimulante y productiva. Las cuestiones insolubles no cesan las discusiones, pero, en cambio, sugieren la búsqueda de otras perspectivas....

REFERENCIAS

Ariel, S., Terzibachian, M. F. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17 (53), 513-532.

Berkins, L., Fernández, J. (coords.). (2005). *La gesta del nombre propio: informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aire: Ediciones Madres la Plaza de Mayo.

Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or stop reading straight. Educational Theory, Illinois, .45 (2), 151-166.

Bryson, M., Castell, S. de. (1993). Queer Pedagogy: Praxis makes im/perfect. Canadian Journal of Education, 18 (3), 285-305.

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Dinis, N. F. (2013). Por uma pedagogia queer. Itinerarius Reflectionis. V.9 (2), 1-12. https://doi.org/10.5216/rir.v2i15.27710

Junqueira, R. D. (2012). Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

En: Miskolci, R.; Pelúcio, L. (org.). *Discursos fora de ordem: sexualidades, saberes e direitos*. (277-305). São Paulo: Annablume; Fapesp.

Gluz, N. (2010). *Por una educación más democrática: Bachilleratos Populares*. Disponível em: <http://www.vocesenelfenix.com/content/bachilleratos-populares> Acesso em: 7 nov. 2015.

Louro, G. L. (2001). Teoria Queer: Uma política pós identitária para a educação. Estudos Feministas, 9 (2), 541-553.

Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria querer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Miskolci, R. (2013). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Universidade Federal de Ouro Preto.

Penedo, S. L. (2008). *El Laberinto Queer: la identidad en tiempos de neoliberalismo*. Barcelona: Ed. Egales.

Pereira, V., Lima, M. G. S. B. (2010). A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação. Anais VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Piauí.

Quiñones, F. (2011). *Justificación de la necesidad socio-cultural que motiva la creación de este Bachillerato Popular*. Documento en PDF.

Quiñones, F. (2016). *Entrevista concedida a Luana Molina*.

4. Si no puedo bailar no es mi revolución. Pedagogías Feministas en Educación Secundaria

Melani Penna Tosso

INTRODUCCIÓN

Los últimos datos sobre acoso escolar entre adolescentes señalan porcentajes elevados de violencia en los centros educativos. La relación existente entre desigualdad, violencia entre iguales, machismo y homofobia ha sido ya constatada por diferentes investigaciones (Penna, 2012). Por ello, junto a estos elevados índices de acoso escolar, debemos citar y analizar los elevados porcentajes de machismo y sexismo existentes entre las y los adolescentes (INJUVE, 2011; García Pérez et al., 2010).

Estos datos, preocupantes entre la población adolescente, no dejan de ser un reflejo de los elevados porcentajes de violencia y machismo existentes a nivel social. Los centros educativos son un reflejo de las sociedades que los generan y configuran (Pennac, 2008) y la violencia entre iguales, el acoso y el sexismo se dan desde la infancia hasta la edad adulta y la vejez, pasando por la adolescencia.

Tanto desde las vertientes más radicales del feminismo (Davis, 2004; hooks, 2017), como desde las instituciones más conservadoras (Defensor del Pueblo, 2010) se sabe que uno de los principales sustentos de la violencia y el machismo existentes a nivel social son los medios de comunicación.

Los últimos datos sobre los contenidos que trasmiten los medios de comunicación constatan elevados porcentajes de imágenes violentas y machistas. De igual manera los modelos, tanto masculinos como femeninos, existentes en los medios de comunicación (cantantes, presentadoras, tertulianas y participantes de concursos televisivos, etc.,) son modelos que trasmiten, con más o menos sutileza, estos valores machistas, violentos y homófobos.

Así, los medios de comunicación difunden y trasmiten modelos de identidad que arraigan en la sociedad en general y, por ende, entre el alumnado, el profesorado y el personal de administración y servicios de los centros educativos.

La repetición constante de mensajes e imágenes es una de las estrategias fundamentales que utilizan dichos medios para lograr promocionar no solo productos para la venta, si no también valores conservadores propios de los estratos económicos a los que representan (Pellicer Jordá, 2017).

Concretamente, las últimas investigaciones realizadas en relación a los medios de comunicación en España constatan un alto porcentaje de contenidos machistas, clasistas, racistas y homófobos (Macharia, 2015). Estos contenidos son vistos por la población española durante una media de casi tres horas al día, según refieren los diferentes estudios (Moreno 2011).

Junto a esta difusión permanente, es importante destacar que la competencia crítica apenas se trabaja no solo en los niveles educativos pre-universitarios, si no en las propias carreras universitarias, siendo esta competencia la menos trabajada en las asignaturas de grado, pese a la constaste necesidad que se plantea de trabajarla a nivel europeo (Fueto Gutierrez, 2015).

La crítica que se hace ante esta situación, desde la academia y el activismo, puede tomar dos perspectivas. La primera que vamos a llamar Perspectiva Crítica Conservadora, realiza una crítica que visibiliza aquello que quiere eliminar. Esta perspectiva no suele ir acompañada de propuestas constructivas que permitan a las personas generar nuevos modelos de imaginario.

Así, si analizamos las últimas campañas publicitarias para prevenir la violencia y el machismo entre adolescentes (ver Figura 1) y en personas adultas (ver Figura 2) realizadas por la Comunidad de Madrid, se puede constatar que emplean estas Perspectivas Críticas Conservadoras reproduciendo imágenes y modelos de lo que precisamente quieren erradicar con dichas campañas.

Figura 1. *Campaña de la Comunidad de Madrid contra el machismo en adolescentes diseñada para el curso 2014-2015*.

Figura 2. *Campaña de la Comunidad de Madrid contra el machismo en el año 2016*.

Frente a estas Perspectivas Críticas Conservadoras, en los últimos años han ido surgiendo nuevas corrientes vinculadas a las pedagogías queer (Sánchez, Penna y De la Rosa, 2016). Estas nuevas corrientes, que vamos a englobar bajo la etiqueta de Perspectivas Críticas Radicales, realizan una crítica del imaginario machista y violento existente mediante la elaboración de contra-imaginarios (Ares, 2017; Moreno Sáinz-Ezquerra, 2016).

Así, si analizamos las últimas campañas publicitarias para prevenir la violencia y el machismo entre adolescentes (ver Figura 3) realizadas por el Ayuntamiento de Madrid, se puede constatar que emplean estas Perspectivas Críticas Radicales reproduciendo imágenes y modelos que se presentan como alternativas posibles, orgullosas, libres y descaradas de lo que quieren erradicar.

Figura 3. *Campaña del Ayuntamiento de Madrid contra el machismo en adolescentes diseñada para el curso 2016-2017*.

Sobre la importancia fundamental que tiene la construcción de estos imaginarios alternativos han coincidido diversas autoras feministas en los últimos años, desde Monique Wittig (2005), Donna Haraway (1995), Jeanette Winterson (2012) o Virgine Despentes (2008), por citar algunas de las más representativas.

Las investigaciones universitarias realizadas sobre estas cuestiones han constatado también la importancia de trasmitir nuevos modelos e imágenes ante la escasa difusión del imaginario feminista existente (Ares, 2017).

Igualmente, las investigaciones realizadas alertan sobre los posibles efectos perjudiciales y poco pedagógicos que tienen las campañas y los talleres que abordan la prevención, desde la estrategia de divulgar las imágenes negativas de lo que se quiere combatir, especialmente entre menores (Ayuntamiento de Valencia, 2005).

Como uno de los efectos negativos vinculados con estas Perspectivas Críticas Conservadoras está el que la permanente difusión de imágenes violentas hacia las mujeres aunque sea en el marco de una campaña de prevención de la violencia machista, normaliza estás agresiones, volviéndolas cotidianas e invisibles y por lo tanto inamovibles.

Así, parece que tanto las investigaciones académicas como los activismos políticos coinciden en apoyar Estrategias Críticas Radicales contra la violencia machista debido a que son más eficaces.

Dentro de esta Perspectiva Crítica Radical, en la encrucijada entre el activismo político y la pedagogía, se planteó la actividad *Si no puedo Bailar no es mi revolución*, que se expondrá en los siguientes apartados, especificando sus objetivos, la metodología empleada, los resultados obtenidos y la discusión de los mismos.

OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos de la actividad *Si no puedo Bailar no es mi revolución* son los que se especifican a continuación:

- Divertirse en las clases.
- Generar un espacio de intercambio cultural entre alumnado, personal docente y departamento de orientación.
- Trasmitir entre el alumnado de Educación Secundaria, el profesorado y las familias grupos musicales feministas.
- Visibilizar mujeres negras, latinas, gordas, barbudas y queers empoderadas y orgullosas.
- Verbalizar situaciones de violencia y respuestas radicales frente a las mismas.
- Poder debatir con el alumnado posibles respuestas ante situaciones de violencia de género.
- Discutir en torno al heteropatriarcado y sus violencias.
- Generar imaginario feminista y queer.

- Trasmitir y difundir nuevos modelos de identidad posibles.

MÉTODO

La investigación realizada fue de corte **cualitativo**. La misma se desarrolló en un Instituto de Educación Secundaria (IES) con más de mil seiscientos estudiantes. El centro, de carácter público, estaba situado en un barrio periférico de la Comunidad de Madrid con una alta proporción de población gitana y de origen migrante. Por todas estas particularidades este IES es considerado como un centro de difícil desempeño.

La **orientadora** que coordinó la actividad posee una alta experiencia en pedagogías queer con alumnado de educación primaria e infantil (Sánchez Sáinz, 2010; Sánchez Sáinz, Penna y De la Rosa, 2015; Sánchez Sáinz, Penna y De la Rosa, 2016), pero el trabajo con estudiantes adolescentes resultaba una novedad para la misma.

Las **tutoras** de 4º de la ESO que junto a la orientadora desarrollaron la actividad tenían formación en equidad de género que habían recibido mediante cursos de formación permanente.

Al ser una actividad promovida desde el Departamento de Orientación (DO), para ser introducida a través de las horas de tutoría, la actividad se enmarco **dentro del Plan de Apoyo al Plan de Acción Tutorial**, una de los tres planes de apoyo que desarrollan los DO en la Comunidad de Madrid, junto al Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza Aprendizaje y el Plan de Orientación Académica y Profesional.

Los **principios metodológicos** empleados para el diseño y el desarrollo de la actividad fueron principios metodológicos que partían del nivel de conocimiento de las y los asistentes. Así, eran principios metodológicos feministas, en cuanto a que se entendía que el conocimiento aportado por todas las participantes de la actividad era igual de positivo e importante y en cuanto a que se consideraba que el conocimiento estaba en las experiencias particulares y colectivas de las personas que formaron parte del taller.

Igualmente los principios metodológicos pretendían generar un aprendizaje significativo y globalizado que pudiera ser extrapolable a la vida cotidiana del alumnado e incluso que se pudiera difundir y propagar a través de las y los estudiantes que lo habían adquirido. Por ello la actividad se planteaba en dos fases. En la 1º fase el alumnado conoció los grupos musicales y elaboró los carteles con frases e información de los mismos. Posteriormente en una segunda fase, el propio estudiantado realizó la actividad con el alumnado de un curso menor, de 3º de la ESO.

Las **estrategias** empleadas a nivel metodológico fueron estrategias lúdicas y participativas, igualmente se empleó una estrategia flexible. Para el desarrollo de la actividad se siguieron las siguientes fases:

1. **Selección de cantantes feministas:**

Para está selección la orientadora del centro elaboró en primer lugar un catálogo de grupos feministas que podían emplearse con el alumnado de educación secundaria (ver Anexo I). Posteriormente el equipo de tutoras seleccionó de ese listado aquellos grupos que podían ser más representativos de las características y las problemáticas que tenía el alumnado de su grupo. De cada grupo seleccionado por las tutoras, el DO escogió una canción para escuchar con el alumnado y una imagen para imprimir a color en tamaño A3 (ver Anexo II).

2. **Evaluación previa:**

Antes de la impartición del taller se valoró el nivel de conocimientos que tenía el alumnado sobre grupos musicales feministas. Se empleó una evaluación oral de corte cualitativo.

3. **Escucha en grupo de las canciones seleccionadas:**

Una vez seleccionadas las cantantes y evaluado el nivel de conocimientos previos, se escuchó con el alumnado una canción representativa de cada uno de los grupos escogidos (ver Anexo II), dando como consigna que debían de apuntar frases que les llamarán la atención de cada una de las canciones. Al final cada uno de los visionados se ponían en común dichas frases y se debatían con el estudiantado.

4. **Elaboración de carteles:**

Con las frases seleccionadas por el alumnado y empleando las imágenes impresas por el DO en grupos de 5-6 estudiantes se elaboraron carteles en los que se exponía la letra de la canción con la frase seleccionada en una fuente mayor. Junto a la letra de la canción cada cartel debía contar con las siguiente información: breve descripción del grupo, discografía del grupo, imagen.

5. **Pegada de carteles:**

Cada grupo escogió el lugar del IES en el que iban a colgar el cartel que habían elaborado. Se les orientó en este sentido para que pensaran un lugar que fuera llamativo y visible en el centro.

6. **Preparación con el alumnado de 4º de la ESO del taller a desarrollar con el alumnado de 3º de la ESO:**

Para que el alumnado de 4º de la ESO pudiera reproducir la misma actividad con el alumnado de un curso menor se dedicaron dos clases a diseñar el taller que iban a aplicar. Con esta segunda fase de la actividad se quería conseguir que el alumnado interiorizara los aprendizajes que había adquirido, se empoderara en los mismos y lo trasmitiera a estudiantes de un curso menor.

7. **Realización de taller por parte de las estudiantes de 4º de la ESO para aplicar con el alumnado de 3º de la ESO:**

El alumnado de 4º de la ESO reprodujo la misma actividad que había recibido por parte de la orientadora y su tutora con el alumnado de un curso menor.

8. **Evaluación pos:**

Tres meses después de haber realizado la actividad, el alumnado de 4º de la ESO fue evaluado en cuanto a sus niveles de conocimientos de grupos musicales feministas. Para ello se empleó el mismo método cualitativo empleado en la evaluación previa. Los resultados de dicha evaluación se exponen en el siguiente apartado.

RESULTADOS

Tal y como se ha comentado en el apartado anterior se realizó una evaluación previa a la impartición de la actividad y una evaluación posterior, pasados tres meses de la realización de la actividad.

Para la evaluación se empleó una metodología cualitativa. El método empleado fue el cuestionamiento oral al alumnado mediante preguntas que debían responder. De manera aleatoria se preguntó a una media de quince

estudiantes por grupo, tomando esta muestra como representativa del total de la clase.

Las preguntas planteadas versaron en torno a los conocimientos que tenían las y las estudiantes en relación a grupos musicales feministas y, en general, su nivel de conocimiento de música comprometida socialmente.

Los resultados de dicha evaluación inicial permitieron afirmar que el alumnado no conocía, en su mayoría, ningún grupo feminista. Así, solo se nombraron dos cantantes (Annie Tyjoux y La Mala Rodríguez) por parte de 9 de los 87 estudiantes participantes.

Pasados tres meses después de haber realizado la actividad, el alumnado de 4º de la ESO fue evaluado en cuanto a sus niveles de conocimientos de grupos musicales feministas. Para dicha evaluación se empleó la misma técnica empleada en la evaluación pre, se hizo mediante una evaluación cualitativa oral y se constató que el 83% del alumnado preguntado había retenido al cabo de tres meses al menos uno de los grupos musicales enseñados en la actividad. Por parte del profesorado la retención de al menos uno de los grupos musicales trabajados fue del 100%, todas las tutoras recordaban al menos uno de los grupos trabajados con sus estudiantes.

Es igualmente importante destacar que el clima en el aula, así como las relaciones del alumnado con las tutoras y con el Departamento de Orientación mejoraron tras la realización de la actividad aunque este aspecto no fue tenido en cuenta en la evaluación pre y la evaluación pos por lo que no se pueden aportar datos concretos a este respecto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido valorar una actividad destinada a introducir contenidos feministas en un centro de Educación Secundaria desde el Departamento de Orientación. Los resultados obtenidos constatan la eficacia de la música feminista como elemento didáctico con el alumnado de educación secundaria. Señalar que tal y como se ha especificado, la investigación realizada es cualitativa y los resultados encontrados tienen las limitaciones propias de este tipo de investigaciones en cuanto a la generalización de los datos y el establecimiento de relaciones causales.

La lucha feminista cuenta cada vez con más aliadas procedentes de diferentes campos culturales. En los últimos años se ha notado una mayor visibilidad y difusión de grupos musicales feministas y queer. Pese a ello, este aumento es muy relativo y los grupos musicales feministas siguen siendo prácticamente desconocidos para la mayoría de la población. La música tiene un potencial didáctico que es empleado permanentemente y con buenos

resultados por la industria publicitaria (Moreno, 2008) pero apenas es usado por el profesorado con fines didácticos. Por ello es importante destacar la necesidad de actividades formativas e informativas para alumnado, profesorado, personal administrativo y familias, en la que difundan estos recursos.

Es importante que el profesorado conozca estas producciones culturales y pueda emplearlas con el alumnado como recursos para trabajar la equidad, la prevención del sexismo y la inclusión educativa en general.

En este artículo se ha justificado y descrito una actividad que permite incorporar en la práctica docente producciones culturales como las canciones feministas. Los resultados han constatado que las canciones feministas motivan al alumnado y trasmiten con sencillez y eficacia mensajes que permanecen de manera duradera en elles.

Aunque cada vez son más las profesoras y profesores que incorporan actividades y contenidos específicos en sus materias y prácticas docentes, la incorporación de contenidos feminista en las asignaturas sigue siendo una asignatura pendiente. En la situación actual, ante la escasez y falta de difusión de recursos didácticos con enfoque de género y feministas, tienen que ser las propias docentes las que elaboren sus propios recursos didácticos feministas, lo que supone un trabajo extra para la profesional educativa que quiera trabajar estos temas con el alumnado.

Por ello sería necesaria la elaboración de muchos más materiales didácticos feministas accesibles para el profesorado. En este sentido la presente investigación es solo una pequeña aportación en un campo, el de la educación formal en centros de enseñanza públicos, en el que se tienen que desarrollar desde la administración pública, los suficientes materiales y recursos feministas adaptados a las necesidades particulares de cada perfil docente. Si no se da esta ayuda al personal docente, es enormemente difícil que el profesorado aplique y trabaje la equidad de género de una manera transversal en sus clases, pese a que lo establezca la normativa (Sánchez, Penna y De la Rosa, 2016).

Esta creación y difusión del imaginario feminista es un elemento clave para la trasformación y el cambio del modelo heteropatriarcal (Egaña, 2015). Los planes formativos para la equidad de género no pueden obviar los resultados de las investigaciones y la opinión de las personas expertas en educación y feminismo. Si realmente queremos formar una generación de jóvenes que sea más respetuosa y libre, debemos introducir contenidos feministas en las clases de educación secundaria y no solo para hablar de la igualdad en un taller, si no de manera transversal a través de los contenidos curriculares, tal y como establece la normativa.

En relación con todo lo expuesto es importante destacar que no es casualidad que la ideología política que sustenta las campañas contra la violencia machista que emplean Perspectivas Críticas Conservadoras estén financiadas por partidos políticos definidos como de derechas o liberales como el Partido Popular en España que no cuestionan el régimen heteropratiarcal, ni adoptan perspectivas feministas. Igualmente es coherente que las campañas contra la violencia machista que emplean Perspectivas Críticas Radicales están financiadas por partidos políticos definidos como de izquierdas o socialistas como Ahora Madrid.

Este artículo debe su título a una frase de la activista feminista y anarquista Emma Goldman (Peirats, 2011), a ella y a todas las personas que bailan música feminista y sueñan con un mundo mejor va dedicado el mismo.

REFERENCIAS

Ares, L. (2017). *La sexualidad no normativa palestina en el cine. Discursos hegemónicos y discursos de resistencia.* Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid, España.

Ayuntamiento de Valencia. (2005). *Análisis de las campañas publicitarias de prevención de la violencia contra la mujer en España*. Valencia: Consejería de Bienestar Social y Educación Sección Mujer.

Davis, A. (2004). *Mujer, raza y clase*. Madrid: Akal.

Defensor del Pueblo. (2010). *Programación y contenidos de la televisión e Internet: la opinión de los menores sobre la protección de sus derechos*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Despentes, V. (2008). *Teoría King Kong*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.

Despentes, V. (2017). *Vernoon Subutex II*. Barcelona: Literatura Randon House.

Egaña, L. (2015). Notes pour une technologie Transféministe. *Cahiers de la Transidentité, 5,* 65-75.

Fueto Gutierrez, A. (2015). *Los territorios de la educación mediática*. Madrid: OUC.

García Pérez, R., Rebollo, M.A., Buzón, O., González Piñal, R., Barragán, R., Ruíz Pinto, E. (2010). *Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. Revista de Investigación Educativa, 28(1)*, 217-232.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños.

INJUVE. (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: INJUVE.

Macharia, S. (2015). *¿Quién figura en las noticias? El proyecto sobre monitoreo global de medios*. Londres: Asociación Mundial para la Comunicación Cristiana.

Moreno, I. (2008). *Prácticas de tecnología educativa. Propuestas para una metodología participativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Moreno, I. (2010). *Aplicaciones de la web a la enseñanza*. Madrid: Catarata.

Moreno Sáinz-Ezquerra, Y. (2016). *Reformulando la noción de sujeto desde el feminismo: de las propuestas teóricas a las prácticas artísticas.* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.

Peirats, J. (2011). *Emma Goldman, anarquista de ambos mundos*. Madrid: La Linterna Sorda.

Pellicer Jordá, M.T. (2017). La publicidad y su responsabilidad social. *Vivat Academia Revista de Comunicación, 139*, 43-51

Penna, M y Mateos, C. (2014). Una cuestión de derechos, salud mental y educación. Revista Iberoamericana de Edcuación, 66, 123-142.

Penna, M. (2012). *Formación del profesorado para la atención a la diversidad afcetivop-sexual.* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.

Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis. Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), 181-202.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Sánchez Sáinz, M. (2010). Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Madrid: Catarata.

Sánchez, M., Penna, M. y De la Rosa, B (2015). *Somos como somos: Doce inclusiones, 12 trasformaciones*. Madrid: Federación de Enseñanzas de Comisiones Obreras.

Sánchez, M., Penna, M. y De la Rosa, B (2016). Somos como somos. Desconstruyendo y transformando la educación. Madrid: Catarata.

Vidarte, P. (2008). Ética Marica. Proclamas revolucionarias para una revuelta LGTBQ. Barcelona: Egales.

Winterson, J. (2012). *¿Por qué ser feliz cuando puedes ser normal?*. Barcelona: Randon House.

Wittig, M y Zeig, S. (1981). *Borrador de un diccionario para las amantes*. Barcelona: Lumen.

Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

ANEXO I.- CATÁLOGO DE CANTANTES FEMINISTAS

- Rebeca Lane
- Crudas Kubensi
- Kumbia Queers
- Annie Tijoux
- Viruta FTM
- La Mari
- La Otra
- Las Taradas
- Calle Callejera
- Puro Luego
- Anarkia Ruiz
- Alicia Ramos

ANEXO II.- FICHA DE LAS CANTANTES FEMINISTAS SELECCIONADAS POR EL ALUMNADO

REBECA LANE (Guatemala) **Bandera Negra**
Mi única virtud y defecto es ser imperfecta, Mi lengua cuchillo doble filo en tu oreja, En esta vida y en la anterior soy guerrillera, Me matan pero vuelvo a nacer en esta tierra, Vengo a vengar con palabras a todos los muertos, Prefiero cantar una canción en los entierros, Viene a manchar tu pared con mi grito de esperanza. Calladas gargantas yo cortaré de una tajada. Yo peleo con el poder que coloniza mentes. No escupo balas sino palabras irreverentes, Santas son las sustancias que me mantienen despierta, Santas las plantas que el espíritu me alimentan, Mi rap no es femenino sólo feminista, No busco el poder porque yo soy una anarquista, No quiero dominarte soy una artista, Te embrujan mis palabras porque soy espiritista, La magia de la música la traigo en las venas, Mi pecho un tambor mi pulso una canción sin pena, Las alas de mi mente me llevan a donde quiera, Soy luz y oscuridad, pero mi bandera es negra.

VIRUTA FTM (Madrid)
Peras y Manzanas

Bendita la diferencia que nos balancea, mundo binarista de guapas, de feas, de gordas y flacas, ganar y perder. Quiero destrozar los mitos e inventar manías, y que seas siempre más tuya que mía, porque así me gustas y te quiero ver, quiero comerme tu espalda y beber tus caderas, mi media naranja, que es naranja entera, fruta de verano, vitamina c. Tú de abril, yo de agosto, tú perra, yo gato, tu hierba, yo costo, tú vives, yo mato, yo whisky con cola, tú zumo de piña, yo siempre a mi bola... yo niño... tu niña? Prefiero a la dama fuerte que a la desvalida, y aprender del mundo con cada caída, navegando juntxs en horizontal, ahora que yo soy de venus y también de marte, peras y manzanas para regalarte, aunque no eres eva ni tampoco adán, quiero ser fuego que encienda tu noche de fallas, el último beso de cuando te vayas, y el primer abrazo del amanecer, pero ni yo soy tu dueño ni te quiero atada, ni boda de ensueño ni vida de esclava, ni yo soy tu papa ni tú eres mi nena, yo hago de chulapa si hay una verbena.

Krudas Cubensi (Cuba)
Gorda

¿Quién ha visto una gorda con sentimiento? Soy talento, chula terrenal, abundantes carnes, lo siento voy a pinchar, me querías anular, por gorda hacerme sentir inferior, que si los nervios y la falta de control, ¡qué horror! Yo experimento un profundo placer, en un mundo lleno de muchas formas de mujer, a la alegría de la vida tenemos derecho, las de mas de 40 de cintura y 52 de pecho, mira, la gorda llegó a tu casa, 180 avanza me tengo confianza, y a partir de ahora disfruta de la danza, de esta gorda con su panza ¿qué pasa Krudas? Que nunca danza, esta es la gorda que llegó a tu casa, ¿oíste? Vamos! Llegó la gorda, la gorda llegó, llegó la gorda, la gorda soy yo. A mi que me digan: gorda, redonda, esfera
a mi que me digan gorda, soy gorda. Nenas flacas, sexis, en la TV siempre lo mismo

La Mari (Madrid)
Buscando Aliadas

A quienes argumentan que la violencia machista es cosa del pasado. A los que pretenden silenciar nuestras voces y acabar con nuestras decisiones. A los que creen que despreciaremos nuestros cuerpos disidentes. A quienes nos señalan feminazis por no querer dar ni una paso atrás. Porque no nacimos para hacernos responsables de vuestras miserias. Por nosotras, por vosotras, por quienes distantes y diferentes no entendemos de fronteras y desde la complicidad y la intuición, nos sabemos compañeras.

Vamos a dejarnos de tonterías, a destruir el patriarcado, a por el machista. Todas juntos por esas, mujeres lindas, por los años robados, por las muertas, por las que quedan vivas. Que no existe razón ni escusas, hay que plantarle la cara todas juntas. Por los cacheos de las patrullas, ni una victima más, todas a una. Podemos, debemos, te cortaremos los huevos. Dejándote reventado en el suelo por poseernos como objetos. Venga, activa tu celebro que la culpa es de él pero debes dejar de envejecer bajo violencia sexista. Plántale cara al deber. Que somos muchas, somos tantas. Preparadas para verle caer por todo eso dolor que aflora. Familias por las muertes de su madre, abuelas, hijas, amigas, mujeres ultrajadas por la ira. Misógino cabrón que no piensa ni escatima. Escapa chica, te queda vida. Ni gritos, no ordenes, ni palizas. Canaliza toda esa rabia, estate tranquila, que un grupo de mujeres te guardan, te animan. Daremos la cara por ti contra ese prepotente, venga se valiente, mira vista al frente, date cuenta ya que tienes a tu gente. Que no es cariño, si no insultos, palizas y hasta muerte. Compi, saca ya los dientes, primero una sonrisa y luego a demolerle. Mátale sin piedad, sabes que tú puedes, por el dolor que te ha hecho y por todas las mujeres. Ninguna agresión sin respuestas, ese es el pacto, cada vez más en el carro del igualitario. Ninguna agresión sin respuesta, esa es la trama, aquelarre de luchadoras en las barricadas. Lindas, libres, locas, buscando aliadas.

Ninguna agresión ese es el pacto, transgrediendo el género, buscando aliados. Ninguna agresión esa es la trama, trasgrediendo el género, buscando aliadas.

Dentro, dentro, acompañadas por las mías, mantengo el tempo se que estamos unidas. Guerreras, valemos mucho joder. Somos madres de la tierra no nos vengas a imponer.

Sabiendo dónde y cuándo debemos estar, cuando sientas esa desigualdad, siente también la fuerza de tus hermanas saca los dientes que comienza la batalla. Enfrente ellos agresores, machos, cerdos que cuando llegan a casa les sobran huevos. Pues bueno, pregúntale a sus mamas que coño opinan de eso y de hacerles la cama., ponen a todas finas y se les cae la baba, hablan de autonomía y no saben nada. Insiste, ninguna amiga tuviste y es muy triste ese tiempo lo perdiste intentando dejar claro que tu lado femenino no existe. Tú estate al tanto pues no eres tan macho y tus debilidades se esconden bajo insultos y rechazos. Puto asco, puto gánster. Te supero en argumentos y en subversivo carácter. Así que no te espante. Si no juego a tu juego es porque no lo quiero y de verdad que no entiendo que coño pasa, te reto a escribir una sola letra sin llamarnos guarras. Eso es respeto, las cosas claras, ahora escucha va por mí y por todas mis hermanas, guerreras, aliadas.

Si follamos no somos putas, solo disfrutamos. Respetamos, sea por dinero o por amor. Nos vestimos prietas cuando así nos vemos bellas. Aleja, que nadie te invitó. Un no es un no y no voy a repetirlo, dejárselo claro eso es trabajo en equipo. Dedicado al que le duelen los cojones, no somos estrechas, es que no nos pones. Así que tira, vete a casa y hazte un máster en pajearte un rato que como sigas tratándonos como objetos vas pa´ largo. Ninguna agresión ese es el pacto, trasgrediendo el género, buscando aliados. Ninguna agresión esa es la trama, trasgrediendo el género, buscando aliadas.

Anita Tijoux (Chile)
Sacar la voz

Respirar para sacar la voz. Despegar tan lejos como un águila veloz Respirar un futuro esplendor cobra más sentido si lo creamos los dos Liberarse de todo el pudor tomar de las riendas no rendirse al opresor Caminar erguido sin temor respirar y sacar la voz. Tengo los bolsillos vacíos, los labios partidos, la piel con escama, cada vez que miro hacia el vacío. Las suelas gastadas las manos atadas la puerta de entrada siempre tuvo el cartel que dijo que estaba cerrada. Una espina clavada una herida infectada entre amada una rabia colmada en el todo y en la nada El paso torpe al borde

sin acorde cada vez que pierdo el norte tengo la pérdida del soporte El tiempo que clava me traba la daga me mata filuda la flama sin calma que de las manos se me escapa pero tengo mi rincón florido sacar la voz no estoy sola estoy conmigo. Liberarse de todo el pudor tomar de las riendas no rendirse.

5. Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Una entrevista con Mercedes Sánchez Sáinz

Mercedes Sánchez Sáinz entrevistada por
Aldo Ocampo González

La presente entrevista analiza críticamente dos ámbitos históricamente marginados en las propuestas de formación docente en Latinoamérica, tales como: pedagogías queer y prevención de la violencia de género. Si bien, ambas son tematizadas en programas de Educación Inclusiva o Educación Social, surge la necesidad de especificar su lugar al interior de éstos debates, intentando evitar su fetichización y justificación a través de las lógicas del esencialismo epistémico, ideológico y político que las vincula a tales campos de producción. Es menester señalar que, la entrevista otorga aportes relevantes para la formación del profesorado, el funcionamiento de las instituciones educativas y el rol del profesorado como agentes críticos de cambio social, concebidos éstos, como actores claves en la construcción de justicia. Para Mercedes Sánchez Sáinz, lo 'queer' refiere a movimiento, acción y práctica, contribuyendo a la identificación de un amplio espectro de tecnologías de reproducción de los valores hegemónicos al interior de la espacialidad política, discusiva e ideológica de la praxis educativa. A juicio de la especialista, una 'pedagogía queer' es sinónimo de deconstrucción permanente de los discursos y prácticas institucionalizadas y legitimadas en el marco de comprensión de las diferencias. En efecto, diversidad y diferencias constituyen dispositivos de estructuración de la naturaleza humana, no así, estrategias performativas y regenerativas que contribuyen a la reimplantación de la ideología de la normalidad, la devaluación y la ausencia de reciprocidad. Una pedagogía con tales características converge sobre la necesidad de explorar metodológicamente las estructuras de opresión que tienen lugar en la escuela, concebidas éstas, como un elemento de mediación histórico-cultural de las principales patologías sociales crónicas. Se concibe entonces, como una plataforma abierta a la resistencia, resguardando y rescatando la multiplicidad de diferencias que se inscriben en las poéticas y corporalidades co-construidas en la espacialidad educativa. Las instituciones de educación –en sus diversos niveles– y la formación del profesorado enfrentan el desafío de promover estrategias de emancipación para fracturar los cánones cisheteronormativos que tiene lugar en sus lógicas y estructuras de funcionamiento. Lo 'queer' y de lo 'inclusivo' interseccionan en superación del esencialismo visual y epistémico empleado para interpretar a las personas a partir de sus múltiples diferencias, supone tomar conciencia de las opresiones sociales regenerativas e institucionalizadas por los sistemas educativos, intentando develar el tipo de reproducciones que perduran a

través de la emergencia de discursos y discusiones críticamente subversivos. La Dra. Sánchez Sáinz sugiere al profesorado promover espacios para queerizar las experiencias educativas, es decir, entrar al aula atendiendo a la multiplicidad e singularidades albergadas en ella, evitando fragmentarla y reduciendo la continuidad de discursos ficticios que apelan por la justicia social, la igualdad y la equidad educativa articuladas desde el interior de la racionalidad del capitalismo, el imperialismo y el colonialismo. Éstas y otras ideas, ratifican la necesidad de concebir la totalidad como singularidades múltiples, clave para redefinición de la Educación Inclusiva, en tanto, sistema de actualización y transformación de los campos y saberes de la Ciencia Educativa para el siglo XXI.

(**) La fotografía ha sido cedida por la entrevistada desde su archivo fotográfico personal, para la publicación De la presente entrevista.

BIONOTA

Doctora en Educación. Licenciada en Pedagogía. Profesora del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) desde el año 1999. He sido docente en Primaria, Secundaria y Universidad. Entre mis cargos de gestión académicos son destacables la Subdirección de Formación Permanente del Instituto de Ciencias de la Educación de la UCM y la creación y coordinación de la primera Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género en una universidad del territorio español (UCM). Pionera en publicaciones y elaboración de materiales para trabajar las diversidades sexuales y las identidades y expresiones de género desde Educación Infantil (Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual desde el sistema educativo. Orientaciones para la ESO; Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Orientaciones prácticas; Familias de Colores; Somos Como Somos 12 inclusiones 12 trasnformaciones; Somos Como Somos. Deconstruyendo y transformando la escuela…). Activista LGBTIQ. Políticamente bollera, gorda y transfeminista.

Aldo Ocampo González (A.O.G.):

Buenas tardes doctora Sánchez, quisiera agradecer su apoyo y disposición para participar de este ciclo de entrevistas.

Mercedes Sánchez Sáinz (M.S.S.): gracias a ti Aldo, por la invitación, me siento muy contenta. Antes de comenzar la entrevista quiero matizar dos aspectos. A la hora de citar, he optado por no utilizar el modelo APA (American Psychological Association) porque entiendo que seguir las normas establecidas por una asociación norteamericana y además de psicología, implica seguir un precepto impuesto desde arriba, sin consensuar, asumido y perpetuado, sin el cual, parece que cualquier publicación carece de rigor. En el momento actual parece que no importa el contenido de lo publicado si no la manera en la que se haga y, la forma establecida (sin consensuar), implica aceptar y utilizar el formato APA. No quiero apropiarme de ideas que no son mías y, de hecho, me haré eco de diferentes personas, pero si queremos desmantelar el concepto de normalización como algo limitante, impuesto y que hace que la persona que se salga de la norma sea juzgada, no podemos aceptar sin cuestionar unas imposiciones establecidas desde Estados Unidos y desde una asociación formada exclusivamente por profesionales de la psicología. Asumiré las críticas que me vengan desde la academia, pero es precisamente desde ella, de la cual formo parte, donde quiero empezar a deconstruir y animo a abrir el debate para reflexionar acerca de este aspecto.

En relación al género gramatical tengo claras varias cosas: no utilizo el masculino como neutro porque no lo es y no quiero utilizar el o/a porque es binario y muchas personas quedan fuera de este binarismo excluyente hombre/mujer. Entiendo que el español es una lengua muy binaria y no utilizar ese binarismo hombre/mujer a la hora de escribir es una tarea muy compleja. En publicaciones anteriores y haciéndome eco de voces del activismo, he utilizado la x ya que entendía que con ella se incluía a hombres, a mujeres y a aquellas personas que se sienten fuera de ese binarismo excluyente. El problema que veo a la x (niñxs) es que no tiene lectura clara y, después de preguntar, he comprobado que se lee como masculino. Por ello he optado por el uso de un lenguaje inclusivo cuando sea posible (alumnado) y utilizar dos fórmulas que iré alternando a lo largo del discurso: la "e" porque es posible leer la palabra (niñes) y porque lo entiendo como neutro y el femenino por su invisibilización histórica, tanto a nivel social, como dentro de la academia.

A.O.G.: *Compartimos plenamente desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva su reflexión, estamos convencidos que tal situación se convierte en un nuevo mecanismo de colonización. Para iniciar este dialogo me gustaría comenzar con la siguiente pregunta: ¿qué es la pedagogía Queer?, ¿cuál es su posición al interior de este programa político y de investigación?*

M.S.S.: Pedagogías antinormativas, pedagogías de-generadas (flores), pedagogías transgresoras (hooks, Britzman), pedagogías disidentes (Alegre), pedagogías transfronterizas, pedagogías subversivas (Pie y Planella),

pedagogías trans*formadoras (Platero)… en definitiva pedagogías raras, molestas, extrañas, disidentes. No se puede hablar de una única pedagogía queer, más bien serían pedagogías queer o, incluso, prácticas educativas queer. Queer hay que entenderlo como un adjetivo y como movimiento, acción, como un verbo: queerizar la escuela, la clase, el conocimiento, las metodologías (Trujillo, 2015). Más que una definición o una teoría sería una práctica (flores, 2013)

Una pedagogía queer lejos de ser algo cerrado implicaría la conjunción de aplicaciones prácticas que procuren no reproducir las normas y los valores hegemónicos impuestos y que pretenda romper con los discursos jerárquicos sexogenéricos. Asimismo la práctica queer implica *"una continua y cíclica acción de deconstrucción, desmantelamiento y reconstrucción de los discursos y de las prácticas normativas"* (Berna, Cascone y Platero, 2012, p. 11). Por tanto una pedagogía queer tendría que ser crítica con la educación reproductora de relaciones y prácticas normalizadoras y entender las estructuras de opresión presentes en la escuela.

Las pedagogías queer deben ser capaces de trabajar con la incertidumbre, con la heterogeneidad, deben ser capaces de aceptar la subjetividad sexual y de género como procesos abiertos, fluidos y no como identidades cerradas (Preciado, 2015) al mismo tiempo que entiende que *"ninguna identidad sexual, aún la más normativa, es automática, auténtica, fácilmente asumida, o carece de negociación o construcción"* (Britzman, 2016a, p. 39), una pedagogía que propone reivindicar identidades hasta el momento despreciadas e invisibilizadas social y educativamente.

Podría ser una pedagogía de multiplicidades (Alegre, 2015), más que de "atención a la diversidad" como si "la diversidad" fuera un cajón externo a la normalidad, como si fuera la atención a "los otros", desde una perpetuación de la hegemonía social y del seguimiento de los canales normativos impuestos. Desde las pedagogías queer se pretende romper con personas que toleran a otras, o como expone Alegre (2015, p. 152): *"No queremos que nuestras diferencias sean acogidas por nadie. Reclamamos una pedagogía del caos en el que los espacios educativos se conviertan en una plataforma abierta de resistencias"*.

Desde las pedagogías queer debemos romper –o al menos intentarlo– los cánones universales, binarios, cisheteronormativos, normalizadores. Se acabó la victimización a quien no entra en ellos. Implica desaprender las formas de pensamiento hegemónicos. Implica superar la normalización, la exclusión, la integración, la tolerancia, la clasificación de las personas en cajones que entran dentro o fuera de lo aceptado.

Realmente hablar de pedagogías queer implica de alguna manera referirse a la dualidad normal/anormal. Es fácil entender que las personas que no encajan en el primer cajón –el de la normalidad– se mandan directamente al segundo (al de la anormalidad), como ocurre con las personas trasn y las no hetero, quedando por tanto en los márgenes de esa ficción normativa (Pie y Planella, 2015) pero también a las personas que no cumplen cánones corporales, funcionales, étnicos, de clase... Implica tomar conciencia crítica a las opresiones sociales perpetuadas desde el colegio. La base fundamental de las pedagogías queer es desestabilizar precisamente este binomio normal/anormal (Britzman, 2002), de ahí la importancia de las alianzas entre género, teoría crip, clase social, raza...

Entiendo, por tanto, como apunta bell hooks (2016), que no existe intervención educativa neutra, que pretender la neutralidad en educación es asumir y perpetuar los valores hegemónicos. Así, una forma de romper con la hegemonía, con los cánones normativos, con estar dentro o fuera, ser persona opresora u oprimida, es aplicar, siendo consciente de ello y poniéndoles nombre, pedagogías queer.

Teniendo en cuenta que soy una pedagoga que he vivido en mi cuerpo situaciones de opresión por ser mujer, por ser bollera y por ser gorda y que visibilizo abiertamente estas diferencias, quiero ofrecer algunas claves de las prácticas pedagógicas queer de mi cotidianidad profesional:

- Reflexionar sobre mis ideas y asunciones y autocuestionarme, así como intentar deconstruir mi vida cada día. Es indudable que vivo en una sociedad cisheteropatriarcal, capacitista, normativa, racista, capitalista… que me he criado en una familia que se encuentra dentro de ella, que trabajo en un lugar que también lo es, en una sociedad donde los medios de comunicación y las redes sociales reproducen el mismo sistema… salir de ahí e intentar no aplicar esos elementos a tu vida personal y profesional requiere de un trabajo diario. Analizar qué reproduces por medio de tu lenguaje, de tu forma de actuar, de tus comentarios, de tus miradas… Lo primero es tomar conciencia de nuestras propias reproducciones, si no, es imposible transformar la educación.

- Elaborar de materiales para etapas poco atendidas. Parece que da miedo no reproducir las obligaciones de género, lo que se entiende por normal, da miedo no reproducir lo habitual con seres humanos pequeños. Pues realmente a mí lo que me da miedo es reproducir lo que yo he vivido, por ello no me cansaré de hacer talleres desde Infantil que cuestionen el binomio sexo-género, la cisheterosexualidad obligatoria, la normalidad de unos cuantos… no me cansaré de hacer materiales para que otras personas

puedan hacerlo y de revisar lo que he hecho en otros momentos. Si no empezamos a desmantelar los valores hegemónicos impuestos desde las primeras edades, habremos llegado tarde, la mochila ya estará llena de piedras que haya que sacar. Da vértigo, realizando talleres en centros educativos, comprobar cómo van reduciéndose las opciones de juego, de comportamiento, de expresión… que son consideradas posibles a medida que se asciende de curso en los colegios –"si en Infantil jugabais con cocinitas, ¿por qué no lo hacéis al entrar en Primaria?" "porque los de 5º no lo hacían"–. Es decir, no trabajar explícitamente los géneros no binarios y la diversidad sexual no implica no hacerlo, si no perpetuarlo desde la perspectiva hegemónica.

- Abrir línea de investigación en mi facultad. No fue fácil crear una línea de investigación sobre pedagogías queer, diversidades sexuales e identidad y expresión de género en ámbito educativo. Muchas voces cuestionaban que fuera siquiera una línea de investigación. Fue gracias a mi tesón, a mi valentía y a ir creando redes. Ahora es una línea de investigación de la facultad de educación que no solo llevo yo, hay más docentes así como estudiantes que, año tras año, deciden hacer sus Trabajos de Fin de Grado, Trabajos de Fin de Máster y Tesis Doctorales bajo esta línea de investigación. Por otro lado, junto con José Ignacio Pichardo, cree la primera Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género de una universidad del territorio español, gracias al apoyo explícito del Rectorado de la UCM, detrás han ido creándose otras pero dar ese primer paso fue importante.

- Queerizar mis clases. No fue fácil, máxime en una facultad de educación, dejar de transmitir canales normalizadores –DSM, diagnósticos de discapacidad, atención a la diversidad como atención a "los otros"…–, he aprendido a entrar en el aula entera, a no separar mente/cuerpo (como apunta bell hooks, 2016), a apasionarme en mis clases. Intento enseñar formas de pensar, de sentir, de vivenciar sobre el género distintas y soy consciente de que esa manera de transmitir y de hacer consigue que mis estudiantes vivan de forma diferente (me informan que ya no ven la vida igual, que trasladan las clases a sus familias y amistades, que ven cosas que antes no veían y eso, les hace ser más transgresoras). Asimismo me parecen básicas ideas de bell hooks cuando aboga por que "el conocimiento y el pensamiento crítico brindados en el aula deben informar de nuestros modos de ser y vivir fuera del aula" (hooks, 2016), es decir, yo no puedo hablar de las lesbianas como de otras mujeres, mis estudiantes saben que lo soy, comparto con elles mis dudas, mis debilidades, mis incoherencias… verbalizarlo en el aula es una apuesta personal, profesional y política y me parece necesario hacer que vean que la educación y la vida no son procesos cerrados sino flexibles y dinámicos. Además entiendo que "tanto para el

activismo de la disidencia sexual así como para una pedagogía cuir, decirse lesbiana, marica, trans, no es ni una pose, ni una moda, ni siquiera un gesto de coraje. Es al mismo tiempo una declaración de guerra y un modo de exponerse, vulnerable, frente al lenguaje y la mirada dominantes." (flores, 2013: 241).

En definitiva *"el aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través del aprendizaje transgresor"* (Britzman, 22, p. 25). Tal vez solo consista en eso ¿solo?

A.O.G.: *De acuerdo con esto, ¿cuáles son las principales influencias epistémicas, políticas y éticas que convergen en la construcción de la pedagogía queer?*

M.S.S.: Desde mi punto de vista epistemología, política y ética son diferentes caras de la misma moneda. En función de cómo conozca, qué considere conocimiento legítimo, cómo me acerque a la realidad, qué preguntas me haga, así entenderé construiré una visión del mundo y un marco de valores ético referencial –qué está bien y qué está mal, qué es permisible, qué debe ser sancionable,...– y en función de este marco ético tendré un accionar político, de establecer relaciones, de vincular con el poder, de contestarlo, subvertirlo o reproducirlo.

Desde esta perspectiva, las influencias que convergen en la construcción de pedagogías son múltiples y procedentes de diferentes campos y lugares. Caminamos a hombros de gigantes. La genealogía es plural, múltiple y muy rica. Las relaciones de poder y el orden simbólico hegemónico han sido cuestionados y contestados desde diferentes cuerpos teóricos y praxis políticas. Todas ellas, para cada quien en función de su contexto, puede ser considerada influencia determinante en la toma de conciencia y la construcción de prácticas pedagógicas queer. Se pueden citar, entre otras influencias, a los feminismos postcoloniales, transfeminismos y feminismos queer, así como pedagogías feministas y pedagogías libertarias. No creo que la idea sea dar nombres concretos, ya que la posibilidad de dejar alguno fuera existe, invito a descubrir alguno de ellos a lo largo de la entrevista.

A.O.G.: *Usted es reconocida como una de las educadoras pioneras en España en temáticas sobre Pedagogía queer. De acuerdo con esto, ¿podría ofrecernos un breve recorrido histórico sobre el desarrollo de esta temática en su país?*

M.S.S.: Veo un cierto paralelismo entre la trayectoria de mi país con la mía propia, tal vez, por momentos, pudieran ser procesos análogos, por ello creo oportuno enmarcar la situación bajo mi experiencia personal.

Realmente he sido pionera en elaborar libros y materiales donde se trabajen temáticas LGBTIQ desde Educación Infantil. Académicamente mi histórico viene de la Atención Temprana, especialmente del desarrollo del lenguaje en la primera infancia. Cuando comienzo a trabajar con grupos activistas, hace unos quince años, se comenzaban a hacer las primeras incursiones en la introducción de temas vinculados, especialmente, con la homofobia en el sistema educativo. El trabajo que se estaba empezando a hacer era en secundaria, ya que comenzaba a haber datos que hacían pensar que los Institutos y centros de Secundaria –a partir de 12 años– no eran lugares seguros para el alumnado LGBT. Mi sorpresa viene cuando veo que no se está haciendo nada en niveles inferiores. Creo que era algo que daba miedo, hablar de lesbianas y gays a seres humanos pequeños parecía un enorme tabú, daba miedo meterse en esas edades por las repercusiones que podría tener, lo contrario sería obviar el estigma histórico del colectivo. Hablar de personas trans, era todavía más impensable, hasta en el propio colectivo, a veces, no se sabía cómo, de hecho nunca olvidaré años después a Saida –antigua presidenta de Chrysallis, asociación de familias de menores trans– cuando me dijo: "pues si no sabes cómo hacer, pregunta" –cuánta razón y qué sencillo–.

La verdad es que mis primeros acercamientos no fueron especialmente Queer, fueron siguiendo un modelo más bien LGBT (Rasmussen, 2006; Berna, Cascone y Platero, 2012). Inicialmente veía oportuno comenzar definiendo términos, visibilizando que las personas LGBTI existíamos, que el acoso homofóbico estaba ahí y tenía una serie de peculiaridades que lo hacían ser un acoso con una especificidad determinada, incluyendo la atención al colectivo LGBTI en los diferentes documentos de centro, concienciando sobre la necesidad de trabajar estos temas desde la formación del profesorado. Básicamente pretendía buscar espacios para todas las identidades y concienciar de la necesidad de combatir la cisheteronormatividad. Es verdad que creo que fui la primera persona en abordar estos temas desde la Educación Infantil y en la formación del profesorado. Realmente me resultó sencillo ya que eran los temas que académicamente controlaba más al ser docente de la Facultad de Educación, concretamente del departamento de Didáctica y Organización escolar y habiendo cursado un programa de doctorado de Formación de Profesorado.

Quiero expresar mi enorme agradecimiento a las personas que empezaron en mi país con esta lucha, que dieron la cara ante partidos políticos, ante el propio sistema educativo para reivindicar nuestra existencia, para reivindicar que colegios e institutos fueran lugares seguros para el colectivo LGBT, si el trabajo de estas personas mucho de lo logrado sería impensable a día de hoy.

No obstante, hubo un momento en el que ya no soportaba el discurso que mantuve durante años sobre informar acerca de los datos homófobos del sistema educativo, un discurso que, en ocasiones, pasaba por victimizar identidades, sobre la necesidad de abrir un cajón de diversidades sexuales en la escuela y comencé a pensar desde otro lugar, desde el no pedir permiso. Esto estaba claro en los talleres realizados en Infantil y Primaria, es posible que percibieran ciertas diferencias como insultos, pero era claro que no insultaban y no acosaban a les compañeres a los que se les percibía como empoderades. Comienza, en mi caso a partir de 2012, otro episodio activista, enlazado lógicamente con mi vida personal y profesional y es el de no pedir permiso para que se visibilicen las diferencias, no pedir perdón por lo que somos y no quedarme en describir lo que es un gay o una lesbiana o en apuntar datos sobre porcentajes de LGBT+fobia o en intentar lograr un reglón en una ley educativa –fue imprescindible en un momento y reconozco que hay personas que lo siguen necesitando pero ya no era mi caso–. Como apuntan Fugitivas del Desierto en una actividad de visibilidad lésbica realizada en 2008 "ni permiso ni perdón, deseos en rebelión". No digo que esos aspectos haya que obviarlos pero la actitud no debe ser de victimización.

Realmente el primer material que sí considero que sigue los fundamentos de las pedagogías queer es el elaborado junto con Melani Penna Tosso y Belén de la Rosa Rodríguez en 2015. Melani fue la primera persona en defender una tesis doctoral –en el estado español– sobre Formación de profesorado para atender a la diversidad afectivo-sexual –dirigida por mí– y Belén fue la primera persona que apostó por ofrecer cursos de formación al profesorado desde un sindicato –Comisiones Obreras–. Éramos el tándem perfecto y era el momento de madurez académica, profesional y activista perfecto para elaborar el material *Somos como Somos. 12 Inclusiones, 12 Transformaciones* –recurso disponible en: http://eprints.ucm.es/39014/2/2060425Somos_como_somos__12_inclusiones%2C_12_transformaciones.pdf–. Material que fue validado por profesionales de la educación de las diferentes etapas educativas, orientadoras escolares, grupos activistas LGBTIQ, activistas y docentes feministas, familias de menores trans, personas con diversidad funcional, de culturas y etnias diversas…

A raíz de ese material, claramente de aplicación directa en las aulas nos proponen editar un libro que diera entidad teórica al material y de ahí surge en 2016 *Somos como Somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*, editado por la Catarata.

Sí que entendemos que tanto el material como el libro tienen un claro carácter queer, ya que nos centramos en poner en tela de juicio y desmantelar los canales normativos, poniendo énfasis en las interseccionalidades. Son destacables como objetivos a alcanzar por el alumnado: entender las diversidades sexo/género más allá del binarismo hombre/mujer; conocer las

peculiaridades de los diferentes cuerpos; cuestionar el capitalismo como única forma de funcionamiento social; interiorizar que las formas de funcionar diversas se complementan, se necesitan y se enriquecen; entenderse de manera no binarista o excluyente; comprender que el sexismo limita el pleno desarrollo personal y social; concebir las formas de vestir de manera no binarista ni sexista; asimilar que no debe haber roles de género diferentes; comprender que hay orientaciones sexuales que pueden ser fluidas; entender la diversidad morfológico-sexual desde una óptica no patologizante y no binarista…

En cuanto al recorrido histórico en mi país podemos decir que ha sido algo similar. Es difícil hablar de pedagogías queer en la actualidad cuando no ha habido siquiera un gran recorrido ni en educación sexual ni en cuestiones LGBTI, cuando se sigue hablando de discapacidad o de diversidades culturales que deben pasar por el asimilacionismo de nuestra cultura.

Berna, Cascone y Platero (2012) hacen un acercamiento magistral al estado de la cuestión sobre estudios sobre LGTBfobia y educación en el Estado Español y vienen a decir que es a partir de los años 90 cuando empiezan a verse las primeras incursiones en literatura vinculada con la homofobia en nuestro sistema educativo pero que no es hasta la década del 2000 cuando comienza a ser más abundante. Muchas son las publicaciones, con un marcado carácter informativo. Las primeras surgen de ONGs y entidades LGBT y pretenden sacar a luz materiales con temáticas que no existían y visibilizar y dar información sobre las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género –aunque solían centrarse en las primeras–. Más adelante comienzan iniciativas desde la academia, aunque me atrevo a decir que son lideradas por lesbianas, gays, trans o bi. Estas suelen ir dirigidas a docentes, ofreciendo alguna idea de introducción de temáticas contra la LGBTIfobia en documentos de centro y currículo. Realmente es a partir de la inclusión en la LOE –Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación– del reconocimiento, en su preámbulo, de la diversidad afectivo-sexual –luchado políticamente por la FELGTB– cuando comienzan a proliferar publicaciones en esta línea. Destacables también son los estudios realizados para comprobar el grado de LGBTfobia existente en el sistema educativo español, especialmente en Secundaria (Pichardo, 2005, 2007, 2013) aunque no es hasta 2013 cuando salen a la luz los primeros resultados con población de Infantil y Primaria con un marcado carácter interseccional (Sánchez Sáinz, 2013, 2014).

Básicamente se puede decir que se han pasado por tres momentos: uno primero consistente en informar de que el colectivo LGBTI existía, describiendo lo que era la homofobia como justificación de la importancia del trabajo en esta línea; un segundo donde se pretendían analizar las causas de esta LGBTIfobia y un tercer momento en el que, si hay algo claro, es que las causas de la LGBTIfobia no hay que verlas en la existencia de personas no heteros, no cis o

no binarias sino en los valores hegemónicos impuestos, un modelo que no hable de las diversidades como de las minorías sino todes como seres diverses.

En definitiva, pocas autorías directamente vinculadas con la educación claramente desde una mirada queer en territorio español y todas ellas en los últimos años. Destacables serían –no dudo que haya otras y mis disculpas si alguna me dejo atrás–:

- En 2012: Berna, Cascone y Platero *¿Qué puede aportar una mirada queer en educación? Un estado de la cuestión sobre estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español.*

- En 2013: Carrera Fernández *Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión en la escuela*, Alegre Benítez *La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela.*

- En 2015: Planela y Pie *Pedagogías treasnfronterizas: cuerpo, cultura y teoría queer*, Platero *Pedagogías trans*formadoras: el asterisco como forma de resistencia*, Alegre Benítez *Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia*, Trujillo *Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable; hacia una pedagogía queer*.

- En 2016: Moreno *Pintarse las uñas, andar con tacones, dejarse bigote… o cómo devenir una escuela queer*, Sánchez Sáinz, Penna Tosso y de la Rosa Rodríguez *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*.

Quiero pensar que se abre un abanico de pedagogías queer en la educación formal que ayude a derribar todas las barreras normativas y a repensar la educación, aunque tal vez la única posibilidad sea partir de cero haciendo realmente una educación para todes.

A.O.G.: *¿Cuáles son las incongruencias que manifiestan habitualmente los centros educativos ante el abordaje de la educación de la diversidad afectivo-sexual, en sus diversos niveles?*

M.S.S.: Creo que son múltiples las incongruencias a la hora de abordar la diversidad sexual y las identidades y expresiones de género dentro de la institución educativa. Podríamos destacar:

- La presencia de un currículo hegemónico que invisibiliza un montón de realidades sociales, personales y educativas.

- La ausencia de formación del profesorado reglada, tanto de manera inicial como permanente. No existen asignaturas específicas en los planes de estudio de magisterio que trabajen las diversidades sexo-genéricas, no hay

cursos específicos sobre la temática y los pocos que se ofrecen en algunos lugares parten de luchas activistas, no de una responsabilidad política clara.

- En el estado español existe un documento dentro de los centros denominado Plan de Atención a la Diversidad, donde únicamente se habla de atender a alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales o por incorporación tardía al sistema educativo. Es decir, es un plan de atención basado que cuestiones de acceso al currículo –quién llega a los contenidos marcados y quién no–. Bien podría denominarse "Plan de atención a los otros" –en los que ni siquiera llega a encontrarse el colectivo LBGTIQ– y en el que queda la palabra diversidad como algo casi peyorativo, basada en estar dentro o fuera.

- La religión se sigue impartiendo dentro de los centros escolares, especialmente la religión católica, la cual es abiertamente sexista y LGBTIQfóbica –de hecho, en la actualidad, incluso es evaluable–.

- Cómo hablar de diversidad sexual si la propia educación sexual se deja en manos de empresas externas que, mayoritariamente hacen una educación sexual basada en enfermedades de transmisión sexual, prevención de embarazos no deseados y todo bajo un prisma cisheterocentrado. Cómo hablar de diversidad sexual si los contenidos de la educación sexual son la perpetuación de la hegemonía.

- Se continúa celebrando dentro de colegios e institutos el día del padre y el día de la madre, no dando espacio, en infinidad de ocasionas, a otros tipos de familias no compuestas por esos dos miembros –pese a que en el último estudio de 2013 del INE se ha demostrado que son alrededor del 70% de los hogares–.

- Los libros de texto invisibilizan y estereotipan cuerpos, capacidades, orientaciones, identidades…

- La organización escolar sobre la base de documentos estancos y poco flexibles, en aulas estructuradas de manera cerrada y con poca posibilidad de movimiento, con patios ocupados íntegramente por campos de futbol…

- Una escuela teóricamente basada en un principio de inclusión que establece quiénes son diversidad.

No creo que haya mucha diferencia en función del nivel, ahora sí que parece que a menor edad, menor información y mayores invisibilidades.

Parece que con abrir un artículo legislativo o un contenido que hable de "la diversidad" como ese ente donde parece que nos alojamos una gran cantidad de personas –incluso más que los que supuestamente no entran dentro de ser diversidad– es suficiente y eso en el mejor de los casos. La presunción de cisheterosexualidad en toda la comunidad educativa es un hecho que impide hablar de estos temas de manera adecuada. Los avances que se han hecho a la hora de introducir temas vinculados con la diversidad sexual se han producido gracias a las personas activistas que han luchado porque se incluya algún pequeño apartado en la legislación y por hacer de sus clases lugares más amables.

A.O.G.: *¿Cómo opera el bullying homofóbico?, ¿qué recomendaciones podría aportar para su detección y abordaje en los diversos niveles de enseñanza?*

M.S.S.: Me parece importante comenzar diciendo que:

> […] *El bullying homofóbico en el espacio escolar, al igual que otros procesos violentos y de exclusión, responde a una doble lógica del sistema de género heterocentrado y patriarcal. Por un lado necesita crear el espacio de la mismidad (Hall, 2003), el espacio de la norma, del bien, de la belleza, enfrentado de forma opuesta al de la otredad, caracterizado por la heterotropía, el caso, la enfermedad y el peligro. Por otro lado el insulto, la calumnia, la violencia física, el aislamiento, en fin, todo aquello que desencadena el fenómeno del bullying homofóbico, tiene el fin de informar y denunciar a las personas leídas como fuera de la norma de su estado fronterizo y de la necesidad de su vuelta a la norma.* (Berna, Caseone y Platero, 2012, p. 5)

Primero habría que matizar qué se considera bullying homofóbico. Entiendo que dentro de la homofobia estamos hablando de LGBTIQfobia y todas las intolerancias en expresiones de género no binarias, como instrumento de control de lo que es ser hombre y lo que es ser mujer. Es lógico pensar que, así como socialmente existen diferentes expresiones de la LGBTIQfobia (Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2010): cognitiva, afectiva, conductual, liberal, interiorizada, con diversas intensidades (que pueden ir de una expresión verbal a una paliza), estas mismas expresiones pueden encontrarse en el sistema educativo.

Por otro lado, sí que se ha detectado que el acoso LGBTIQfóbico tiene ciertas especificidades que le hacen operar de una forma concreta, destaco (Pichardo y cols., 2015):

- Posible falta de apoyo familiar, que no sucede si el acoso o la discriminación se está produciendo por cuestiones raciales, étnicas, corporales, religiosas –nunca he tenido que salir del armario en mi casa diciendo que soy gorda, es

una cuestión evidente, sí que he tenido que hacerlo para decir que soy bollera–… De hecho, aunque este apoyo exista, la persona que tiene que salir de armario para pedir apoyo familiar, siempre –o en la mayoría de las ocasiones– va a pensar que sí que va a suponer un problema en su casa, lo que puede hacer que el apoyo se retrase o se ensombrezca.

- Contagio del estigma. Explico esto con un ejemplo: ¿qué pensáis que sucederá si un chico defiende a otro que al que le insultan llamándole maricón?, probablemente directamente piensen que es "su novio", que también es maricón… Esto hace que personas del colectivo LGBT que estén siendo acosadas, se encuentren en situaciones de soledad superiores a otros tipos de caso ya que tener amistad o acercamiento a personas LGBT puede ser un motivo para ser víctima de acoso.

- Horizonte de la injuria. Hace pensar que no hace falta ser lesbiana, trans o gay para recibir un insulto, cualquier persona que se salga de las normas de género puede ser penada. Por otro lado hace referencia al dicho "cuando las barbas de tu vecino veas pelar, pon las tuyas a remojar", es decir, si alguien está observando que pegan a un compañero por maricón ¿se le ocurrirá decir "yo también los soy"?

- Normalización de la homofobia. Aunque no me gusta apelar a este verbo es como se ha venido denominando que determinados insultos, formas de hablar, chistes… no hacen daño a nadie, que son cuestiones culturales, que forman parte del lenguaje mismo y que no es necesario modificar.

En cuanto a las recomendaciones, no serían muy diferentes a las estrategias de la pregunta 9 porque no creo que haya que especificar un cajón de diversidades sexuales donde se nos mete a todas sin excepción (flores, 2013). El gravísimo problema es asumir que hay un valor hegemónico cis, hetero y con una expresión de género clara en función de los genitales. Pero igual que hay un problema al asumir que hay capacidades normales o cuerpos normales o costumbres normales. Es verdad que el acoso LGBTIQfóbico tiene unas especificidades muy concretas pero no es menos verdad que el insulto de "gordo, gorda, albóndiga, panceta…" es el que primero sale cuando se pregunta por insultos en colegios (Sánchez Sáinz, 2014), no es menos verdad que hay culturas que son denigradas e invisibilizadas en el sistema educativo, no es menos verdad que seguimos metiendo la religión –en nuestro caso la católica– en los centros escolares pese a saber que es sexista y LGBTIQfóbica, no es menos verdad que se sigue hablando de integrar a alumnado con "necesidades educativas especiales" al que hay que "adaptar" el currículo hegemónico. Realmente para superar el "bullying homofóbico" tal y como está planteada la pregunta tendríamos que comenzar a plantearnos la posibilidad de

una educación no generizada, no binaria y no normalizadora, donde todas las posibilidades corporales, afectivas, culturales tuvieran cabida en igualdad de condiciones, no bajo un prisma normativo.

A.O.G.: *¿Cuáles podrían ser los temas claves para pensar una nueva agenda sobre políticas educativas y sociales en materia de lo queer?*

M.S.S.: Dudo que ninguna agenda política lleve nunca un planteamiento queer entre sus prioridades. La educación es la forma que tienen los grupos que detentan el poder político de seguir perpetuando el modelo de ciudadanía que persigue donde hay subyugadores y subyugades. Como mucho, a día de hoy, sería recomendable que dentro del currículo hegemónico hubiera espacio para las diversidades sexo-genéricas pero no podría decirse que eso fuera muy queer. La dificultad de incluir lo queer en una agenda de políticas educativas es que habría que dar una vuelta a los principios educativos hasta ahora inamovibles. Podríamos hablar de inclusión de temáticas LGBTI pero solo eso se encuentra lejos de ser política queer. Tal vez en el momento social y educativo en el que nos encontramos podríamos conformarnos con visibilizar la diversidad sexual y las identidades y expresiones de género diversas en la legislación educativa, tal vez haya que ir poco a poco porque dar un paso de gigante y pasar del cisheterosexismo normativo y de la perpetuación de valores hegemónicos sin ningún tipo de análisis a romper directamente con ello seguramente no sea realista. Aunque realmente esta estrategia sencillamente parchee algo que pretende normalizarnos.

Tampoco creo que todo el colectivo activista LGBTI esté de acuerdo con las propuestas de la teoría queer en educación. Tal vez, caminando paso a paso, una estrategia más realista sea luchar por incluir las diversidades sexo-genéricas en las agendas políticas y la posibilidad de prácticas queer en las aulas.

Aunque resulta imposible hacer una guía de pedagogías queer, sí que creo que se podrían concretar una serie de puntos básicos como claves para poder hablar de prácticas queer a nivel social y educativo (Carrera, 2013; flores, 2013, 2016; Pie y Planella, 2015; Trujillo, 2015; Alegre, 2015; Britzman, 2016; hooks, 2016):

- Posicionarnos desde otro lugar. O, como decía Einstein, *si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo*. Pensar en deconstruir y transformar la escuela asumiendo sus normas no es posible. Deberemos tener la valentía de hacer otras cosas. Probablemente desestabilice a compañeres, alumnado, equipos directivos, familias… pero de otra forma no será posible.

- No pretender sujetos ideales y asumir a nuestro alumnado como personas incompletas y no acabadas. Porque ¿quién establecerá ese ideal? Entendernos en continuo cambios, con contradicciones y dudas es la única manera de hacer educación.

- Desenmascarar el proceso por el cual algunos sujetos son normalizados y otres marginades. Es decir, cuestionar los medios de comunicación, la política, las religiones, la medicina, la psicología, los mandatos familiares, las tiendas de ropa, la escuela… es la única manera de comenzar a transmitir la i-lógica de la normalidad.

- Tomar conciencia de que el proceso social y educativo es productor de diferencias y entender el currículo como favorecedor de las mismas. Solo hay que ponerse a pensar quién elabora el currículo y qué mandatos hegemónicos transmite para darse cuenta que no hay que tomarlo como regla de nada equitativo.

- Luchar por hacer realidad el lema del Foro de Vida Independiente "Nada de nosotres sin nosotres". Queremos tener voz en las redacciones de la normativa, del currículo y que estas sean procesos participativos, no impuestos.

- Eliminar las estrategias normalizadoras que restringen y encorsetan las formas de vivir y de ser.

- Poner en cuestión las clasificaciones. Los DSM, CIE… manuales diagnósticos que establecen por medio de criterios a cumplir quién es normal y quién no lo es, quién está sane y quién enferme. Las miles de clasificaciones de la diversidad –funcional, sexual, cultural…– que ponen en marcha medidas discriminatorias y que sitúan al alumnado en cajones.

- Desenmascarar lo arbitrario del discurso cis/hetero como normal y hegemónico.

- Cuestionar el binomio normal/anormal y el pensamiento y la estructura social binaria.

- Alejarse de los principios educativos de normalización/integración/inclusión. Mientras haya integradores e integrades, incluides y excluides, normales y a-normales, seguirá habiendo una educación transmisora de desigualdades.

- Escupir sobre la diversidad (flores, 2013). Entender la diversidad como "los otros" es hablar de normales y personas que "tienen algo" que les hace no

entrar en la normalidad. “tal vez la saliva pueda ablandar, desdibujar, desgastar, corroer un poco la fijeza de la letra que captura nuestras experiencias” (flores, 2013, p.316-317).

- Posibilitar las identidades fluidas y cambiantes. Tal vez haya personas que no se las cuestionen en toda su vida pero pensar en las identidades de esta forma hace pensar en una educación para todes.

- Entender que el lenguaje genera pensamiento, que las prácticas pedagógicas son prácticas de lenguaje que nos configuran como sujetos nombrables o innombrables, dentro o fuera (flores, 2016). Por ello habrá que visibilizar todas las realidades de manera horizontal, no jerárquica (Britzman, 2016) para podernos situar –a la vez que nuestro alumnado– donde queramos y con la fluidez que precisemos.

- Procurar un currículo en movimiento (Alegre, 2013). Un currículo cerrado y no flexible hará que la transmisión de valores hegemónicos y discriminatorios sea más fácil.

- Vincular la teoría queer con la teória crip, con las diferencias de cuerpos, de etnias, de raza… Es decir, tratar estos temas desde la interseccionalidad. A fin de cuentas hablamos de las que no estamos en la norma, las raras, las disidentes. Hablamos de empoderarnos en lo que somos fuera de las normas marcadas.

- Poner en práctica un pensamiento y una acción que consiga huir de los valores dominantes.

- Provocar desde las prácticas educativas.

- Arriesgarnos a hacer otra educación.

- No tener miedo de la duda y hacer que esta pase a ser algo incómodo para transformarse en algo estimulante, hacer de la curiosidad algo productivo.

Evidentemente para poder llevar a efecto estas ideas, la condición última sería reformar por entero el sistema educativo actual y luchar, como apuntan Alonso y Zurbriggen (2014) por una educación pública, no discriminatoria, no cisheterosexista y no androcentrista.

A.O.G.: *¿Qué recomendaciones didácticas y/o formativas podría efectuar a los maestros al abordar sexo sentido y las multiplicad de situaciones de maltrato de género en la escuela?*

M.S.S.: La verdad es que son dos temas muy dispares, tal vez el nexo común es identificar que la educación actual está absolutamente generizada y que, siguiendo palabras de Preciado (2016), el género en sí mismo es violencia. Considera hay una visión idealizada de lo que es la institución educativa, como si fuera un espacio de libertad pero realmente lo que hace es reproducir conductas LGBTIQfóbicas y machismo, es precisamente en las instituciones educativas y, desde las primeras edades, donde ser lleva a cabo el proceso de normalización de género y de sexualidad y esto es precisamente un proceso violento. "El colegio es la primera escuela de violencia sexual" (Preciado, 2015)

El hecho de que haya cosas de niños y de niñas, juguetes de niños y de niñas, ropa de niños y de niñas, formas de ser típicas de niños y de niñas… y un larguísimo etcétera de mandatos de género normativos, hace que romper con esta losa que restringe las libertades sea una cuestión a abordar en la escuela de manera urgente.

Ahora bien, si nos centramos en el sexo sentido hay recomendaciones claras que el profesorado debería seguir si no quiere provocar daños en su alumnado:

- A la hora de hablar de cuerpos habrá que visibilizar todas las posibilidades. Resulta fundamental, al analizar las diferencias entre el cuerpo de mujeres y hombres, no hacerlo en contraposición –el chico tiene pene y la chica no–, porque se visibiliza el cuerpo de las mujeres cis como carencia y porque esto no siempre es así –ya que hay niños con vulva y niñas con pene, como en el caso de menores trans–. Asimismo habrá que hablar de los genitales como un continuo de formas, no como algo binario y poder hablar así de los cuerpos intersex.

No obstante hay material editado que ya desde hace unos años ofrece ideas de aplicación directa en el aula por medio de actividades y dibujos como es el Somos Comos Somos 12 inclusiones 12 transformaciones http://eprints.ucm.es/39014/2/2060425-Somos_como_somos__12_inclusiones%2C_12_transformaciones.pdf que por medio de 12 unidades didácticas desarrolladas aporta ideas claras para trabajar las diversidades como riqueza colectiva y la ausencia de sexismo en el desarrollo personal en Infantil y Primaria.

- Tratar a cada alumne con el género con el que se identifica sin cuestionamientos.

- Utilizar el nombre con que cada alumne se sienta cómode, coincida o no con el que figura en la documentación oficial.

- Procurar la existencia de baños mixtos y, en caso de no ser posible, permitir a cada alumne que utilice el que prefiera o con el que se identifique en función de su sexo sentido.

- Evitar etiquetar al niñe que no se identifique con el género marcado en los documentos oficiales.

- Eliminar los uniformes escolares y, en el caso de no ser posible, evitar uniformes binarios en función del género y, en caso de no ser posible, permitir a cada niñe vestir con el uniforme que desee.

- Respetar la intimidad del alumnado.

En relación con el maltrato de género es muy difícil una respuesta única ya que vivimos en una sociedad claramente machista donde se producen asesinatos diarios a mujeres por el hecho de serlo. Este machismo, calado hasta la médula de la sociedad en general y de la educación en particular, tiene múltiples formas, unas más sutiles e invisibilizadas –como el humor, la publicidad, el leguaje sexistas, los micromachismos diarios, la invisibilización de las mujeres en el espacio público…–, otras más explícitas pero también invisibles especialmente dentro de la pareja –como desvalorizar, chantajear emocionalmente, culpabilizar, ignorar, despreciar…– y otras formas explícitas y claramente visibles –como violaciones, gritos, insultos, amenazas, abusos sexuales, agresiones físicas…–. Todas ellas suponen la base y el caldo de cultivo para los feminicidios. Para que caiga el pico de la pirámide –el feminicidio– habrá que empezar por la base –publicidad, juguetes, formas de vestir…–, es decir, no deben ser tolerables conductas sexistas en la escuela.

El problema es que estas conductas sexistas parten de los libros de texto –con la invisibilización de las mujeres en la ciencia, con los modelos de mujeres ofrecidos en fotos y dibujos, con las profesiones que se ofrecen como posibilidad a unos y a otras de manera binaria…–, de las actitudes del profesorado –"dile a mamá que te cosa el babi", "no llores como una nena", "los chicos no llevan falda"…–, de los cuentos que se ofrecen como posibilidad de lectura, de las películas que se comentan, de la música que se pone en clase… Al final el aula es un reflejo fiel de lo que sucede a nivel social. Las películas infantiles y adultas, la música comercial, los modelos ofrecidos en televisión y en redes sociales… se encuentran basados en la pareja y en los mitos del amor romántico –el fin en pareja es el único para ser feliz –de hecho preguntamos ya desde bien pequeñes si tienen novia o novio, siempre con una base hetero por supuesto-, la media naranja, los celos, el amor todo lo puede, quien bien te

quiere te hará llorar, la exclusividad, el 2 en 1, la convivencia como fin necesario, los polos opuestos se atraen…–, inducidos desde la escuela y desde las primeras edades y que implican violencia.

Las formas de socialización de niños y niñas son diferentes desde el momento en que la ecografía demuestra si el feto tiene pene o vulva, es ahí cuando se decide si va a ser chico o chica – aunque todavía no nos lo haya comunicado– y cuando se construye todo el dispositivo social que hará que tengan una educación diferenciada, empezando por el nombre, continuando por la forma de vestir, de peinarse, de comportarse, de dirigirnos a elles, de permitir o no una serie de conductas… ahí empiezan los mandatos familiares y sociales que llegan vivos a la escuela y se refuerzan en colectividad.

Identificar y cuestionar todas estas ideas en el aula supone un primer paso que es desmantelarlas de la propia vida, tomar conciencia de nuestros propios mandatos interiorizados, ser conscientes de que los hemos asumido y perpetuado, ser conscientes de que los transmitimos en nuestra propia vida y, evidentemente, como docentes. En el momento en que asumamos nuestro propio sexismo, nuestros propios prejuicios podremos empezar a pensar que otra educación es posible. También es verdad que cuando consigues ponerte las "gafas moradas" y las "gafas arcoíris" tu vida suele ser más difícil, ya que eres capaz de percibir toda la porquería sexista y cisheteronormativa que te rodea, pueden entrar en crisis tus gustos, tus relaciones sociales y familiares, tu forma de entender la pareja… y evidentemente tu profesión docente. Practicar pedagogías queer en un aula que se encuentra dentro de un sistema hegemónico y normalizador es por momentos, muy enriquecedor y por momentos, muy duro. Muchas veces te encuentras claramente sola, de ahí la importancia de tejer redes, de buscar alianzas para no decaer en el intento.

A.O.G.: *¿En qué sentido, los postulados de la pedagogía queer se convierten hoy en una práctica transgresora y revolucionaria?*

M.S.S.: Creo que se ha ido viendo a lo largo de estas páginas, básicamente las pedagogías queer son una práctica transgresora y revolucionaria en todos los sentidos. Luchar contra los valores hegemónicos entendidos como inamovibles, desmantelar los canales normativos impuestos desde todos los entes sociales, hablar de hombres con vulva y mujeres con pene en el aula, cuestionar de manera permanente el cisheteropatriarcado, huir de binomios castrantes… hoy en día son prácticas claramente transgresoras.

Otra cosa es poder practicarlas en libertad y no siempre es posible. Hay que tener en cuenta si ejercemos en la educación pública o privada, si nuestros contratos son indefinidos o precarios, si contamos con redes de apoyo… Por tanto creo que es maravilloso, trasgresor y revolucionario, poder llevar a cabo pedagogías queer si nuestro nivel de deconstrucción personal así lo permite

pero creo que también es entendible que, queriendo hacerlo, en ocasiones el sistema pueda con nosotres y paralice ciertas iniciativas.

A.O.G.: *¿Qué estrategias podría sugerir para la prevención y detección de acoso, sexismo y fobias en educación infantil, primaria, secundaria y universitaria?*

M.S.S.: En el año 2015 colaboré en la elaboración de una guía, coordinada por José Ignacio Pichardo Galán, donde se ofrecen ideas de cara a la prevención y detección del acoso escolar por LGBTI fobia "Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico" editado por el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades y disponible en

https://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/noDiscriminacion/documentos/Abrazar_la_diversidad_v_d.pdf.

En ella se recogen variadas recomendaciones para prevenir el acoso escolar por homofobia y transfobia –tanto generales para toda la comunidad educativa como particulares para equipos directivos, equipos y departamentos de orientación, docentes, alumnado y familias– e indicadores para detectar posibles situaciones de acoso. Creo que no tiene por qué haber diferencias en función de la etapa, cada docente será capaz de adaptarlas dependiendo de la edad en la que ejerza su labor y al grupo en cuestión.

No obstante como **estrategias para la prevención** de dichas situaciones desde una mirada queer quiero aportar las siguientes:

Si eres ***'docente'*** es conveniente:

- Mirar para dentro. Todas las personas somos sexistas y LGBTIQfóbicas porque nos hemos educado en una sociedad que, sin duda, lo es. Si no hemos pasado por un proceso de deconstrucción, lo somos y, aún deconstruyéndonos a diario, podemos tener prácticas o pensamientos que lo sean. También hemos sido educadas en una sociedad capacitista, nacionalista, centrada en la juventud y en un tipo de belleza como valores sociales, lo que conlleva que tengamos prejuicios y fobias generalizados.
- Entender que la normalidad no existe, que viene impuesta por canales que asumimos y perpetuamos y que causa dolor en todos los casos. Romper con la normalidad, cuestionar los canales que la imponen, cuestiónate a ti misme en relación con ella. Rechazar la normalidad es el primer paso para prevenir los prejuicios, las fobias y parte del acoso y entender que el currículo es una forma más de normalización es básico para empezar a cuestionarlo.
- Asumir que nadie está a salvo de sufrir, realizar o callar ante una situación de acoso de cualquier tipo. por lo que debemos analizar en qué lado del acoso nos hemos situado a lo largo de nuestra vida y poner en marcha estrategias de acción para no practicarlo en ninguna de sus formas.

- No debemos presuponer la capacidad, la nacionalidad, la sexualidad de las personas con las que convivimos.
- Debemos responder SIEMPRE a comentarios prejuiciosos, fóbicos, a insultos. La ausencia de respuesta implica la aceptación del comentario (Generelo y Moreno, 2006; Sánchez Sáinz, 2010).
- Es fundamental cuidar el lenguaje, tanto oral como escrito. El lenguaje genera pensamiento. Hablar solo en masculino, preguntarle a una alumna si tiene novio (o a un alumno si tiene novia) dirigirnos a una persona trans con un género no sentido por ella, contar un chiste sexista u homófobo… son formas de perpetuar los mismos valores segregadores.
- No entender "la diversidad" como ese cajón al que meter a todas las personas que no están dentro de la norma impuesta. La diversidad no son los otros, la "atención a la diversidad" en los centros educativos no debe asociarse con "atención a la discapacidad". Las personas no tienen diversidad. Las personas somos diversas. No hagamos de la diversidad otra etiqueta peyorativa.
- Si no sabemos cómo hacer, preguntamos. Si no sabemos cómo dirigirnos a una persona, preguntamos. Si no sabemos si debemos ayudar, preguntamos. No hay que dar por sentada la necesidad de ayuda, las limitaciones, la dependencia. Todas las personas somos dependientes de una u otra forma, todas tenemos limitaciones, todas precisamos de ayuda en un momento u otro. No estamos por encima de nadie. Asimismo hay que respetar las informaciones que tengamos de otras personas: no somos quien para sacar del armario a nadie, para contar su vida… y respetar que la persona en cuestión lo haga o deje de hacerlo.
- Hay que hablar de todos los temas sin tapujos. Por ejemplo: si impartimos biología habrá que hablar de todos los cuerpos –cis, trans, intersex…–, si impartimos lengua deberemos visibilizar el por qué se quiere entender el masculino como neutro –¿quién elabora las normas? –, si impartimos matemáticas podemos poner problemas donde el enunciado visibilice realidades –Jose y su marido Nicolás…–, si impartimos Educación Física no haremos entender que hay cuerpos más o menos válidos para el ejercicio ni deportes de chicos o de chicas, si impartimos Música podremos analizar las letras sexistas de muchas canciones –o aquellas que perpetúan relaciones basadas en los mitos del amor romántico–… Estos ejemplos son una mínima posibilidad frente a todo lo que se puede hacer. Por otro lado deberemos responder siempre a los interrogantes que tengan, no hay preguntas incómodas, hay formas de responder que pueden serlo; para ello es fundamental tener mucha información y muy pocos prejuicios.
- Ofrecer estrategias de respuesta ante situaciones de acoso: no responder a las provocaciones, empoderarse en lo que cada persona es, empatía…
- Tejer redes entre docentes y hacer que el estudiantado las forme es una manera de no estar sole en situaciones de acoso.

- Hacer de la educación un proceso afectivo y no solo de trasmisión de conocimientos –por otro lado sesgados, cisheterocentrados, europeizados, liberales…–.
- La formación es fundamental. No hay cambio posible sin una formación desde otro lado. Tal vez no haya cursos específicos pero casi siempre hay acceso a lecturas que pueden hacer cambiar de mirada.
- Ofrece tu persona, tu despacho… como lugar seguro. Sé referente que permita que el alumnado se sienta cómodo y que te busquen en caso de necesidad.
- Ayuda a que tu aula, tu centro educativo sea un microcosmos en el que otra sociedad sea posible. Ayuda a hacer de tu aula y tu centro un lugar seguro para todas las personas que en él conviven.

Si formas parte del ***'equipo directivo o de orientación de un centro'***: revisa los formularios para evitar la presunción de cisheterosexualidad en las diversas casillas –hombre/mujer, nombre del padre/nombre de la madre…–, introduce estos temas en los diferentes documentos de funcionamiento del centro, establece mecanismos de confidencialidad, optimiza los espacios del centro –salas multifuncionales fuera de la estructura rígida de las aulas, baños mixtos…–, permite la expresión de género del alumnado y del profesorado sin necesidad de seguir binarismos rígidos, establece los mecanismos necesarios para que las personas trasn puedan ser tratadas de acuerdo con su nombre sentido, establece programas de mediación entre pares, concreta planes de formación para el profesorado y las familias, asegúrate de que el material que se ofrece en tu centro –libros de texto, cuentos…– no es segregador ni sexista –visibilidad de colectivos con diferentes capacidades, cuerpos, identidades, orientaciones…–.

Si eres ***'estudiante'***: pide a tus docentes que respondan a tus dudas, no consientas comentarios fóbicos o prejuiciosos aunque vengan del profesorado, ante situaciones de acoso que veas ten en cuenta que el silencio te hace cómplice, empodérate con tus diferencias.

En cuanto a *estrategias para la detección* pueden ser de ayuda:

- Observar a nuestro alumnado como personas, no como números. Será más fácil observar cambios de actitud, mayor tristeza... Luis Pumares aconseja en 2010 que no pase un curso sin que sepamos el color de ojos de nuestres alumnes, que sea más importante preguntarles ¿cómo estás? más que ¿cuánto sabes?
- Pasarnos por los baños o lugares pocas veces transitados por personas adultas. Muchas de las situaciones de acoso se producen fuera de la mirada adulta.

- Observar los recreos desde fuera para ver el tipo de relaciones que se establecen.
- Prestar atención a actitudes de clase –risas, insultos…– pueden ser indicadoras de situaciones poco seguras.

En cualquier caso es complicado ofrecer un decálogo o una guía de estrategias. Al trabajar con personas habrá estrategias que funcionen en unos casos y no en otros. Mientras se siga perpetuando el mismo tipo de educación que hasta ahora, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras sigamos con los ojos tapados ante las consecuencias de la normalización, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras se siga impartiendo una educación generizada y binaria, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras se siga hablando de la diferencia como motivo de discriminación, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras los espacios educativos sean espacios cerrados al cambio, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras se siga hablando de atención a la diversidad, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras se sigan transmitiendo contenidos cisheterocentrados, capacitistas, androcéntricos, etnocéntricos… se seguirán perpetuando situaciones de acoso… y así, hasta el infinito.

A.O.G.: *¿Qué elementos debiesen considerarse claves para construir un proyecto político, educativo y ético en materia de Pedagogía Queer en el siglo XXI?*

M.S.S.: Toda práctica educativa tiene un fundamento ético y un carácter político en su praxis. Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta mi trayectoria como pedagoga abordo la pregunta desde la parte más educativa. Entiendo que sería más bien sería un proyecto de compromiso real con el alumnado en particular y con toda la comunidad educativa en general, con la igualdad de derechos y oportunidades, por lo que no entendería que partieran de principios normalizadores ni integradores. En cualquier caso, resulta preciso hacer de los centros educativos lugares seguros para el alumnado, el profesorado, las familias, todo el personal inmerso; lugares de afecto, de curiosidad, de lucha contra los canales normalizadores impuestos tanto dentro como fuera del sistema educativo –religiones, política, mandatos familiares de género y de cuerpo, tiendas que tienen claro quién es gorde, baje…, anuncios de televisión que establecen la normalidad y anormalidad de los cuerpos y de las edades, tradiciones y costumbres generizadas… y un larguísimo etcétera de presiones y mandatos sociales que la escuela sigue perpetuando en aras a una ética y una moral socialmente impuestas–.

En cuanto a los elementos que podrían ser claves para construir un proyecto educativo el clave Queer, Trujillo (2015) destaca el cuestionamiento de la normalidad, la disolución de los binarismos, y la formación de redes. Evidentemente no son las únicas claves pero solo para que estas tres sencillas

premisas se cumplan debería haber un cambio de paradigma educativo y social. Nos encontramos ante un sistema educativo cuyo principal principio de actuación es el de normalización –establecido en todas las leyes educativas del territorio español desde 1990–. Es algo que se ha asumido, casi sin cuestionar. Pocas han sido las voces que, desde la educación, se han levantado a cuestionar este principio, llevar una vida tan normal como sea posible. Tal vez ha llegado el momento de cuestionar el principio que parece incuestionable y que se encuentra amparado en todas las referencias legales que han venido a organizar la educación española y autonómica.

Resulta necesario repasar definiciones vinculadas con el principio de normalización para poder comprobar las consecuencias que genera –RAE, Wikipedia–:

- **NORMAL**, aquello que sirve de norma o regla, que ajusta a ciertas normas fijadas de antemano.
- **NORMA**, regla u ordenación del comportamiento dictada por una autoridad, regla que se debe seguir o a que se deben ajustar conductas, tareas o actividades.
- **NORMALIZACIÓN**, acción y el efecto de normalizar.
- **NORMALIZAR** –que parece que básicamente es lo que se pretende en el sistema educativo–, regularizar o poner en orden lo que no estaba, hacer que algo se estabilice en la normalidad.
- **NORMALIDAD**, cualidad o condición de normal. Volvemos al mismo punto.

Ahora bien, analizados los términos expuestos, cuesta pensar que el ideal de cualquier ser humano sea el de llevar una vida normal, es decir, cumpliendo unas reglas de comportamiento dictadas por una autoridad, ajustándose a unas normas fijadas de antemano. Ante esto aparecen una serie de cuestiones casi ineludibles ¿Quién establece esas normas? ¿Han sido consensuadas por todes o, más bien han sido asumidas y perpetuadas? ¿Resulta lícito pensar que una escuela sin exclusiones parta de unas normas establecidas por un ente externo a les propies participantes? ¿Quién establece los canales de normalización? ¿La clase política, las religiones, los medios de comunicación, la medicina, la psicología, las tradiciones, la familia…? ¿Es compatible el principio de normalización con la diversidad entendida en toda su amplitud? ¿Realmente queremos amparar un sistema educativo basado en unas normas políticas que constriñen la diversidad a un cubo de normas del que no se puede salir? La palabra que retumba en mi cabeza es NO, pero aquí seguimos, hablando del principio de normalización como de un principio incuestionable, desde hace cincuenta años, tal vez haya llegado el momento de darle una vuelta, al menos en nuestra cabeza.

No obstante, continúan mis interrogantes ¿se puede dejar de hablar de normalización y de integración de las personas "a-normales" en un modelo educativo hegemónico ya creado en su momento para unos cuantos –hombres blancos burgueses y supuestamente cishetero–? Para resolver este interrogante es preciso acudir a las ideas de Feito (2007), cuando apuntaba a que unos están en su escuela y otres en un territorio hostil. Es decir, si la escuela no cambia sus formas, no da un giro a su estructura, a su organización y sus claves didácticas, difícilmente podrá haber un modelo pedagógico queer. Para ello no se puede partir de lo que lleva más de cincuenta años establecido; para poder aplicar pedagogías queer habría que partir de cero, de una escuela para todes de verdad, desde su raíz, no de una escuela que se ha ido adaptando a cambios sobre una raíz diseñada para la homogeneidad y la homogeneización.

En cualquier caso, entendiendo que *lo personal es político* (Millet, 1995) todo lo anterior convergería como tal, ahora bien si lo que pretendemos es que todos los avances que parten del activismo individual de cada docente en vinculados con las pedagogías queer cristalicen en una política pública y sea posible demandarlos a las instituciones educativas deberían ir enfocados a romper, por un lado con el modelo neoliberal, cisheteropatriarcal y capitalista en el que nos encontramos; por otro lado, y puestas a soñar, lo primero sería anular los principios de normalización e integración –enmascarada bajo la inclusión educativa ficticia–. En cualquier caso, el profesorado, no debe esperar a que vaya a venir algún cambio de la clase política actual. Sí que es verdad que hay docentes y grupos activistas luchando por otro tipo de educación, no segregadora, no excluyente, pero hasta en el propio activismo y hasta en el propio profesorado comprometido no está muy claro que la finalidad educativa sean las pedagogías queer.

En cualquier caso es evidente que las pedagogías queer suponen un desafío para el colectivo docente, es dejar de hacer lo mismo que se lleva haciendo durante años para hacer algo opuesto, desconocido, sin conocimientos completos ni finales. Es un posicionamiento desde otro lugar, con otra mirada, de manera arriesgada, no cerrada. No hay una guía de aplicación de pedagogías queer, tal vez si la hubiera dejarían de serlo.

No obstante podríamos hacernos, junto con Louro (2001) la pregunta de si es posible incluir acciones y saberes claramente subversivos, a-normalizadores, molestos, rarunos… en una institución tan claramente normalizadora como es el sistema educativo. La respuesta es Sí, no sé si un Sí rotundo, categórico y definitivo pero entendiendo, como he señalado al principio, que queer no es una forma de ser sino una forma de actuar. Así Talburt (2005) apunta a cómo pueden ocurrir cosas queer en nuestro trabajo. Subrayando esta posibilidad es fácil creer que sí pueden ser aplicadas pedagogías queer de manera puntual, sin necesidad de desmantelar el sistema.

De hecho mis clases –imparto la asignatura obligatoria "Estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas" a 4º del grado de Educación Social– se encuentra fundamentadas en Pedagogías Queer de manera permanente, hago talleres en colegios e institutos cuya base conceptual y práctica es queer –por poner algún ejemplo: hablo de mi vida personal en mis clases, realizo actividades que cuestionan los binarismos y la normalidad y por medio del trabajo colectivo, hablo de manera inclusiva no masculina como si fuera neutro, cuestiono hasta mi propio discurso, animo a experimentar sobre la propia realidad, posibilito conversaciones abiertas, pongo de manifiesto los diferentes canales de normalización que generan parte del imaginario social…–. Tal vez sea una gota en el abismo educacional formal pero sé que el estudiantado que pasa por mis clases cambia su posición en la vida, es capaz de cuestionar su propio sistema de funcionamiento, llevan las clases a su familia y a sus grupos sociales… No deja de ser una gota la que desborda un vaso, por lo que no hay que ningunear el hecho de aplicar gotas queer en la vida de la educación formal de una persona.

A.O.G.: *En el libro escrito en conjunto con Melani Penna y Belén de la Rosa, titulado: "Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela", ¿en qué medida este libro crea nuevos horizontes para pensar y reflexionar sobre los dilemas que enfrenta la construcción de una pedagogía queer?*

M.S.S.: Para responder a esta cuestión lo haré con ideas y palabras sacadas de la propia obra para ofrecer las claves de lo que supone.

Lo fundamental en el libro es que no nos basamos en canales normalizadores, no seguimos el principio de normalización establecido en nuestras leyes educativas. No nos creemos las bondades de la integración ni de la inclusión actualmente concebida. El libro se crea en un momento en el que estábamos preparadas para escribir algo así de rompedor, entendiendo que va destinado a Infantil y Primaria.

Ya solo su título dice mucho de las implicaciones educativas que genera. Entendemos como evidente que cada persona presenta unas características propias que no tiene ninguna otra persona, fin de la historia. El problema aparece cuando se asume que algo es "normal", cuando se entiende a la persona que se sale de esa norma como criticable o juzgable, pretendiendo normalizar una serie de valores hegemónicos, entendiendo por hegemonía la definición que apunta Gramsci: "la dominación y mantenimiento de poder que ejerce una persona o un grupo sobre otros, imponiendo sus propios valores, creencias e ideologías que configuran y sostienen el sistema político y social con el fin de conseguir y perpetuar un estado de homogeneidad en el pensamiento y en la acción, de una manera sutil" pretendiendo que una mayoría silenciosa e invisibilizada renuncie a lo que es en aras de la minoría poderosa.

A través del libro hemos querido cuestionar precisamente ese concepto de normalidad como aquello que se ajusta a unas normas determinadas de antemano, que van a ser fijadas por multitud de canales impuestos: religiones –nos dicen con quién podemos casarnos, qué es una familia, el bien y el mal…–, política –establecen leyes de dependencia, en lugar de independencia; deciden cuándo y cómo sacar leyes que equiparen a todes les ciudadanes en derechos, como la del matrimonio igualitario o la ley trans–, familia –nos inculca lo que está bien o mal según su criterio–, televisión y cine –mostrando determinados patrones de masculinidad y feminidad, cuerpos delgados, blancos, jóvenes…–, tiendas –vendiendo ropa exclusivamente para gente delgada, productos para conseguir la juventud eterna, ropa y complementos de hombres y de mujeres…–, medicina, psiquiatría y psicología –estableciendo claramente la línea divisoria entre la salud y la enfermedad, entre lo normal y lo patológico– y así un largo etcétera y, como no, la escuela como lugar claramente homogeneizador, la escuela como espacio de socialización e interiorización de normas donde estamos ocho horas al día hasta los 16 años –como poco–.

Entendemos desde nuestro discurso que es imposible una escuela para todes basada en la excelencia de unes cuantes y en la competitividad, como son las ideas que se respiran en el ambiente. Es imposible una escuela para todes donde la diversidad es el cajón de "los otros" donde la atención a la diversidad es la atención a la otredad (Britzman, 2002; flores, 2013), donde hay formas de ser y de actuar censuradas, cuestionadas e invisibilizadas, es imposible una escuela para todes en la que la diferencia de clases es cada vez más patente, es imposible una escuela para todes en la que se continúan marcando cada vez de manera más significativa los géneros binarios, es imposible una escuela para todes en la que la diversidad cultural tiene que pasar por el asimilacionismo… en definitiva, hoy por hoy, en el momento social y político neoliberal en el que nos encontramos, no es viable una escuela para todes. En aras de una educación donde quede fuera el principio de normalización, en el que todes vayan por las mismas vías sin posibilidad de salirse ni caer en la censura, surge el libro *"Somos como Somos. Deconstruyendo y transformando la escuela"* y así nos hemos expresado, como somos.

Para ello la obra se divide en tres grandes bloques:

Un primer capítulo *"¿Qué traigo en mi mochila?"* en el que se han pretendido analizar actitudes sexistas, LGBTIQfóbicas, xenófobas, capacitistas… que tenga el profesorado. Para poder aplicar un material de estas características primeramente tenemos que asumir que tenemos prejuicios, que enjuiciamos aquello que entendemos que no se ajusta a la norma. ¿Cuántas veces juzgamos a alguien por ir con una ropa que no disimula su gordura? "cómo puede ir con minifalda con esas piernas" ¿Cuántas veces justificamos actitudes violentas o sumisas por venir de un sexo u otro? "es que los niños son

más brutos" ¿Cuántas veces asumimos que hay formas de amar más lícitas que otras? "si todos fuéramos gays se acabaría la especie"… Y así un largo etcétera de creencias con las que hemos crecido, ideas que hemos asumido y perpetuado, claves de vida que limitan la verdadera libertad. Lo que pretendemos en este primer apartado es poder, al menos, concienciar de que todes nosotres tenemos una carga de prejuicios que condicionan y limitan nuestra vida y, partiendo de ello, promover el cambio de mirada, entendernos como parte de diversidad y comenzar a ver la diversidad como riqueza colectiva no como posibilidad de discriminación.

Un Segundo bloque *"Material didáctico"*, en el que planteamos una serie de unidades de trabajo dentro del aula. En todas estas unidades se trabajan contenidos de manera interrelacionada, el ser humano no está formado por compartimentos estancos, por lo que hablar de cuerpo implica hablar de deseo, de emociones, de raíces… Nuestro principal objetivo es lograr que el alumnado y el profesorado sean conscientes de la manera en que socialmente, a través del capitalismo y el consumismo, las leyes, las religiones, la familia, las amistades, la medicina, la psicología y la propia escuela, se nos hace percibir la realidad desde un planteamiento binario, polarizado, sexista y cisheteronormativo. Planteamos por tanto ideas de actividades y de programación de aplicación clara y sencilla bajo un prisma queer.

Un Tercer bloque *"Practicamos"*, donde planteamos, a modo de casos prácticos, posibilidades de trabajo y de búsqueda de soluciones a casuísticas que pueden producirse dentro de la escuela. Queremos que el profesorado piense, que se ponga en la piel de les personajes de cada historia, que busque posibilidades de acción y que comprenda que todo lo que se hace y todo lo que se deja de hacer tiene repercusión en otras personas, en este caso en menores.

La idea es conseguir tras la lectura del libro que cada docente de manera individual se cuestione que consideraba inamovibles y para hacer de su alumnado personas más felices y más libres. Estamos muy orgullosas de lo que hemos creado, pensamos que no había hasta la fecha un material que trabajase todas las diversidades de manera conjunta e interrelacionada, de manera interseccional. Por supuesto que hay materiales para trabajar las diversidades culturales, o las funcionales, empieza a haber incluso material que trabaja las diversidades sexo-genéricas, pero un material que abarque todas, que posibilite el trabajo de otras diversidades más invisibles y que lo haga de manera interseccional creemos que es el primero.

El trabajo viene desde el sentimiento de sentirnos raras nosotras mismas, de llevar años trabajando en los márgenes, de querer romper con unas normas que hacen daño y sobre todo, de evitar que toda esta normatividad hegemónica

sea transmitida a futuras generaciones. Evidentemente puede tener límites, cualquier acción dentro de las pedagogías queer lo tiene.

A.O.G.: *Desde su experiencia y experticia investigativa, ¿cómo podemos fabricar o crear una conciencia crítica en materia de pedagogía queer?, ¿qué involucraría esto?*

M.S.S.: Lo primero que habría que crear es una conciencia crítica de la pedagogía y la educación que se está desarrollando en las instituciones formales desde Infantil hasta la universidad, especialmente en aquellas que imparten educación obligatoria. La educación actual pretende educar en la norma, reproducir los valores hegemónicos de lo considerado socialmente legítimo. No pone trabas formales – aunque sí afectivas y personales– a la integración pero siempre desde canales asimilacioinistas. Entiendo que no vale hacernos encajar a todas las personas en un sistema creado por unos pocos y para que unos pocos mantengan sus privilegios.

¿Por dónde empezar? ¿Formación obligatoria del profesorado? Evidentemente pero pensemos por un momento cómo sería esa formación ¿en su educación inicial desde las facultades de formación del profesorado? ¿Quién impartiría la asignatura? En mi facultad, por ejemplo, se selecciona la carga docente en función de la categoría profesional y de la antigüedad en dicha categoría. Esto ¿qué significa? Que cualquier docente puede seleccionar cualquier asignatura. En muchas ocasiones se selecciona por horario ¿quién forma a la persona que forma a las que van a formar? Si optamos por formación permanente del profesorado ¿cómo llegar a todo el cuerpo docente?, ¿cómo hacer llegar esa formación a todes?, ¿debería ser obligatoria? La verdad es que la formación del profesorado es el gran reto. No solo una formación en pedagogías queer, sino una formación desde el interrogante ¿qué llevo en mi mochila? Todo el cuerpo docente sin excepción, lleva al aula sus piedras, sus pesos de vida, sus valores hegemónicos, sus canales normalizadores, sus prejuicios, sus miedos al cambio, sus ideas de la normalidad/a-normalidad, los binomios que encorsetan su vida… Por lo que la formación no debería ser exclusivamente teórica, debería ser una formación desde el yo, desde lo que les atraviesa, desde los afectos, desde los propios prejuicios… Tema complejo el de la formación del profesorado y sin una respuesta clara desde el sistema educativo existente hoy en día.

Por otro lado, habría que transformar las aulas, los centros educativos en espacios flexibles, en continuo cambio, aplicando pedagogías transgresoras, raras, molestas, extrañas, antinormativas, trans*formadoras –Platero–, disidentes, críticas con estructuras autoritarias, cuestionadoras de normas impuestas desde arriba, fuera de binomios obligatorios e impuestas. ¿Cómo comenzar esta apuesta? Por ahora hay una única respuesta, desde el activismo de docentes individuales que, poco a poco, consigan hacer red en su centro.

Consigan desmantelar los binarismos limitantes, consigan de-generar sus prácticas y su vida, consigan entenderse dentro de lo diverso y entender que todo su alumnado lo es – la diversidad no son los otros, la diversidad somos todes, *yo también soy diversidad*–.

> […] *Lo radical sería hacer una crítica a la norma como eje de la pedagogía, hacer una pedagogía anti-normativa, en vez de incluir al que es diferente. En el caso de las normas de género y sexuales, no se trata de "incluir" al niño homosexual o transexual, sino de cuestionar la norma heterocentrada y machista del colegio que hace que toda disidencia de género y sexual sea percibida como patológica* (Preciado, 2016).

O como apunta valeria flores

> […] una poética del daño no como reivindicación del dolor, sino como una condición que permita desarmar esas pedagogías de la ignorancia que informan nuestro hacer educativo, (re)inventar otras pedagogías emancipatorias, otras prácticas escolares, otras culturas sexuales públicas y democráticas, otros modos de conocimiento del cuerpo y los afectos, que se sustenten en la autonomía corporal, la autodeterminación sexual y la relacionabilidad mutua (flores, 2016, p.17).

Y todo eso pasa, como apuntaba bell hooks en 2016 por restaurar o estimular la *pasión en el aula,* les docentes debemos descubrirnos a nosotres mismes y debemos permitir que nuestros cuerpos y nuestros deseos entren en nuestra práctica educativa.

En definitiva, el sistema educativo debe responder a todas las personas, no desde un modelo en el que nos debemos integrar para sobrevivir sino desde un modelo flexible, cambiante, creativo, afectivo… tal vez la única posibilidad ante este sistema que no da respuesta a todo el alumnado, que deja fuera a las personas que no se adaptan a la norma sea dinamitarlo, teóricamente hablando, y, como apunta Ana Cuellar Parejo en epílogo del Somos Como Somos "desde las cenizas empezar a construir para hacer de lo imposible una realidad"

A.O.G.: *interesantísima conversación, muchísimas gracias a usted por la oportunidad, especialmente, debatir sobre cuestiones de gran relevancia para la complejidad de los tiempos que nos toca vivir.*

M.S.S.: Gracias a ti por esta invitación e interesante conversación.

REFERENCIAS

Alegre Benitez, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Investigación en Ciencias Sociales* vol. 9 nº 1 (pp 145-161).

Alegre Benítez, C. (2015). Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia. *Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: Editorial UOC.

Alonso, G. y Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades; desbordes a la normalidad pedagógica. *Educar em Revista, Curitiba*, edición especial nº 1 (pp 53-69).

Berna, D., Cascone, M. y Platero R(L) (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientifc journal of Humanistic Studies 6.*

Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. Mérida Jiménez: *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.

Britzman, D. (2016a). ¿Qué es esa cosa llamada amor? *Pedagogías transgresoras*. Argentina: bocavulvaria.ediciones.

Britzman, D. (2016b). Curiosidad, sexualidad, curriculum. *Pedagogías transgresoras*. Argentina: bocavulvaria.ediciones.

Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no seas tan recto. *Revista de Educación* nº 9 (pp 13-34).

Carrera Fernández, MV. (2013). Educando queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista iberoamericana de educación* nº 61.

Feito, R. (2007). Atención a la diversidad. Clase social, etnia y género. En Pumares, L. y Hernández, L. *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.

flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social* nº 18.

flores, v. (2013). interruqciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética y educación. Argentina: La Mondonga Dark.

flores, v. (2016). Afectos, pedagogías infancias y heteronormatividad. *Pedagogías transgresoras*. Argentina: bocavulvaria.ediciones.

Generelo, J. y Moreno, O. (20016). Diferentes formas de amar. Madrid: CCOO.

Gramsci, A. (1978). El concepto de Hegemonía, Ediciones de Cultura Popular, México.

hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. *Pedagogías transgresoras*. Argentina: bocavulvaria.ediciones.

Instituto Nacional de Estadística (2013). España en cifras. Publicaciones oficiales del Estado.

Louro, G. (2001). Teoría queer: una política post-identitaria para la educación. *Revista de estudios feministas nº9* pp 541-553.

Macías Silva, E., Moreno Cabrera, O., Salguero Juan y Seva. JM. Y Rodríguez Rodríguez, A. (2009). Propuestas para incorporar la atención a la diversidad afectivo-sexual en el centro. Sánchez Sáinz, M.: *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: La Catarata.

MIillet, K. (1995). Política sexual. Madrid: Cátedra.

Moreno, Y. (2016). Pintarse las uñas, andar con tacones, dejarse bigote… o cómo devenir una escuela queer. *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada.* Madrid: CA2M.

Pichardo Galán, JI., de Stéfano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams Ramos, J. (2015). Abrazar la diversidad. Madrid: Instituto de la mujer para la igualdad de oportunidades.

Pie, a. y Planella, J. (coords.) (2015). Políticas, prácticas y pedagogías trans. Barcelona: Editorial UOC.

Pie, A. y Planella, J. (2015). Pedagogías Transfronterizas: cuerpo, cultura y teoría queer. *Políticas, prácticas y pedagogías trans.* Barcelona: Editorial UOC.

Platero, R(L) (2015). Pedagogías trans*formadoras. *Políticas, prácticas y pedagogías trans.* Barcelona: Editorial UOC.

Preciado, P. (2015). Un colegio para Alan. Blog *Parole de Queer*.

Preciado, P. (2016). Entrevista en el Diari de l'Educació de Catalunya.

Pumares Puertas, L. (2010). El oficio de maestro. Madrid: La Catarata.

Sánchez Sáinz, M. y García Medina, R. (2013). Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos. Madrid: La Catarata.

Sánchez Sáinz, M., Penna Tosso, M. y de la Rosa Rodríguez, B. (2015). Somos Como Somos 12 inclusiones 12 transformaciones. Madrid: CCOO.

Sánchez Sáinz, M., Penna Tosso, M. y de la Rosa Rodríguez, B. (2016). Somos Como Somos. Deconstruyendo y transformando la escuela. Madrid: La Catarata.

Sánchez Sáinz, M. (2007). Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. Pumares Puertas, L. y Hernández Rincón, L.: *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.

Sánchez Sáinz, M. (coord.) (2009). Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO. Madrid: La Catarata.

Sánchez Sáinz, M. (coord.) (2010). Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Orientaciones prácticas. Madrid: La Catarata.

Sánchez Sáinz, M. (2011). Ideas para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula. En Cuadernos de Pedagogía nº 14.

Sánchez Sáinz, M. (2014). Género, diversidades y diferencia en Educación Infantil y Primaria. Madrid: Fundación 1º de mayo.

Talburt, S. y Steinberg, S. (eds.) (2005). Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación. Barcelona: Grao.

Trujillo Barbadillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Revista Educacao y Pesquisa* nº especial (pp 1527-1540).

6. Pais e filhos e a sexualidade fora da norma: confissão, dor e culpa e suas marcas

Welson Santos
Thiago F. Sant'Anna
Nilson Fernandes Dinis

INTRODUÇÃO

> *O sentimento de culpa vem inevitavelmente quando algumas escolhas os fazem sofrer intensamente. Culpa por não conseguir fazer com que eles percebessem o caminho tortuoso que estavam a trilhar. Culpa por muitas vezes não poder estar o tempo todo ao seu lado, mesmo sabendo que isso poderia não ter evitado as escolhas equivocadas. Culpa por me sentir frágil diante da intensidade das dores e privações que sofrem em função das consequências de suas escolhas. Culpa por não conseguir respeitar suas identidades próprias de seres livres e independentes, que Deus permitiu que eu acolhesse em meus braços, mas que não são meus. Cada um pertence a si mesmo. (PARTICIPANTE 1)*

Ao iniciarmos essa discussão, esclarecemos que nossa busca é por suscitar algumas considerações referentes às marcas da confissão, da dor e da culpa, que se fazem presentes em pais, filhos e filhas, no que tange à sexualidade fora da norma. Com tal intuito, trazemos, inicialmente, um fragmento de fala de uma mãe, quando questionada acerca das razões, das causalidades dos sentimentos e questionamentos de culpa em relação à identidade de uma filha. O recorte mostra-se importante para o trabalho por considerar pontos de identificação daquilo que pressupomos ser o pensamento comum a outras mães e pais em contextos similares. Importante para nós e para o que nos propomos aqui discutir, o fragmento traz uma multiplicidade semântica em relação ao conceito de culpa.

A participante[21], ao se referir à culpa, descreve-a como sendo de seu filho ou de alguém que escolhe uma sexualidade que inscrita em um caminho

[21] O trabalho envolveu a participação de uma mãe de filha cuja identidade de gênero tem sido questionada e tida como fora da norma esperada. O contato com a participante é fruto do trabalho de campo que os projetos de pesquisa citados têm alcançado. Ainda é o compromisso

tortuoso. Observamos, ainda, no fragmento, que a culpa também seria da mãe por ser frágil o bastante para não estar mais presente na vida da filha, evitando que esta escolhesse caminhos tortuoso. Consideremos também o conceito de culpa atribuído a qualquer um - incluindo ela própria - que não consegue respeitar as identidades subjetivas das pessoas. Não fosse isso o bastante, há de se somar a ordem divina - Deus. Por ser assim, vemos que a culpa de um e a escolha do outro articulam-se no referido recorte, ao ponto de levar-nos a arrazoar que ninguém é dono de seu próprio destino e subjetividades.

Nisso, o conceito de culpa, mobilizado pela participante, também não está sozinho, mas encontra-se articulado aos conceitos de confissão e de castigo, conforme buscaremos analisar adiante. No entanto, introdutoriamente gostaríamos de salientar que as posições dos sujeitos constituídas nesse tipo de discurso não são posições de empoderamento, mas socialmente fragilizadas, marcadas pelo sofrimento, pelo caminho tortuoso, pelo equívoco, pelas dores, pela privação e pelo desrespeito às escolhas identitárias. Paradoxalmente, consideremos o conceito do sagrado, em que Deus estaria permitindo a cada um pertencer a si mesmo, mas não garantisse, mesmo assim, que escolhas, dentro da subjtivitdade de cada um, fossem feitas. Sendo assim, o objetivo desse artigo é trazer algumas considerações referentes à culpa, temática que se mostra entrelaçada historicamente com o religioso, mas também atravessada pelas questões de gênero e vistas como marcas da construção das subjetividades humanas.

SOBRE NOSSOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

No que se refere às as regulamentações legais exigidas nesse campo do saber, o texto é decorrente das reflexões dos projetos de pesquisa "O Gênero e a sexualidade na discussão: reconhecendo as diferenças para o melhor viver" e "Masculinidades no Plural: imagens na perspectiva da Teoria Queer", ambos aprovados no Comitê de ética – CEP, sob os protocolos CAAE 57295716.0.0000.5083; e CAAE: 69787217.0.0000.5083. Tais investigações estão inseridas dentro da dinâmica de trabalho do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás.

Nesse compasso, o desafio foi considerar, arquegenealogicamente, o discurso em que a culpa se faça presente. Nisso, buscamos o discurso que

do grupo de pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania – UFG – Regional Goiás, que nos tem dado acesso a trabalhos em grupos sociais marcados por processos de vulnerabilidade múltiplas, incluindo as de gênero e de sexualidade.

mobiliza o conceito de culpa, produzindo sentidos atravessados por inúmeros outros discursos, sejam eles providos de religiosidades e/ou de subjetividades. Foi daí que surgiram as seguintes indagações: Como as posições de sujeitos são construídas nesses processos que envolvem culpa? Nesse campo de raciocínio, é importante frisar que, contemporaneamente, a culpa está para além do espaço do sagrado e adentrou noutros contextos, adquirindo novos arranjos. Diante de tal desafio, tomaremos como sustentação o pensamento ancorado nas filosofias pós-estruturalistas como as dos filósofos Friedrich Nietzsche e Michel Foucault. Assim, a partir da conceituação inicial, foram nossas fontes empíricas de pesquisa que nos permitiram fazer um entrecruzar da culpa com outras práticas como a confissão e o poder na família.

A partir de tais conceitos e regulamentações, buscou-se observar discursos de uma mãe cuja filha apresenta conflitos e supostas identidades de gênero que não se enquadram na norma. Depois de contatada sobre a possibilidade de participação na pesquisa, após o aceite ao convite, lhe foi enviado questionário via e-mail, tendo sido as respostas devolvidas para os pesquisadores. Com o acesso ao material, buscou-se fazer a análise que aqui nos auxilia empiricamente. Assim, localizado no campo das pesquisas qualitativas, o trabalho permite a valorização das subjetividades do sujeito e a forma como discursos nos trazem melhores entendimentos do tema proposto.

Por ser assim, é a narrativa e discurso de uma participante que vive dilemas e conflitos relacionados a questões de gênero no ambiente familiar que nos serve aqui de referência. Metodologicamente, é a análise desse discurso proposta por Michel Foucault que nos dá ancoragem e base de análises. Por ser assim, buscamos fortalecer o conceito de discurso. Nisso, consideramos que, ao observar o discurso, é preciso recusar explicações unívocas e fáceis. Para Fischer (2001), o alcançar de tal empreitada exige o desprendimento de um olhar para o discurso apenas como um conjunto de signos e/ou significantes que se referem a determinados conteúdos, intencionalmente deturpados e cheios de reais intenções. O discurso nos permite perceber o que está posto.

Na busca por analisar o discurso das mães com filhos não normativos, encontramos em Fernandes (2012) a afirmação de que, em relação ao discurso, é como se, em seu interior ou em tempos anteriores a ele, fosse possível encontrar verdades intocadas. O que percebemos são verdades postas, por meio de discursos normalizadores. Assim, nos atentamos que nada há por de trás das cortinas do discurso. O que existe são enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento (Foucault, 2008). A partir dessas percepções, são os recortes de fala de nossos participantes que também nos servirão de referência e subsídio.

ENVEREDANDO PELA DISCUSSÃO

À luz das superfícies discursivas, foi possível inferir sobre a existência de dinâmicas familiares no campo do normativo e os enfrentamentos que tais questões desencadeiam para seus sujeitos. Sob tal perspectiva, ao operarmos o conceito de culpa, percebemos que nossas participantes haviam desenvolvido e disseminado a prática da confissão. No discurso inicial da entrevistada, a culpa não se restringe ao campo do religioso, mas está bem marcada nas relações familiares e, como dispositivo, consideremos que tal prática tem sido de considerado valor para as relações de confiança na sociedade.

A respeito da confissão, esta prática aparece no relato inicialmente inserido quando ela destaca que a filha "*certo dia [...] disse que 100% do time era homossexual, eu questionei "100% inclui você?" e ela apenas calou-se"* (Sujeito 1, 2017). Em outra passagem, a mesma trouxe a figura de outro personagem quando afirmou que *"há uma cumplicidade entre nós porque ela só conversa com o psicólogo, com um grande amigo e comigo"*(Sujeto 1, 2017). Somado a isso, *"um grande amigo"* aparece como outro personagem que *"conversa em separado"* e é um *"apoio se algum conflito surge (*Sujeto 1, 2017).

Podemos perceber que a prática da confissão traz as relações que ultrapassam os ciclos familiares ao estabelecer outras redes sociais. Observa-se no recorte um confessar-se com o psicólogo ou com o amigo e o silenciar-se para com a mãe. No entanto o confessar-se com o psicólogo pressupõe, indiretamente, o confessar-se com mãe, pois segundo a participante, foi ela própria quem buscou convencer a filha da importância da busca por uma compreensão de si mesma. Nesse aspecto, destacamos que a confissão, ao longo da história, era também conhecida como reconciliação, além da penitência. Logo, para além de mudar a vida do confessando, consideremos a confissão como elemento histórico de controle e de poder. Então, o foto de a filha não confessar-se diretamente com a mãe, sugere-nos que ela procura esquivar-se de algumas zonas de controle e de poder. No caso em questão, a confissão ou a não existência direta dela - já que o silêncio também poderia estar dizendo algo, como a própria mãe percebeu, revelando-se uma ferramenta que nos permite adentrar na dinâmica dos discursos hegemônicos como o heteronormativo e sua força em suscitar culpa e no que se refere à confissão entre integrantes da família, principalmente pais e filhos/as.

Com isso, para nós, é valioso adentrar o discurso da participante da pesquisa por nos permitir perceber como o dispositivo da heteronormatividade surge, não diretamente no seu texto, embora indiretamente, pois ele ganha contornos quando são mencionados algumas táticas e técnicas do dispositivo de controle que sustenta e alimenta a heternormatividade, como as práticas de

silenciamento e de cerceamento. Nisso, salientamos que em conversa com a tia-madrinha da filha, a participante da pesquisa ressaltou que aos *"aos dezesseis anos a tia-madrinha pegou uma conversa via mídia digitais com uma amiga com conotações sexuais fortes, foi atrás de mim em meu trabalho e fez um grande barulho que eu deveria tomar uma providência"*(Sujeto, 2017). Outra vez, *"a tia-madrinha a matriculou em um time feminino da cidade e me disse "Agora você leva""* (Sujeto 2017).

Pelos recortes feitos, percebe-se como a heteronormatividade, enquanto dispositivo, não precisa aparecer claramente para existir. Suas táticas, técnicas, estratégias e dispositivos de controle e de poder aparecem e alimentam-na sem que nenhuma palavra sobre heteronormatividade possa ser dita. A atitude da tia-madrinha e sua prática de fazer "*grande barulho*" e exigir "*providência*" sugere o início de uma cruzada da reprovação contra a possível adoção de uma sexualidade e/ou conduta de gênero diferente por parte da sobrinha de dezesseis anos. Ao lado disso, o esforço em matricular a garota no time de futebol feminino e o alívio no cerceamento da mesma ao recusar-se levá-la às atividades desportivas, indicam-nos como operam essas práticas de controle dos corpos, dos comportamentos, das relações sociais e dos desejos que não se encaixam na heteronormatividade. À mãe só restava sentir "*medo, muita insegurança, incertezas e angústias o tempo todo*", sem condições de poder "*administrar isso com naturalidade*" (Sujeto 1, 2007).

Se os efeitos destas táticas, técnicas e procedimentos de controle afetavam a mãe, o que esperar de seu efeito sobre a filha? A partir do depoimento, é possível se produzir uma imagem da filha em momento de conflito como alguém que "*se encolheu na cama em posição fetal e chorou muito e repetia sem parar que não prestava, que era um ser desprezível*"(Sujeto 1, 2017). Nas palavras da mãe, a filha se posicionou enquanto um sujeito melancólico e em direção à condição de abjeto. Tais posições de sujeito podem ser atribuídas às subjetividades das pessoas que não se encaixam na norma heterossexual e são subalternizadas pelas táticas, técnicas e estratégias do dispositivo de poder da heteronormatividade. Uma ordem social calcada na hegemonia destes dispositivos que leva os sujeitos que não vivem dentro dessa norma a refugiarem na melancolia, nas zonas de fugas, na subalternidade.

Interessante destacarmos como os conceitos de culpa, confissão, castigo, fragilidade e empoderamento, associados ao dispositivo da sexualidade heterossexual, encontram-se articulados. Eles se referem, nos dados empíricos em questão, ao conceito de heteronormatividade. Quanto ao seu reconhecimento, o termo heteronormatividade foi criado por Michael Warner, descrito no trabalho intitulado *Fear of a queer planet e* publicado em 1991, refere-se ao padrão de heterossexualidade que toma lugar de normal e único. Com

isso, segundo afirma Santos (2016), as demais formas são tidas como subalternas, clandestinas, ilegais ou anormais.

Assim referenciados, não há como não considerar que nossa depoente, nesse caso, torna-se alvo destas designações. O termo é derivado do grego *hetero*, diferente, e *norma*, esquadro e possui raízes nos princípios de Gayle Rubin (1975) do sistema sexo/gênero, discutido no artigo *O tráfico de mulheres*. Ali, a autora reconhece que as pessoas são capturadas por esta rede de destino que articula linearmente o sexo, o gênero e o desejo, tornando qualquer um que diferencie deste percurso, um *outsider*, subalterno, clandestino ou anormal. A heteronormatividade, sob a ótica de Santos e Dinis (2013), encontra sua força na própria instituição da família, a exemplo da situação da filha da depoente, acionando discursos que legitimam e privilegiam relacionamentos heterossexuais como fundamentais e naturais dentro da sociedade, classificando os demais como não reconhecidos.

Para Santos (2016), o termo é utilizado para exploração e crítica de normas tradicionais de sexo, identidade de gênero, papel social de gênero e sexualidade, incluindo implicações sociais de tais instituições. Ele também, segundo o autor, é descritivo de um sistema dicotômico de categorização que associa comportamento social e auto-identidades com o tipo de genitália que cada um traz no corpo ao nascer. Para o autor, essas questões reforçam conceituações de que existem conceitos estritamente definidos de virilidade e feminilidade, além e comportamentos esperados tanto para mulheres quanto para homens. Ainda, no nosso tempo, heteronormatividade seria um conjunto de instituições e estruturas de compreensão e orientação práticas, sustentadas na heterossexualidade, mantendo a hegemonia por meio de subalternização de outras identidades e impondo a todos e a todas seu modelo.

Ao ampliar a discussão, Connell (1995) e Connell e Messerschmidt (2013), também afirmam existirem nos grupos sociais padrões específicos de masculinidades e, por que não, de feminilidades, mais respeitadas que outras. Trata-se de padrões reconhecido hegemônicos, cujas masculinidades e feminilidades estão, por todo tempo, em processo de construção. Nisso, a produção de um tipo particular de identidade de gênero exemplar e hegemônica requer uma luta política e, consequentemente, a derrota de outras modalidades de alternativas. É nessa encruzilhada, portanto, que vive a filha da depoente cuja fala nos serviu de referência ao debate até aqui. Nota-se que ela passa a ter uma vida precária, ancorada, em razão de ver-se fora da norma, em experiências de vulnerabilidade junto a alguns grupos sociais.

A CULPA COMO FERRAMENTA DE CONTROLE

Mas lancemos um foco sobre o conceito de culpa! Como definição, a culpa carrega consigo o peso do dano - quer material, moral e/ou espiritual e causado a si e/ou aos outros. Assim, a culpa é a força motriz das ações no intuito da remissão ao que se tem como erro. Daí sua intima relação com a confissão. É no avaliar do comportamento reprovável e dele que surge o atributo da culpa. Nisso, cristianismo, culpa e confissão atrelam-se desde os primórdios da era cristã, o que nos reporta as estudos de Foucault (2007). Ela seria o transgredir da norma e, em algumas civilizações, o extrapolar as regras impostas. Portanto, ao admiti-la já adentramos no campo da confissão que está ligada ao desagrado às divindades, incluindo, o mencionado pela depoente, o Deus a qual se referiu.

Referente à culpa, ela tem também função de expiação e cautela. Nietzsche (1998) nos permite afirmar que a mesma tem raiz e vinculação com as regras de aceitação social, tendo considerada força na regulação da autoestima para amenizar o convívio social menos conflituoso. E assim sustentados, podemos arrazoar que, para cada um de nós, a culpa, no transcorrer da vida, é colocada em favor próprio. Nesse sentido, Nietzsche (1887) talvez seja uma das mais respeitadas autoridades dentro desse debate. Foi ele quem expôs a relação credor/devedor, utilizando de parábolas da sociedade, evidenciando-a a partir de dois conceitos: a sociedade dos escravos (ou cristã, ou dos fracos, ou dos rebeldes) e a sociedade dos senhores (ou aristocrática). O autor deu um enfoque à análise psicológica dos envolvidos na vida social e assevera que a culpa é sentimento de origem antiga, primordial para a relação pessoal e responsável pelo conceito material de dívida.

A dívida é, portanto, um dos conceitos morais do mundo ocidental que atravessa a todos nós. Para o autor, enquanto humanidade, precisamos refletir sobre os discursos de dominação e docilização por via dos ditames sociais. Assim, são as relações humanas, os espaços onde vivemos, os contextos em que ocorrem as expressões de afetos, as interpretações que o corpo pode dar para determinadas situações do mundo externo que viabilizam objetivações, enquadramento e classificação. Nisso, eis aí os dispositivos sociais da culpa. Arrazoemos que são as expressões de afeto que movem as relações no mundo, principalmente na família, enquanto instituição de força e valor social.

Segundo Nietzsche (1998), a função natural nossa, como humanos, é gerar afetos a partir dos estímulos que nos são exteriores. Estes podem ser interpretados pelo corpo através dos cinco sentidos, passando pelo pensamento e resultando em um comportamento natural e saudável, sendo o ajuste para o

viver em sociedade. Assim, consideramos que aí reside a explicação de ação da memória e do esquecimento. Ela seria uma força reativa que desenvolvemos para o processo de sobreviver em grupo e não repetir erros e riscos de culpa e punição. No caso da depoente, a memória é o que sustenta e marca a condição da culpa e posição de sujeito culpado(a), em nosso caso, aqui, culpada pelos desígnios da filha, pois é justamente na memória dos erros e mínimos acertos que a depoente sente-se culpada. Ela consegue lembrar de tudo aquilo que lhe atribui a culpa como até as palavras da madrinha da filha, dos momentos de choro ou mesmo da filha em posição fetal na cama. Ela não esquece as sensações desconfortáveis que sentiu como o medo, a insegurança, a incerteza e a angústia. Seria esta memória o que desencadeia e justifica maior ou menor habilidade para o esquecimento. Portanto, o esquecimento é sadio, e, nessa linha de pensamento,

> […] Esquecer não é uma simples vis inertiae [força inercial], como creem os superficiais, mas uma força inibidora, ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças à qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência, no estado de digestão (ao qual poderíamos chamar "assimilação psíquica"), do que todo o multiforme processo da nossa nutrição corporal ou "assimilação física". Fechar temporariamente as portas e as janelas da consciência; permanecer imperturbado pelo barulho e a luta do nosso submundo de órgãos serviçais a cooperar e divergir; um pouco de sossego, um pouco de tabula rasa da consciência, para que novamente haja lugar para o novo (...) Eis a utilidade do esquecimento, ativo, como disse, espécie de guardião da porta, de zelador da ordem psíquica, da paz, da etiqueta: com o que logo se vê que não poderia haver felicidade, jovialidade, esperança, orgulho, presente, sem o esquecimento. (...) Precisamente esse animal que necessita esquecer, no qual o esquecer é uma força, uma forma de saúde forte, desenvolveu em si uma faculdade oposta, uma memória, com cujo auxílio o esquecimento é suspenso em determinados casos nos casos em que se deve prometer" (...) Entre o primitivo "quero", "farei", e a verdadeira descarga da vontade, seu ato, todo um mundo de novas e estranhas coisas, circunstâncias, mesmo atos de vontade, pode ser resolutamente interposto, sem que assim se rompa esta longa cadeia do querer" (Nietzsche, 1998, p. 19).

Mas o discurso de nossa depoente não é um discurso de esquecimento. É um discurso de lembrança, o que não quer dizer que o esquecimento não esteja presente no seu depoimento. O esquecimento, em seu texto, está ativo, é guardião da porta e zelador da ordem psíquica e da paz, sem o qual não poderia haver felicidade, esperança, orgulho. No seu depoimento, ela escolhe algumas palavras, mas esquece-se de outras, lembra de alguns eventos, embora se percam no tempo inúmeros outros que a remeteriam também a absolvição.

Ela se questiona em que ponto teria errado teria, e o fato de não se lembrar, possivelmente lhe amenizava a, garantindo seu bem-estar.

Mediante tais considerações, arrazoemos que quanto mais submissos formos no acatamento das regras - dentre elas, as regras do dispositivo da heteronormatividade - e no que se refere às exigências de quem as impõe e por meio de quais tecnologias, mais poder se arrebanharemos e proporcionalmente mais culpa nos inculcaremos. Mediante essa questão, podemos considerar que o comum é nos percebermos incapazes e impotentes na luta contra nossas próprias culpas, as quais exigem um confessar e um apagar da memória para que não fiquem ressentimentos. Esse é um mecanismo de fácil percepção na sociedade e na família, como Foucault (2007) bem descreve. Consideremos que, desde muito cedo, aprendemos esses dispositivos pela força do discurso que vão nos moldando para vivermos em sociedade.

Feita esta explanação, podemos afirmar que o castigo é instrumento que se adota para uniformizar o mundo e colocar o bicho homem para o viver em sociedade, custe o que custar. Ao impingir o castigo a quem transgride, se exerce a punição e se impõe o ajuste ao preço de dor. Mas consideremos que sempre somos levados a pensar da seguinte forma: o punido é o causador do dano e, por isso, receberá o castigo. Trazendo tal leitura para o nosso tempo, o castigo se reconfigurou de forma cotidiana, tendo como expectadores, por vezes, os outros próximos, os familiares, os pais, os vizinhos de convívio social e o colega de trabalho. Consideremos ainda que o processo educativo é pródigo nesses mecanismos de condenar. Neles só existem o ajustado a norma e o desajustado. Diante dessas dinâmicas, Nietzsche (1998) pontua que o castigo é dado e, no caso aqui, é o classificado como fora da norma que é considerado o culpado. Culpa-se exatamente por estar desajustado ao que se espera dele. Consideremos que isso não torna um sujeito melhor, apenas acrescenta-lhe medo, prudência e controle na busca pelo ajuste ou a culpa da condição da subalternia.

Diante do exposto, consideremos que o terror a que se é submetido, o sentimento de culpa e de obrigação pessoal é o que garante o sucesso da relação família/sujeito/norma/sociedade, no sucesso do dispositivo da sexualidade heterossexual. E a memória tem um papel fundamental, pois há uma investida em gravar nela o que não para de causar dor. Isso porque a dor tem o poder de crivar-se na memória e jamais ser deletada e com potencialidade de gerar ressentimentos. Para melhor entendermos tal dinâmica, basta que pensemos sobre a investida da psicologia de nosso tempo na busca por tratamento de traumas provenientes de diferentes ordens e períodos, os quais, em alguma medida, são e vivenciados por um sujeito. São traumas presentes na história

dos sujeitos, e acredita-se que essa história tem o poder de libertá-los de seus traumas. Então, consideremos que,

> […] Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor ficar na memória - eis um axioma da mais antiga (e infelizmente mais duradoura) psicologia da terra. Pode-se mesmo dizer que em toda parte onde, na vida de um homem e de um povo, existem ainda solenidade, gravidade, segredo, cores sombrias, persiste algo do terror com que outrora se prometia, se empenhava a palavra, se jurava: é o passado, o mais distante, duro, profundo passado, que nos alcança e que reflui dentro de nós, quando nos tornamos "sérios" (Nietzsche, 1998, p. 20).

Pelo entendido, a razão nasce no princípio de castigo, e com a ajuda de tais imagens e procedimentos, terminamos por reter na memória o "não quero", com um único intuito do viver os benefícios da sociedade. Tais considerações nos remetem aos conceitos de heteronormatividade e à forma com a sociedade busca ajustar-se a ele, atendendo seus requisitos, lapidando cada um para o mais próximo possível do padrão e até no mais subalterno dos sujeitos e buscando em sua existência trazer um pouco dessa normatividade esperada para melhor ser visto e aceito pela sociedade normativa.

Pensemos nos casamentos homossexuais, na busca por adoção de crianças abandonadas, no uso de alianças de compromisso, no estabelecimento de direitos legais como planos de saúde entre casais homoafetivos. O que seria isso se não uma busca incessante por estar na norma, ser aceito pelo padrão normativo? E quanto às regulamentações, porque elas são permitidas? Puni-los com a presença de rejeitados sociais abandonados nos orfanatos? Estariam aí punição e prazer coadunadas num mesmo contexto? Consideremos que através desse auxílio se chegou à razão, à seriedade, ao domínio sobre os afetos e o que chamamos de reflexão, sendo entendido como privilégios e adereços do homem. Buscando reforçar a conceituação já apresentada, dentro da perspectiva histórica, sabe-se que

> […] Não se podia conceber casamentos de príncipes e grandes festas públicas sem execuções, suplícios[22] ou talvez um auto-de-fé, nem tampouco uma casa nobre sem personagens nos quais se pudesse dar livre vazão à maldade e à zombaria cruel (...) Ver-sofrer faz bem, fazer-sofrer mais bem ainda - eis uma frase dura, mas um velho e sólido axioma, humano, demasiado humano, que talvez até os símios subscrevessem: conta-se que na invenção de crueldades bizarras eles já

[22] Suplício, em Foucault (2011, p. 34), é a "pena corporal, dolorosa, mais ou menos atroz (...)"; É também "uma técnica e não deve ser equiparado aos extremos de uma raiva sem lei", assim, "o suplício repousa na arte quantitativa do sofrimento" e, do mesmo modo, "repousa na arte quantitativa do sofrimento".

> anunciam e como que "preludiam" o homem. Sem crueldade não há festa: é o que ensina a mais antiga e mais longa história do homem - e no castigo também há muito de festivo! (Nietzsche, 1998, p. 23).

Essa crueldade compunha as solenidades nas sociedades antigas. Então, os conceitos morais foram, sim, largamente banhados de sangue, fazendo surgir as ideias indissociáveis entre culpa e sofrimento. O autor nos permite arrazoar que a humanidade antiga sabia da importância da dor e, em um mundo essencialmente público e visível, a felicidade estava atrelada a espetáculos e a festas. Assim, abrimos um parêntese trazendo essa discussão para nossos dias. Consideremos que a humanidade ainda carrega consigo marcas da crueldade de outros tempos e se alimenta da dor do outro, do que o outro não alcança e, por isso, objetiva, subalterniza e condena à culpa e à dor que a mesma traz . Na afirmação do autor, foi a invenção das divindades que acabaram por justificar o sofrimento a que o indivíduo era submetido ao campo da culpa. Vieram daí os conceitos de certo e errado, de pecado e eticamente aceito no religioso ou mesmo nos contextos sociais. Consideremos ainda que tais dados explicam a vida e o seu mal, com objetivo de agradar a quem impõe a regra e a norma. E, não esqueçamos que o sagrado sempre esteve atrelado a tais questões. Portanto, desde os tempos antigos,

> […] Para que o sofrimento oculto, não descoberto, não testemunhado, pudesse ser abolido do mundo e honestamente negado, o homem se viu então praticamente obrigado a inventar deuses e seres intermediários para todos os céus e abismos, algo, em suma, que também vagueia no oculto, que também vê no escuro, e que não dispensa facilmente um espetáculo interessante de dor. Foi com ajuda de tais invenções que a vida conseguiu então realizar a arte em que sempre foi mestra: justificar a si mesma, justificar o seu "mal" (Nietzsche, 1998. p. 24).

Assim, havia o movimento de não tomar a si o castigo e, sim, o que é mais nobre, a culpa. E, para o autor o castigo tem duas finalidades: vingança e intimidação para que não se cometa o erro. Porém, em sua função, as utilidades são indícios de uma vontade de poder assenhorada de algo menos poderoso, imprimindo o sentido de uma função. Nisso entende-se que a finalidade do castigo é a vontade e o desejo de poder que se constitui. Por ser assim, desde sua origem, o castigo é expressão do regramento e ferramenta para desenvolver a consciência da culpa. No nosso tempo, esse sujeito, tido como subalterno, está condenado a viver com culpa, exatamente por não atender a demanda da norma e, nessa relação com a culpa, a família é instituição capaz de agravá-la ou amenizá-la.

Mas, inevitavelmente, a culpa recai em quem causa dano e transgride a norma. Nesse caso, a culpa e o castigo atravessam as vidas de mãe e filha. Todas as duas carregam, no discurso da mãe, a condição de culpadas e castigadas pelos desígnios escolhidos e conduzidos à filha. Ela está fugindo aos padrões e, por isso, atrai a condenação sobre si. Mas sua mãe não está livre do sentimento de culpa, que a ronda e captura também. Assim, conforme Nietzsche (1998) aponta, o castigo já não mais precisa ser permeado de dor física impingida ao corpo, mas, talvez e, bem provavelmente, persista a força do discurso de verdade que regulamenta e estabelece o que é certo e errado e aceito ou não tolerado. Nisso questionamos: não seria o corpo o local onde essa dor da culpa encontra seu lugar?

Sim, o corpo da mãe e da filha são alvejados pela condição de culpa. No depoimento, percebamos como o corpo é dado a ver com estas marcas de dor. No depoimento da mãe, podemos destacar como a imagem do corpo da filha ganha uma visibilidade singular quando é associado ao esporte, sobretudo o esporte tradicionalmente identificado como masculino: o futebol, pois,

> *(...) nas aulas de educação física ela não gostava de jogar apenas queimada, o jogo de futebol dos meninos atraía mais, havia competição e os colegas gostavam muito dela e a tratavam com muito respeito. [...] Aos treze anos decidiu que queria jogar futebol. [...] havia tanta paixão pelo esporte! Ela competia consigo mesmo para ser boa e em todas as modalidades esportivas. Tinha enorme prazer em contar quantas medalhas conseguia a cada ano, disputando um ranking pessoal (Participante 01, 2017).*

Não há como negar como a mãe, em seu discurso, destaca positivamente a experiência da filha com o futebol. Um/a leitor/a desavisado pode ser levado/a pensar que se trata de uma leitura elogiosa e despreocupada com alguma ideia de culpa e sofrimento. Mas levantaríamos outras problemáticas: como os sentidos da culpa e do sofrimento emergem nesse momento do discurso? Nossa suspeita é a de que culpa e sofrimento ganham muita visibilidade nesse momento, embora estejam disfarçados e diluídos. O texto da depoente é seguido do comentário sobre a repreensão da madrinha. Logo, aceita-se a subalternidade da filha e sua sexualidade fora da norma porque a mesma se destaca no esporte. Ou seja, para que ela seja aceita e respeitada no que se refere à sua sexualidade em situação fora da norma, ela precisa fazer algo com esforço e alto desempenho. A filha não somente gosta de jogar futebol, mas ela é competitiva e ganhou bastante medalhas.

A característica masculina ressaltada (competir e ganhar medalhas) supera qualquer exposição da filha. A marca da sexualidade fora da norma e os

sentidos da culpa e do sofrimento veem-se diluídos nessa passagem. Não quer dizer que não existam, ao contrário, estão lá e bem presentes, mas vestidos de outras palavras. Uma situação muito parecida ocorre quando amigos e familiares aceitam a situação de sexualidade fora da norma de um membro da família desde que o mesmo possa, por exemplo, vir a se destacar pela beleza dentro dos padrões hegemônicos de estética (a mãe afirmou "ela é linda fisicamente") ou quando possui sucesso financeiro. O corpo e a propriedade podem, nessas situações, funcionar como mecanismos disfarçadores do sofrimento e da culpa.

Isso nos possibilita entender que a culpa, no nosso tempo, é uma autopunição ligada à moral e à ética social e, por isso, tão facilmente vinculada à família e à escola, uma vez que ambas são eficientes intuições e reconhecidas perpetuadoras de discursos normativos de manutenção do que entendemos como sociedade. Falamos aqui da moral que compreende um conjunto de normas construídas pela experiência humana, aceitas conscientemente na dimensão sócio-histórica ou religiosa. Portanto, essa formação de consciência moral e ética é o que nos impõe o agir conforme as dicotomias da vida no campo do certo/errado, bem/mal, bom/ruim etc. Buscando melhor entender tais dinâmicas, consideramos que

> […] Essa vontade de se torturar, essa crueldade reprimida do bicho-homem interiorizado, acuado dentro de si mesmo, aprisionado no "Estado" para fins de domesticação, que inventou a má consciência para se fazer mal, depois que a saída mais natural para esse querer-fazer-mal fora bloqueada - esse homem da má consciência se apoderou da suposição religiosa para levar seu auto martírio à mais horrenda culminância. Uma dívida para com Deus: este pensamento tornou-se para ele um instrumento de suplício. Ele apreende em "Deus" as últimas antíteses que chega a encontrar para seus autênticos insuprimíveis instintos animais, ele reinterpreta esses instintos como culpa em relação a Deus (como inimizade, insurreição, rebelião contra o "Senhor", o "Pai", o progenitor e princípio do mundo), ele se retesa na contradição "Deus" e "Diabo", todo o Não que diz a si, à natureza, naturalidade, realidade do seu ser, ele o projeta fora de si como um Sim, como algo existente, corpóreo, real, como Deus, como santidade de Deus, como Deus juiz, como Deus verdugo, como Além, como eternidade, como tormento sem fim, como Inferno, como incomensurabilidade do castigo e da culpa. Há uma espécie de loucura da vontade, nessa crueldade psíquica, que é simplesmente sem igual: a vontade do homem de sentir-se culpado e desprezível, até ser impossível a expiação, sua vontade de crer-se castigado, sem que o castigo possa jamais equivaler à culpa, sua vontade de infectar e envenenar todo o fundo das coisas com o problema do castigo e da culpa, para de uma vez por todas cortar para si a saída desse labirinto de "ideias fixas", sua vontade de erigir um ideal- o do

> "santo Deus" - e em vista dele ter a certeza tangível de sua total indignidade (Nietzsche, 1998, p. 35).

Referente aos altruístas, para o autor, a alma nasce com o pretexto de justificar seu próprio sacrifício a fim de dominar-se, reconhecendo que o mundo é mais forte que ele. Nesta linha de pensamento, a culpa inculcada tem sentido externo e com objetivo de organizar a sociedade e produzir no outro, conforme já explicitado, o sentimento de culpa, sentido por quem é classificado como fora da norma, tão facilmente presente e perceptível na família, na escola,. Nisso, cada um não deve culpar-se pelo acaso e, trazendo o olhar para a questão da dívida, a humanidade carrega o peso do passado, deixando-nos na condição de credores, reprovados, menos habilitados, subalternos, pouco hábeis , homens menos normativos, dentre outros. Nisso, basta pensarmos que

> […] O sentimento de culpa em relação à divindade não parou de crescer durante milênios, e sempre na mesma razão em que nesse mundo cresceram e foram levados às alturas o conceito e o sentimento de Deus. [...] O advento do Deus cristão, o deus máximo até agora alcançado, trouxe também ao mundo o máximo de sentimento de culpa. Supondo que tenhamos embarcado na direção contrária, com uma certa probabilidade se poderia deduzir, considerando o irresistível declínio da fé no Deus cristão, que já agora se verifica um considerável declínio da consciência de culpa do homem; sim, não devemos inclusive rejeitar a perspectiva de que a vitória total e definitiva do ateísmo possa livrar a humanidade desse sentimento de estar em dívida com seu começo, sua causa prima [causa primeira]. O ateísmo e uma espécie de segunda inocência[23] são inseparáveis (Nietzsche, 1998, p. 34).

É importante que seja considerada a vida não como castigo por um pecado, ou como tendo o objetivo de se pagar dívidas passadas. Foi o cristianismo que imprimiu o discurso de que quando morremos, o altruísta terá acesso a um mundo sem sofrimento, sem penitência, como afirma Foucault (2007). Pelo que podemos perceber, o fundamento da dor se volta para a mente do sofredor e o castigo para a mente do cristão, tornando-se interno. No campo do religioso específico, o ódio foi substituído por amor ao próximo, alterando-se para valor positivo. Houve aí uma inversão de valores e, a partir disso, o cristianismo adotou o sentimento de culpa e o Deus se tornou credor eterno dessa humanidade. Ele obrigou o homem a sacrificar-se por ele. Fica aí uma pergunta inquietante: quanto desse Deus essencial do humano foi distorcido para melhor se domar esse bicho homem? Na busca por perceber caminhos de entendimento, consideremos a interiorização e o controle de si tão disseminado na sociedade. Com isso, arrazoemos,

[23] O termo "segunda inocência" refere-se a não contrair dívida com os deuses.

> […] A causa prima do homem, o começo da espécie humana, o seu ancestral, que passa a ser amaldiçoado ("Adão", "pecado original", "privação do livre-arbítrio"), ou a natureza, em cujo seio surge o homem, e na qual passa a ser localizado o princípio mau ("demonização da natureza"), ou a própria existência, que resta como algo em si sem valor (afastamento niilista da vida, anseio do Nada, ou anseio do "contrário", de um Ser-outro, budismo e similares) (Nietzsche, 1998, p. 34).

Pelo exposto, analisemos que, com o tempo, a dívida com os antepassados, na sociedade ocidental, transfigurou-se em Deus e alavancou todo um proceder de nações, dominação, força capital e busca por controle. Falamos aqui do capitalismo tão bem descrito por Weber (2004). Segundo Nietzsche (1998), no final do século XVIII e começo do XIX, desaparece o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da melancólica festa de punição. Para Foucault (2007), as confissões públicas tornaram-se resultado de outra prática da confissão obrigatória, resultado da evolução da pastoral católica, a partir do século XVII. Há aí ênfase a ação da pastoral cristã em fazer passar pelo crivo interminável da palavra tudo o que se relaciona com o sexo. Seria um dizer tudo sobre seu sexo. Adiante temos a ciência como detentora do saber e das verdades. E é assim referenciado que vamos percorrer agora a história da confissão, a fim de fins de refletirmos mais um pouco sobre o nosso objeto de investigação.

A CONFISSÃO NA HISTÓRIA: ALGUNAS CONSIDERAÇÕES

Um dos muitos pensadores do século XX que se deteve em estudar a confissão como forma de controle social e elo de poder foi Michel Foucault. Para ele, o poder vem de longa data, sempre exercido pela igreja na obrigatoriedade de induzir os fiéis a se confessassem. Suas descrições bem pormenorizadas remontam ao século I, II e III da era cristã. Mas o autor vai além e não se restringe à confissão já bastante disseminada entre os cristãos de confessar pecados a Deus. Ele se ocupou também em trazer à evidência da confissão que é feita de igual para igual: de humano para humano no que ele denominou de micro relações de poder e de forte peso para propagação de discursos normalizadores. É por isso que a família se mostra como grande força na produção de corpos e condutas normativas. Para Foucault (2007), a confissão, em uma narração histórica não-linear, é a forma de gerar discursos

em busca da verdade[24] e com a finalidade, parte da igreja, obter controle e poder. Para definir,

> […] A confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação (Foucault, 2007, p. 61)

Nesse sentido, o discurso da mãe sobre a filha pode ser entendido como um discurso de vontade de verdade, como um ritual que instala uma mesma posição de sujeito a ser ocupada pela mãe, enquanto sujeito que fala, e pela instituição da maternidade, enquanto sujeito do enunciado. Ali, estão presentes relações de poder que são estabelecidas entre a mãe e a filha, a mãe, a filha e a madrinha, a mãe, a filha e o psicólogo, em que cada um detém sua posição enunciadora de uma verdade possível, a serem validadas e impostas dependendo a posição do sujeito no discurso. Os elementos da vigilância, da punição, da conciliação e reconciliação, bem como as resistências também funcionam no referido texto.

Dando sequência a essa linha de raciocínio sobre a história da confissão, sabe-se que desde a Idade Média, a confissão foi colocada pelas sociedades ocidentais entre os rituais mais importantes para a produção de verdade. O regulamento deste sacramento, segundo o autor, deu-se em 1215, pelo Concílio de Latrão[25] e, desde o século XIII, inúmeros fatores contribuíram para que ela ocupasse um papel central na ordem dos poderes religiosos e civis. Ainda,

---

24 O termo verdade é usado por Foucault (2011) e pode ser entendido como possuidora de uma história, portanto, não é algo metafísico ou transcendente. Para o autor, a verdade não existe fora do poder ou sem poder, sendo produzida como efeito de poder por meio do discurso. Se tratando do método arqueogenealógico foucaultiano, a verdade é uma prática e, acima de tudo, prática histórica.

25 Neste trecho, Foucault refere-se ao Quarto Concílio Laterano, que foi convocado pelo papa Inocêncio III, e considerado o concílio mais importante da Idade Média. A confissão ocupa o cânon 21, que ratificou a obrigatoriedade de que todos os cristãos que tenham atingido a idade entre 7 e 8 anos, devem confessar -se pelo menos uma vez por ano.

> […] A própria evolução da palavra "confissão" e da função jurídica que designou já é característica: da "confissão", garantia de status, de identidade e de valor atribuído a alguém por outrem, passou-se à "confissão" como reconhecimento, por alguém, de suas próprias ações ou pensamentos (Foucault, 2007, p. 58).

Nesta mesma linha de discussão são apresentados dois sentidos da confissão: o primeiro de "*aveu*", que significa declarar, admitir, atestar algo sobre si; e o segundo "*confession*", codificada na prática do sacramento cristão da penitência. Foi esta última, a confissão, que se limitou ao cerne dos procedimentos de individualização pelo poder, levando em conta que a confissão é uma técnica valorizada na produção de verdade. Assim, conforme o autor, a partir de então, nos tornamos uma sociedade singularmente confessante para com tudo:

> […] Confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se — ou se é forçado a confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo. A partir da Idade Média, a tortura a acompanha como uma sombra, e a sustenta quando ela se esquiva: gêmeos sinistros. (...) O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente (Foucault, 2007, p. 59)

Com o tempo, a obrigação do ato de confessar naturalizou-se, incorporou-se à sociedade, chegou ao ponto de nem se perceber o mesmo como efeito de um poder que coage e força, principalmente no que tange às relações familiares entre pais e filhos e entre casais, desencadeando culpa a quem não se confessa ou alivio e comprometimento ao que confessa. Não é por acaso que, no excerto citado, o autor, além de explicitar as formas de confissão, demonstra também que ela é irmã gêmea da tortura. Nesse sentido, muito se tem arrazoado sobre os mecanismos de repressão no que se refere ao sexo e ao desejo, conceitos que sustentam toda uma teoria sobre repressão nesse campo. Nesse caminho, ao tratar da hipótese repressiva, o autor afirma que, por dois séculos, do XVII – Idade da Repressão- até meados do século XX[26], acreditava-se que havia uma interdição em se falar sobre sexo.

[26] O autor (2007, p. 38) afirma que os séculos XIX e XX foram considerados parte da "Idade da Multiplicação".

Notou-se com isso que a sexualidade foi cuidadosamente encerrada para ser conduzida ao secreto, sendo transferida para o privado, para dentro de casa no seio da família. No discurso da mãe depoente fica claro, para nós, como, a não ser em um momento, a sexualidade da filha ganha visibilidade à luz do seu discurso, quase sempre disfarçada de outras palavras: *"que a julgariam por uma escolha sexual e não levariam em conta todas as qualidades que possui: é linda fisicamente, uma pessoa doce, que ama, é amiga e cuida intensamente, responsável, dedicada"*. Interessante notar que a sexualidade, novamente, é apropriada no depoimento como mola propulsora do sofrimento quando é definidora do todo do sujeito. O sujeito definido pela sexualidade em situação fora da norma se vê agarrado e capturado por um discurso que o aprisiona em uma única qualidade que é a de ocupar um lugar e uma posição de sujeito que vive em uma sexualidade fora da norma. O que a mãe tenta fazer é levar o outro que a escuta a perceber as outras características da filha, passíveis de serem destacadas pelos pesquisadores, mas inaudíveis para muitos membros da sociedade, inclusive os mais próximos, como a madrinha.

Esse adentrar na família foi alvo de uma reflexão tão intensa por Foucault (2007) que ele cita o incesto como algo velado e admitido. Com isso, a confissão entre seus membros tornou-se ferramenta para manter os elos dessa instituição social tão valorizada, embora venha sendo seriamente questionada e repensada. Para o autor, a família conjugal é quem passou a assumir e confiscar a confissão. A busca foi por restringi-la somente à função de reproduzir, relembra Foucault (2007). Inclusive o que não era regulado, era expulso, negado e reduzido ao silêncio como o incesto. Passou, nesse caso, a não existir ao menos publicamente, mas são ações estimuladas na pessoalidade do privado que a família acoberta. Daí nos indagamos o porquê disso? Segundo orienta Foucault (2007), tais demandas ocorreram para se produzir melhores mecanismos de controle e dominação por meio do acessar de saberes e o gerar de poderes.

A família é um lugar, portanto, de operação e funcionamento dos mecanismos de controle e dominação, de definição e classificação dos sujeitos, de impregnação dos rótulos e instalação da posição dos excluídos e malditos, como são as pessoas que ocupam posições de sujeito em situação fora da norma. O que diria dos membros da família que resolvessem falar de sexo?

Para o autor, quem sequer ousasse falar de sexo ou mesmo de sua perversão, mesmo no recinto da família, era tido como transgressor. Em público, falar de sexo vinha acompanhado de pedido de perdão, já que se tratava de assuntos baixos e fúteis. Além disso, por um longo período temporal, associou-se sexo a pecado. Foi a partir daí que surgiu o regime de repressão ao sexo no século XVII. Para o autor, tudo isso não passava de uma hipocrisia já

que se falava prolixamente a partir de seu próprio silêncio, afinal, instituindo-se aí o regime de poder-saber-prazer. Houve, então, uma reviravolta na ação ocidental. Foi aí que se propôs a colocação do sexo em discurso. Neste sentido,

> […] A partir do fim do século XVI, a "colocação do sexo em discurso", em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa, mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfas[27] e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou - sem dúvida através de muitos erros - em constituir uma ciência da sexualidade (Foucault, 2007, p. 17-18).

Assim, paradoxalmente, o discurso sobre sexo se multiplicou ao invés de tornar-se raro e, apesar de ser um tabu, com a finalidade de mascará-lo, implantou-se um despropósito sexual. Ao apresentar fatos históricos que contribuíram para este fato, Foucault (2007) inclui entre as técnicas polimorfas do poder, a confissão. Para o autor, ela surge como forma de incitar uma explosão discursiva. O autor explica que os discursos interditos de antes tiveram um efeito contrário.

> […] O cerceamento das regras de decência provocou, provavelmente, como contrafeito, uma valorização e uma intensificação do discurso indecente. Mas o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado (Foucault, 2011, p. 22).

Para o autor, essa onda de falar cada vez mais de algo proibido foi fermentada pela evolução da pastoral católica e do sacramento da confissão, depois do Concílio de Trento[28]. Porém não se podia dizer qualquer coisa, inclusive, na intenção de a confissão ser completa, era necessário uma posição mútua no sexo que envolvesse atitudes tomadas, gestos, toques, momento exato do prazer, exigindo com isso, um exame minucioso do ato sexual em sua própria execução. Buscava-se a descrição detalhada e, em casos de pecados contra a pureza, era tida como a maior reserva. E o que dizer durante a confissão? Para entender isso, basta notar que havia, segundo narra o autor,

27 Refere-se a elemento que muda, varia, altera sua forma natural e se apresenta de diferentes formas.

28 Convocado pelo Papa Paulo III, o 19º conselho ecumênico da Igreja Católica Romana, realizado entre 1545 e 1563, teve como finalidade reafirmar os dogmas da fé católica, a fim de conter o crescimento do protestantismo.

uma lista até de sentimentos mais íntimos: pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo. Tudo isso devia ser dito no jogo da confissão e da direção espiritual. E o sexo?

> […] O sexo, segundo a nova pastoral, não deve mais ser mencionado sem prudência; mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos devem ser seguidos até às mais finas ramificações: uma sombra num devaneio, uma imagem expulsa com demasiada lentidão, uma cumplicidade mal afastada entre a mecânica do corpo e a complacência do espírito: tudo deve ser dito (Foucault, 2011, p. 23).

Assim, a prática da confissão expandia-se cada vez mais no cenário a Contrarreforma em todos os países católicos. Havia uma busca por acelerar o ritmo da confissão, instituindo-a de forma anual. Logo, prazeres, sensações e pensamentos inumeráveis, que tenham qualquer afinidade com o sexo, deveriam estar sempre na ponta da língua. Na verdade, essa estratégia de tentar impor regras meticulosas de exame de si mesmo era uma obrigação fixada como ponto ideal para todo o cristão que se prezasse. Assim, no início do século XIII, a ordem dada aos cristãos era que se ajoelhassem, pelo menos uma vez por ano, confessando suas culpas sem omissão de uma só, de acordo com Foucault (1988). Segundo ele, a regra era clara:

> […] Não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso. Se for possível, nada deve escapar a tal formulação, mesmo que as palavras empregadas devam ser cuidadosamente neutralizadas. A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra (Foucault, 1988, p. 24).

O crivo interminável da palavra refere-se a dizer tudo, abrir o jogo e sem reservas. Era, uma forma de a pastoral cristã produzir efeitos específicos sobre o desejo, pelo simples fato de colocá-lo integral e aplicadamente em discursos, tão presentes como o da mãe depoente. Entre estas implicações citadas pelo autor, está a reconversão espiritual, o retorno a Deus, amarrando, há três séculos, o homem ocidental à tarefa de dizer tudo sobre seu sexo. Espera-se do discurso, efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo, questões que sustentaram e ampliaram o poder de conhecimento da Scientia sexualis e muniu a medicina higienista de um discurso de controle e dominação. É, portanto, neste ritual da confissão que se relacionam verdade e sexo. Segundo Foucault (2007), isso ocorreu pela expressão obrigatória e exaustiva de um segredo de cada um. Consideremos ainda que, no nosso tempo, a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre sexo e que subsidia mecanismos de controle e dominação adota esse caminho, sendo bem-sucedida na família e na escola para

estabelecimento do que a heteronormatividade exige, como o depoimento aqui utilizado pode demonstrar.

Diante deste cenário, é evidente a relação de discurso e poder ao declararmos que a confissão foi apoiada e relançada pelos mecanismos de poder para cujo funcionamento o discurso sobre o sexo passou a ser essencial. Neste período, as sociedades que o autor caracteriza como modernas, valorizou o sexo como o segredo. Mas após o século XIX, no contexto do capitalismo, a principal preocupação era reproduzir a força de trabalho, garantindo uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora a partir de corpos dóceis. Em outras palavras, a força não era para ser dissipada no prazer, apenas no trabalho. Daí o surgimento de toda conceituação de corpos dóceis e hábeis para atender às demandas de produção e também de mulheres rainhas do lar, em atendimento às dinâmicas, consideremos que demandas de produção de corpos de homens mais obedientes para o mercado de trabalho, a saber, as fábricas. Mesmo que simples, não há como aceitar um corpo feminino que não esteja ajustado a essas exigências. . Sob esta ótica, o corpo da filha da depoente é um corpo caçado para ser dócil, mas ainda, e, nunca capturado.

No depoimento da mãe, podemos perceber como todas as negativas para as sexualidades são formas de incitação que mesclam prazer e poder e se reforçam, se complementam, viabilizando na família controle, culpa, efetivação da norma e produção de subalternia. Trata-se de um tipo de poder que se exerce sobre o corpo e o sexo, os corpos e seus prazeres. Em vista disso, o prazer e o poder não se anulam, não se voltam um contra o outro, seguem-se, entrelaçam-se e se relançam, bem como encadeiam-se por meio de mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação – prazer em ajustar, prazer em fugir da norma e enganar estar nela.

Nesse sentido concordamos com Foucault, para quem a história da sexualidade - como a história que foi objeto empírico em nosso texto - deve levar em consideração a história dos discursos, pois foi através destes que o saber do sujeito se constituiu lentamente por vários séculos e hoje tem, na família, seu assegurado lugar de controle. Assim, é necessário definir as estratégias de poder imanentes a essa vontade de saber que a relação familiar perpetua e que desencadeia culpa, confissão, impondo, em alguns casos, riscos de suicídio (Santos, 2016). Neste caso específico da sexualidade da filha da depoente, constitui-se aí a "economia política" de uma vontade de saber para melhor normatizar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Está bem sinalizado que a confissão cristã/religiosa, proporcionada pela igreja, traz luz para a atenção despendida aos prazeres do sexo, mas também imputa culpa a essa família de nosso tempo, que perpetuadora de tais dispositivos normativos. O dispositivo de sexualidade aprofunda a autoridade da igreja e se dissemina entre a população, como forma de temor. Com o passar do tempo perdeu seu poder de ação pela igreja, mas permanece atrelado à força normatizadora da sociedade, pela família. A igreja, portanto, queria transmitir que o ato de revelar a verdade tinha o poder de curar, purificar e isso se perdeu, ficando a carga da medicina higienista esse papel. A família, por sua vez, zela pela perpetuação de um laço de perpetuação de tradições, de herança, de crenças, de habitus, de valores, de tradição. Com isso, pelo simples fato de não se ajustar ao normativo reprodutivo faz com que se nega todo o demais da subjetividade que se tem.

Assim, não podemos dizer que a culpa perdeu sua força, está viva na família forçando a normatização. Não podemos dizer que os valores tradicionais de família estão colocando-a em risco. Reconheçamos, a força normativa, para além da família tradicional, e que tem exigido ajustes. Com isso, a família continua sendo a referência e também a razão para a culpa que tem levado à morte alguns que não conseguem lidar com seu não ajuste. É no interior dos discursos mobilizados pela família que a situação das pessoas que vivem uma sexualidade fora da norma torna-se uma posição de sujeito em situação de fragilidade e outras violências possíveis!

REFERÊNCIAS

Arenales, L., Arenales, N.H.B., Cruz, J. (2005). Autópsia psicológica em adolescente suicida: Relato de caso. Em Suicídio – conhecer para prevenir. Disponível em: http://www.polbr.med.br/arquivo/artigo0502_b.htm acessado em 07 de outubro de 2014.

Blanch, E., Ruiz Arranz, Y. (2014). *Atlas Ilustrado de la Inquisición en España.* Madrid: Susaeta.

Connell, R. W. (1995). Políticas da masculinidade. Educação & Realidade, V.20, n. 2, 185-206.

Connell, R. W., Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1), Janeiro-Abril, 241-282.

Foucault, M. (2007). *História da sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2011). *A hermenêutica do sujeito.* São Paulo: Martins e Fontes.

Nierzsche, F. W. (1998). Genealogia da moral: uma polêmica. Tradução de Paulo Cesar de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/wp-content/uploads/genealogia-da-moral.pdf.> Acesso em: 20 Maio 2017.

O'conor, A. (1995). *Breaking the silence*. Nova Iorque: Routledge.

Remafedi, G. (1991). *Risk factors for attempted suicide in gay and bisexual youth*. Pediatrics. U.S.A.

Remafedi, G. (1995). *Studies of gay and lesbian youth suicide*. Boston: Alyson Publications.

Ribeiro, F. A. S. (2004). *Culpa y responsabilidad en Nietzsche*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.

Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the 'political economy' of sex. In: R. Reiter, Toward an Anthropology of Women, New York: Monthly Review Press.

Russell, S. T., Joyner, K. (2001). Adolescent sexual orientation and suicide risk: Evidence from a national study. American Journal of Public Health.

Santos, W. B., Dinis, N. F. (2013). Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção "obrigatória" e desconstrução necessária. OPSIS, Catalão, v. 13, n. 2, p.129-149.

Santos, W. B. (2016). Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária. São Paulo, Ed. Intermeios.

Souza, E. R., Minayo, M. C. S.; Malaquias, J. V. (2002). Suicídio de jovens nas principais capitais do Brasil. Ribeirão Preto: Caderno de Saúde Pública, vol.18. n. 3.

Weber, M. (2004). *A ética protestante e o 'espírito' do capitalismo.* São Paulo: Cia. das Letras.

Warner, M. (1991). *Fear of a queer planet: Queer Politics and Social Theory*. London: University of Minnesota Press.

Zwahr-Castro, J. (2005). O suicídio entre adolescentes americanos. Revista espaço acadêmico, ano 04. n. 44.

7. Entrevista con Dr. Nilson Dinis sobre Pedagogia Queer e Educação Inclusiva

Nilson Dinis entrevistado por Aldo Ocampo González

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva expresa un funcionamiento diaspórico, es decir, las formas de construcción de su conocimiento, operan mediante una dispersión de saberes, repartidos por una multiplicidad de geografías epistémicas, entre ellas, el Feminismo, la Teoría Queer, los Estudios Postcoloniales, entre otras. En tal caso, los aportes del Feminismo y los Estudios Queer, devienen en cuerpos de conocimientos claves para avanzar en la proposición de una nueva racionalidad –cada vez más amplia en sus proposiciones y sistemas de razonamientos– para justificar la relevancia de la inclusión más allá de la producción de ficciones basadas en la inclusión a lo mismo– al interior de la Ciencia Educativa en el Siglo XXI. Retomando la idea de Educación Inclusiva como 'categoría de análisis' y 'dispositivo macro-educativo' (Ocampo, 2017), esta entrevista analiza las interseciones política, epistémicas y pedagógicas que comparte la Pedagogía Queer con la Educación Incluisva; reconociendo a la primera como una de sus principales memorias epistémicas de transformación. En esta oportunidad, el doctor Nilson Dinis, académico del Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Brasil, nos entrega interesantes reflexiones en torno a la configuración de un campo que, si bien, expresa una larga data en las epistemologías subalternas, se conoce y comprende desde una posición de lejanía y periferia en la educación y, en la formación de los maestros. El doctor Dinis se adentrá además, en la comprensión de lo trans, en sus repercusiones agenciales y políticas al interior de las gramáticas educativas. Al mismo tiempo otorga, ideas claves para abordar el currículo, las lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas y el abodaje de las identidades sexuales en el contexto educacional. Sin duda, sus aportes contribuyen a posicionar un tema que las políticas públicas y educativas al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, es subalternizado, generando nuevas estrategias de apartheid de saberes o en terminos de Spivak (1998) o Foucault (1970), violencias epistémicas, devenidas en los denomiandos 'llamados vacios de la diversidad', que no son otra cosa que, declaraciones que atraen al centro del capitalismo la noción de diferencia, sin atenderla, dejándola en una situación permanente de devaluacion e indefensión societal. En suma, la entrevista da luces sobre un complejidad creciente, invitándonos a superar las simplicidades pedagógicas al respecto.

BIONOTA

Dr. Nilson Dinis. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-SP, Brasil. É professor associado no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Também é coordenador do Grupo de Pesquisa: Diversidade em Educação. Tem realizado pesquisas e publicações sobre os temas: diversidade sexual e de gênero, mídia e educação, alteridade e educação. E-mail: ndinis@ufscar.br

(**) La fotografía ha sido cedida por el entrevistado desde un archivo fotográfico personal para la publicación de la presente entrevista.

Aldo Ocampo González (A.O.G.):

Boa tarde, professor doutor Nindis. Gostaria de começar por agradecer sua disponibilidade e suporte para esta entrevista. Esta é uma questão muito relevante para todos os educadores, portanto, gostaria de começar com a seguinte questão: ¿o que é a pedagogia queer?, ¿qual é a sua posição dentro deste programa político e de pesquisa?

Nilson Dindis (N.D.): graças a você Aldo, muito feliz em participar. Podemos chamar de Pedagogia Queer o esforço teórico de pesquisadoras e pesquisadores da área da Educação em utilizar conceitos produzidos pela Teoria Queer para pensar novas estratégias pedagógicas não-normativas. O termo "pedagogia queer" parece ter sido usado pela primeira vez pelas pesquisadoras canadenses Mary Bryson e Suzanne de Castell no artigo intitulado: "Queer pedagogy: praxis makes im/perfect", publicado em 1993. Em 1995 o termo apareceu novamente em um artigo da também pesquisadora canadense Deborah Britzman, intitulado "Is there a Queer Pedagogy? Or stop reading straight". É mais uma provocação, é mais uma aposta na possibilidade de construir novas pedagogias que possibilitem menos discursos normalizadores acerca dos corpos, das sexualidades e dos gêneros, das identidades como modos de vida, e também dos processos de ensino-aprendizagem e de exercício do pensamento. Como educador e pesquisador, procuro utilizar conceitos da Teoria Queer como uma provocação para desestabilizar concepções e metodologias da área de educação que partem de pressupostos essencialistas e preconcebidos para pensar o currículo e os sujeitos da educação. É um compromisso ético e político

com a afirmação da multiplicidade das diferenças e um desafio constante na atuação como educador.

A.O.G.: *Você está certo, é altamente relevante compreender a multiplicidade de diferenças na redefinição discursiva, ideológica e pargmática –didáctico– da Educação Inclusiva. Neste sentido, ¿quais são as principais influências sobre as quais o sintagma da pedagogia Queer é organizado epistemologicamente hoje?*

N.D.: Não sei se podemos usar a palavra sintagma neste contexto. Penso que a Teoria e a Pedagogia Queer atuam no exercício oposto ao sintagma. Do ponto de vista linguístico, um sintagma é uma unidade composta de palavras e morfemas organizados hierarquicamente em torno de um núcleo em comum. As provocações conceituais de filósofos como Gilles Deleuze e Jacques Derrida (autores importantes no trabalho do teórico queer Paul Beatriz Preciado) privilegiam uma concepção de linguagem como um sistema constante de variação, de produção de diferença. Ou seja, em vez de pensarmos a diferença como sendo a exceção no sistema homogêneo de uma língua, pensamos a diferença como a única constante, é a própria variação que é sistemática. Deleuze utiliza os termos da música para pensar a linguagem ao dizer que "o tema é a própria variação". No campo da epistemologia é a tentativa de afirmação da diferenças como um desafio às formas essencialistas e binaristas que constituem a produção do nosso modo de pensar os conceitos a partir de pares oponentes como: eu-outro, natureza-cultura, homem-mulher, heterossexual-homossexual, adulto-criança, teoria-prática e ensino-aprendizagem. Como podemos organizar nosso pensamento de forma a ser afetado pelas zonas de variação que se produzem no espaço intersticial dessa organização conceitual binarista do pensamento?

A.O.G.: *¿Em que sentido os argumentos usados pela teoria queer constituem argumentos transformadores da realidade sócio-educacional e sociopolítica desses grupos de estudantes cruzados por alguma identidade sexual não-normativa?*

N.D.: A rápida popularização dos conceitos da teoria queer por meio dos veículos de comunicação, principalmente a internet, fez com que suas provocações conceituais pudessem ser também assimiladas fora do meio acadêmico. Isso empoderou as pessoas que recusavam o modo heteronormativo de produção de suas identidades e ajudou que pudessem compor novos modos de identidades, que privilegiam os processos de intersecções, de variações, de trânsito nos modos de existência, tais como as identidades trans, intersex e não binárias. A presença cada vez maior dessas identidades nos veículos midiáticos tem permitido pensar formas mais contemporâneas de resistência política.

A.O.G.: *Resgatando essa idéia de resistência política, que me parece algo fundamental em qualquer projeto pedagógico - apesar do treinamento inicial ter cada vez menos atenção à dimensão política do educador - de sua posição como pesquisador, ¿quais são os elementos que nos permitem pensar a "pedagogia queer" como um projeto político e ético no século XXI?*

N.D.: A velocidade do mundo contemporâneo e a rápida desestabilização dos modos identitários, em um mundo no qual estamos todos paradoxalmente tão longe e tão perto, faz com que certos instrumentos políticos de luta construídos no século XIX e no século XX se tornem obsoletos, por não contemplar de forma inclusiva os sujeitos que transitam entre identidades, entre línguas, entre territórios, entre nacionalidades, ou mesmo entre campos do conhecimento. Ou seja, os sujeitos que habitam as fronteiras dos modos identitários, como bem analisa Guacira Louro, uma importante pesquisadora brasileira sobre os estudos queer na área da educação. Um das principais publicações da autora é o livro: *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*, publicado em 2004, que é uma excelente introdução aos conceitos da teoria queer. Nesse sentido, penso que a teoria e a pedagogia queer seriam mais contemporâneas por trazerem novos repertórios conceituais para nomear, dar visibilidade e empoderamento a esses lugares de fronteira.

A.O.G.: *Pensando epistemicamente sobre esses lugares ou lugares não-fronteiriços, ¿quais poderiam ser as questões mais relevantes envolvidas na construção de um quadro teórico revolucionário no campo da Pedagogia Queer?*

N.D.: O principal desafio desta teoria é o processo de institucionalização. Novos repertórios conceituais são sempre produzidos como forma de resistência a formas estagnadas de exercício do pensamento. Diferentes repertórios conceituais como: o marxismo, a psicanálise, o estruturalismo, o pós-estruturalismo, foram produzidos como formas revolucionárias do exercício do pensamento em diferentes momentos históricos. No entanto, no decorrer da história, foram também apropriados institucionalmente e transformados em apenas mais uma teoria com seu séquito de especialistas, de exegetas e de campos de aplicação. Como desestabilizar essa distância e manter a conexão permanente entre teoria e prática, entre produção de conhecimento e ativismo? Esta é a pergunta, o desafio e o critério com o qual poderemos medir a potência revolucionária da pedagogia queer no futuro. Será apenas mais uma teoria a cair nas teias da institucionalização acadêmica?

A.O.G.: *¿Como as estratégias pedagógicas da Pedagogia Queer podem ser compreendidas dentro dos processos de escolaridade?, ém que medida essas estratégias contribuem para o fortalecimento de uma consciência crítica e novas formas de irmandade?*

N.D.: As provocações teóricas dos estudos pós-estruturalistas nos fazem desconfiar um pouco do papel bem-intencionado de qualquer projeto educacional na formação iluminista de "consciência crítica", como se o/a educador/a fosse um condutor deste processo, como se fosse possível estar fora das redes de poder. Na célebre conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, publicada com o título "Os intelectuais e o poder" em *Microfísica do Poder*, eles nos lembram que os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder e a idéia de que eles são agentes da 'consciência' também faz parte desse sistema. Para eles, o papel do intelectual não é mais o de se colocar à frente das massas e levá-las ao "esclarecimento" para dizer a muda verdade de todos; ou descobrir as relações políticas que não são percebidas pelas massas. É antes o de lutar contra todas as formas de poder, inclusive as que aprisionam nosso próprio discurso. No entanto, penso que as estratégias educacionais que trabalham conjuntamente com os/as estudantes na construção do currículo e das estratégias de aprendizagem possam desestabilizar um pouco positivamente este processo, ainda que nunca de forma completa. Neste sentido o papel da educação não seria desenvolver a "consciência crítica", como se fosse uma capacidade em latência a ser acionada pelo educador ou educadora, mas seria justamente desconstruir as evidências, as metanarrativas universais que constituem formas de aprisionamento dos nossos modos de existir e de pensar. E a pessoa que ensina também está imersa neste aprisionamento e nos processos de resistência. Deborah Britzman, que é uma excelente pesquisadora, psicanalista e educadora queer canadense, faz uma leitura bastante sofisticada e transgressiva da psicanálise para pensar uma pedagogia queer. Na sua visão, uma pedagogia queer que resista a práticas normativas deve começar pela preocupação ética com suas próprias práticas interpretativas e pela responsabilidade em pensar as relações sociais como algo mais do que o simples efeito de uma ordem conceitual dominante.

A.O.G.: *De acordo com sua experiência investigativa e a importância de seus textos e lutas, ¿como são articuladas as principais violências epistêmicas ou mecanismos de marginalização do conhecimento sobre o "estranho" na educação dos educadores?, ¿que lógicas de produção e poder subjazem essas ações?*

N.D.: Em diferentes formas. Conhecemos as mais explícitas quando são exercidas por meio da violência física e psicológica contra as minorias que são tratadas como um "corpo estranho" a ser eliminado. Mas também há as violências mais sutis, e talvez por isso mais produtivas no sentido foucaultiano. Os discursos da medicina, da psicologia, e mesmo de certa parte da psicanálise, estão impregnados de normatividade. No entanto, ainda são considerados discursos legítimos na área na educação toda vez que se fala de corpos, de gêneros e de sexualidades. Observei em algumas de minhas pesquisas como a pedagogia vai buscar nesses domínios do saber a legitimação para operar a

normatividade dos corpos. Teóricos/as queer como Judith Butler e Paul Beatriz Preciado também analisam com minúcias em seus estudos a violenta operatividade desses discursos normativos sobre os corpos das pessoas trans.

A.O.G.: *Enfrentando isso, ¿quais recomendações você faria para o treinamento de professores e para o desenvolvimento de políticas públicas de educação para grupos LGBTIQ?, ¿quais são suas principais ficções, limitações e avanços?*

N.D.: Fazer recomendações não seria uma postura em consonância com as provocações de uma pedagogia queer. Devemos entender na perspectiva da diferença cada processo educacional como sendo singular, portanto as respostas e as estratégias também têm que ser diferentes para cada experiência educativa. Mas como educador também não deixo de ter minhas fantasias, ou como você chama: "ficções". Acho importante que programas de formação docente sejam mais inclusivos e que tenham em seu currículo justamente questões de alteridade envolvendo todas nossas diferenças: sexuais, de gênero, étnico-raciais, religiosas, econômico-sociais, educativas especiais com inclusão das comunidades surda, cega, cadeirante e outras. Penso que a inclusão de tais temas ajuda no combate a discriminações e preconceitos não só para os grupos LGBTIQ, mas também para outras minorias. Precisamos trabalhar mais a interseccionalidade dos diversos processos de exclusão, o que talvez também colabore na formação de sociedades mais igualitárias do ponto de vista da justiça social.

A.O.G.: *Pensemos agora no que todo educador o enfatiza, o currículo e o ensino,¿de que maneira seria possível pensar sobre a construção curricular com base nos princípios da pedagogia estranha?*

N.D.: No debate educacional dos anos 80 e 90 no Brasil, estávamos empolgados com as idéias de interdisciplinaridade e transversalidade. Eram termos constantes nos discursos da época. No entanto, quando observamos o funcionamento das escolas e das universidades nas duas últimas décadas, percebemos que, embora esses conceitos continuem a ser usados teoricamente, caminhamos no sentido oposto. Parece que a educação ficou muito mais disciplinar. As especializações na formação universitária, inclusive no campo das Humanidades, por exemplo, são cada vez mais disciplinares. No documentário francês *Foucault contre lui même*, um dos entrevistados comenta que hoje Michel Foucault provavelmente não seria aceito como professor no *Collège de France*, já que seus interesses de estudo e suas pesquisas eram transversais e não disciplinares. Mesmo no campo dos *Estudos Queer*, corremos o risco de se tornarem mais uma área acadêmica de especialistas, com seus jogos de poder que estabelecem quais são as vozes legítimas e quais são as vozes ilegítimas que irão falar sobre as minorias queer. É um dos perigos da

institucionalização que mencionei em uma das questões anteriores. Acho que talvez precisemos revisitar mais o conceito de transversalidade tal como proposto pelo pensador francês Félix Guattari para pensarmos currículos e processos de ensino-aprendizagem que fujam das grades da disciplinaridade. Ele também foi um importante ativista político nos anos oitenta, além de parceiro intelectual de Gilles Deleuze em alguns de seus ensaios filosóficos. Para Guattari, a transversalidade é uma dimensão que supera os impasses da pura verticalidade ou de uma simples horizontalidade para realizar uma comunicação máxima que se efetua entre os diferentes níveis e os diferentes sentidos. È uma excelente provocação para pensarmos a educação. Mas temos que reconhecer que se a Teoria Queer ajudou muito no empoderamento das identidades não heteronormativas, no entanto, especificadamente no campo da educação, ainda há poucos estudos sobre seus efeitos nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, ainda é um campo a ser melhor explorado. As pesquisas de Deborah Britzman talvez sejam alguns dos trabalhos que têm caminhado melhor nesta trajetória.

A.O.G.: *Finalmente, ¿qual é hoje a política que expressa o desenvolvimento da Queer Pedagogy?, ¿e em que sentido a pedagogia queer forja uma consciência crítica?*

N.D.: Como mencionei anteriormente, não penso que seja possível educar uma consciência crítica a partir dos pressupostos da Pedagogia Queer. É a própria idéia de consciência crítica que está em xeque e a educadora ou o educador não são mais vistos como seres privilegiados esclarecidos que podem conduzir os/as estudantes na direção de uma consciência crítica. Como educadoras e educadores também estamos presos nas mesmas redes de disciplinarização, estamos presos às redes de discurso e poder. A boa notícia disto é que a resistência também pode ocorrer em qualquer lugar. Penso que é isso que está acontecendo com o empoderamento de vozes excluídas que agora utilizam a internet para resistirem e serem ouvidas. Neste sentido a política que expressaria melhor a Pedagogia Queer seria as micropolíticas, como aprendemos com os estudos de Michel Foucault.

A.O.G.: Obrigado Doutor Nindis por esta linda conversa

N.D.: Obrigado por Aldo por suas perguntas interessantes

REFERÊNCIAS

Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or stop reading straight. *Educational Theory*, 45 (2), 151-166.

Britzman, D. (1998). *Lost subjects, contested objects: towards a psychoanalytic inquiry of learning*. New York: State University of New York Press.

Bryson, M., Castell, S. de. (1993). Queer Pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education*, 18 (3), 285-305.

Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York and London: Routledge.

Dinis, N. (2013). Por uma pedagogia queer. *Itinerarius Reflectionis*, 2 (2), 1-12.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Guattari, F. (1981). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense.

Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria quee*r. Belo Horizonte: Autêntica.

Preciado, P. B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima

8. Do limbo feliz da infância às primeiras experiências escolares de um homem trans: o avesso da pedagogia queer

Renata Silva Pamplona

INTRODUÇÃO

Dom[29], um homem transexual, narra sua história de vida por meio da elaboração de cartas redigidas enquanto ferramentas metodológicas para o desenvolvimento da tese *Pedagogias de gênero em narrativas sobre transmasculinidades* [30] (Pamplona, 2017). Além da história de vida de Dom, a pesquisa se debruça na análise dos relatos literários de três outros homens trans: João W. Nery, Jô Lessa e Anderson Herzer, nas respectivas obras: *Viagem Solitária: memórias de um transexual trinta anos depois* (2011); *Eu trans a alça da bolsa: relatos de um* transexual (2014); *A queda para o alto* (2007). Na apresentação deste capítulo priorizamos realizar um recorte analítico em relação à história autobiográfica de Dom, no que diz respeito ao impacto de suas primeiras experiências escolares.

Com objetivo de conhecer alguns de seus trânsitos, e elaborações de vida, tomaremos como referência a escrita das três primeiras cartas: ***Hoje em Antares***, ***No quintal da minha infância*****, Quando meu mundo caiu...** A primeira carta realiza um panorama sobre o atual contexto de vida de Dom, a segunda resgata fatos relevantes da trajetória de sua infância, e a terceira propõe analisar aspectos referentes à sua inserção na vida escolar, os conflitos e enfrentamentos na produção de sua identidade de gênero, e o papel pedagógico nesse sutil engendramento.

O entrelaçamento das cartas analisadas nos permite problematizar o fato da escola eleger uma pedagogia heteronormativa com intuito de apagar

[29] Dom é o nome social e fictício adotado para reportarmos a nosso colaborador de pesquisa.

[30]Tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar – Brasil, com orientação do professor Doutor Nilson Fernandes Dinis. Pesquisa financiada com apoio do CNPq.

quaisquer marcas de um possível borramento das fronteiras de gênero, ou de um gênero subversor da norma dualista feminino/masculino, macho/fêmea, homem/mulher. A noção *queer* de *"... colocar-se contra a normalização - venha ela de onde vier*" (Louro, 2013a: 39) é tomada em sentido oposto, ou seja, a pedagogia dos gêneros e sexualidade, descrita nas cartas em análise, opera no sentido de manutenção da relação causal entre o corpo biológico e identidade de gênero.

As análises tecidas possibilitam afirmarmos que a escola, preponderantemente, se localiza na contramão de uma pedagogia *queer*, uma vez que opera com dispositivos e ferramentas que buscam produzir violentamente um gênero contrário ao do reconhecimento identitário de um menino transexual. O qual, antes de sua entrada na escola, vivenciava sem grandes amarras o limbo feliz de uma transmasculinidade não nomeada, portanto, passível de elaborar caminhos constitutivos de sua masculinidade, menos árduos do que aqueles que encontrará no universo escolar. Dos quais conseguirá, apenas com grandes esforços, traçar rotas de fugas e subversão à pedagogização do seu gênero.

UM PANORAMA SOBRE O ATUAL CONTEXTO DE VIDA DE DOM (Referência principal: **1ª Carta - Hoje em Antares**/ Anexo 1)[31]

Após as alianças estabelecidas com Dom, por meio da leitura de suas cartas, assim como as conversas informais, conhecemos um pouco de seu universo e do que o afeta de maneira mais intensa. Assim, tomamos a liberdade de iniciar a análise de seus relatos autobiográficos por meio da poesia 7 do poeta português Mário de Sá-Carneiro. Dom considera que tal poesia se trata exatamente de como se sente e se vê, ou seja, "*Eu não sou eu nem sou o outro, Sou qualquer coisa de intermédio: Pilar da ponte de tédio Que vai de mim para o Outro"* (Mário de Sá, 2015, p. s. p.).

A poesia 7 de Mário de Sá Carneiro, expressa muito daquilo que Dom discorre em suas cartas, quando ressalta ser um homem e não a mentira de seu corpo, que embora bastante masculinizado, traz marcas de uma estética tida como feminina, a qual nega sua identidade de gênero, uma vez que os gêneros são inscritos em códigos rígidos e engessados. O que para Beatriz Preciado significa que o sistema sexo/gênero *"... mesmo quando seu caráter histórico não natural e construído tenha sido posto amplamente em evidência durante os anos oitenta e noventa, continua sendo descrito como uma estrutura estável, resistente à mudança e às transformações"* (Preciado, 2014, p. 147).

[31] Todos os anexos citados encontram-se localizados no final da tese *Pedagogias de gênero em narrativas sobre transmasculinidades* (Pamplona, 2017).

Perceberemos ao longo dos relatos de nosso colaborador o quanto a observação de Preciado é palpável em sua vida, pois os principais enfrentamentos, decisões e escolhas se fizeram, e ainda se fazem, com forte influência do poder resistente às mudanças do sistema sexo/gênero.

Dom se vê como o intermédio, entre aquilo que reconhece como seu Eu, ou seja, sua identidade masculina, e a tentativa de se desvencilhar do outro renegado, o corpo feminino. Desse modo, a ponte que vai de um ao outro é sustentada por um pilar básculo, ou seja, dobrável, às vezes de tédio, mas muitas vezes também inventivo, persistente, capaz de sorrir e fazer sorrir quase sempre.

Ainda que sua considerada estranheza, advinda do fato de transitar nas fronteiras do masculino e feminino, deixe a tantos perdidos no meio do nada, ele certamente é mais que o pilar, é a própria travessia, o intermédio que multiplica os territórios das masculinidades ao ser um homem para além dos códigos estabelecidos para o gênero masculino. Uma vez que seu corpo mina *"... a sintaxe segundo a qual a máquina sexual produz e reproduz corpos"*. (Preciado, 2014, p. 131).

Em sua primeira carta, *Hoje em Antares*, Dom nos traz uma apresentação resumida de sua história de vida, daquilo que arquiteta sua subjetividade e lhe permite transitar pelos territórios das masculinidades.

O título de sua carta faz referência a uma estrela, Antares, na qual muitas vezes se instala com intuito de se distanciar da aridez do planeta Terra heterocentrado, que insiste em manter lugares fixos para os gêneros e sexo. De modo semelhante, a poesia se constitui como um dispositivo capaz de subverter os enfrentamentos diários relacionados aos preconceitos, e especialmente a possibilidade de não ser aquilo que seu corpo biológico lhe impõe. Uma vez que *"O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal"* (Silva, 2007, p. 121). Nas palavras de Dom: *"A poesia me possibilita ser eu mesmo, a manifestar a minha identidade, a construir um mundo que é só meu, onde entra quem eu permito entrar e fica quem desejar ficar..."*. (Anexo 1).

Em outras palavras, Dom parece querer afirmar que em sua vida entra quem não se sente agredido com sua instabilidade corporal, e fica quem consegue olhar para além das naturalizações produtoras dos gêneros dicotômicos.

Quando relata que com a poesia pode ser ele mesmo, fala-nos de um eu transitório, aberto, inacabado, performático e maleável, pois pode a cada dia, a cada momento, brincar de vestir uma nova identidade. Conforme relata: *"Com*

os amigos eu sou a cada dia uma personalidade diferente da Literatura, dependendo de como eu acordo a cada manhã. Hoje em especial acordei Gonçalves Dias do Cerrado". (Anexo 1).

Um dia Dom é Gonçalves Dias do Cerrado, outros, Machado de Assis do cerrado, Castro Alves do cerrado, Fernando Pessoa do cerrado, Augusto dos Anjos do cerrado, ou Dom Quixote, *"... um cavalheiro que vivi inventando histórias e fugas dentro da sua própria solidão. Esse cara sou eu que vivo de fantasias e às vezes essas fantasias são desmentidas pela minha dura realidade"* (Anexo 1). Entre tantos personagens, Dom pode assumir masculinidades distintas, dependendo de como se sente a cada dia, a cada novo desafio colocado diante de si. Mantém apenas a referência ao Cerrado, não por acaso, já que esse representa a infância amada e saudosa que traz viva em sua memória, conforme veremos. Entre outras possíveis definições para a acepção de cerrado, destacamos ser um *"Tipo de vegetação caracterizado por árvores baixas, retorcidas, em geral dotadas de casca grossa e suberosa, espaçadas, e que leva por baixo tapete de gramíneas. Ocorre no Planalto Central Brasileiro, na Amazônia, em parte do Nordeste, e em muito pouco no Sul"* (Ferreira, 1999, p. 447).

Quando pensamos na alusão feita a Dom Quixote, personagem de Miguel Cervantes Saavedra (1981), compreendemos que a vivência da experiência transexual exige a criação de novas rotas para se trilhar, pois não é tarefa simples descolar da própria pele o gênero designado no nascimento. Assim como adentrar em um espaço tão fortemente encerrado em normas rígidas, como o espaço da masculinidade hegemônica, tradicional, patriarcal, o qual postula um modelo específico de ser macho, conforme aponta Welzer-Lang (2001).

Com isso queremos dizer que ser homem, em terra e territórios de machistas, sejam homens ou mulheres, não é tarefa amena; antes, é marcada por dores, exclusões, represálias, negações; conforme afirma Dom: "*Ser um homem em um corpo de mulher já me rendeu e ainda me rende muitos dissabores que ainda fere a minha alma de cavalheiro"* (Anexo 1).

Os dissabores a que faz referência são, segundo expressa, o fato de ser visto como uma aberração da natureza, como um estranho, já que seu corpo não traz a inteligibilidade esperada e postulada pela normatividade dos gêneros. Seu corpo apresenta a hibridez dos gêneros, as misturas e multiplicidades vividas simultaneamente.

É interessante observar a conotação da palavra hibridez, a qual de forma usual poderia ser entendida como a mistura de mais de um elemento, encontra-se nos dicionários a seguinte acepção: *"2. Anomalia, irregularidade"* (Ferreira,

1999: 1041). Vê-se que novamente o sentido remete à anormalidade, monstruosidade, o oposto ao esperado da regularidade dicotômica dos gêneros, que encena repetitivamente a naturalização e essencialização, ainda que saibamos que esse processo é cerceado por disputas políticas de poder e saber.

Jorge Leite Júnior analisa que o que leva as pessoas que se distanciam das normas de gênero a serem atacadas, discriminadas, repudiadas, não é a sua tida diferença corporal, ou seja, sua estética em si, mas o fato de serem compreendidas dentro de uma categoria da anormalidade, monstruosidade. Em suas palavras, *"O que causa a agressiva reação com que essas pessoas são tratadas não é o fato de elas se apresentarem como 'mulher de verdade', 'homem vestido de mulher' ou qualquer coisa do tipo, mas o fato de já serem compreendidas dentro de uma categoria (científica, religiosa ou jurídica) de desvio, de 'monstruosidade' que legitima e autoriza a violência contra elas"* (Leite Junior, 2012, p. 566).

As práticas e discursos advindos de saberes científicos, religiosos e jurídicos, postulam o que é o normal com tintas de naturalidade, e essencializam de forma sutil o que é fabricado. Assim, torna-se quase invisível perceber que as práticas de discriminação e violência contra as múltiplas expressões sexuais e de gênero não nascem do bizarro, esquisito, estranho, monstro, mas da própria construção política da monstruosidade.

Para se livrar dos olhares que o classifica como monstro, Dom permanece o quanto pode em Antares, no entanto, muitas vezes se vê obrigado a regressar para assumir suas responsabilidades como pai. Relata que hoje se sente confortável com seus filhos e filha, por não ter que explicar suas diferenças. Porém, mesmo depois de aproximadamente vinte e seis anos, se sente incomodado quando o chamam de mãe, ou mesmo de Mara[32]. A paternidade secreta, vivida em silêncio, é um dos principais conflitos presente na vida de Dom, ainda que para sua filha expresse sua masculinidade.

Em seu trabalho os/as colegas mais próximos o tratam como homem, embora também utilize seu nome de Registro civil, Mara. Para Dom, o que mais o consome é o fato de viver com um corpo que lhe agride, fere, e impede que as pessoas possam reconhecer sua identidade masculina, e especialmente, que o impossibilita de se afirmar de forma mais categórica para sua família, amigos/as e colegas de trabalho.

Diferentemente de João W. Nery e Jô Lessa, até o início de nossa pesquisa Dom não havia realizado qualquer interferência em seu corpo relacionada ao

[32] Mara é o nome fictício atribuído em substituição ao nome de Registro Civil de Dom, em respeito aos necessários cuidados éticos de anonimato.

processo transexualizador, porém, esse é o grande objetivo que hoje o acompanha. Seu desejo se pauta fortemente no fato de que as operações de transexualidade mostram que *"qualquer mudança de denominação exige, literalmente, o recorte físico do corpo".* (Preciado, 2014: 130). Para Dom sua primeira atribuição de gênero, dada no nascimento, foi um erro, agora almeja pela segunda reatribuição, conquistada pelos processos de intervenções cirúrgicas, a qual *"... situa o corpo em uma nova ordem de classificação e redesenha, literalmente, os órgãos (já vimos até que ponto a obsessão da cirurgia vai para encontrar um órgão dentro do outro) sem deixar nada ao acaso, de tal maneira que se produza uma segunda coerência, que deve ser tão sistemática, isto é, tão heterossexual quanto a primeira"* (Preciado, 2014, p. 130).

A esse respeito tecemos nossas considerações na análise de suas últimas cartas, nas quais nosso colaborador traz outras narrativas sobre suas atuais experiência.

A INFÂNCIA DE DOM - (Referência principal: 2ª Carta - No quintal da minha infância/ Anexo 2)

Nossa pesquisa tem por característica metodológica central o uso da memória, uma vez que os relatos autobiográficos de nossos colaboradores se organizam mediante lembranças pertinentes às suas experiências de vida, trata-se de rememorar fatos acontecidos, uma vez que "*Contar histórias é remeter-se ao passado; é pôr a memória em ação"* (BENTO, 2006, p. 167).

Entretanto, não tomamos como interesse e pressuposto saber se os fatos relatos são rigorosamente verídicos, como poderiam nos advertir. Trabalhamos com a compreensão de que as memórias do passado só são acessadas por meio de ressignificações de nossa própria vida atual. Compreendemos os relatos de João Nery, Jô Lessa, Anderson Herzer e Dom, são ressonâncias das histórias vividas, sendo que os ecos mais fortes serão aqueles mais representativos, pois a memória não deve ser *"... compreendida como um arquivo de imagens que é posto em movimento em suas narrativas. Relembrar é um ato interpretativo, no qual o sujeito atualiza uma leitura sobre o passado e as lembranças são matizadas pelas condições do presente"* (Bento, 2006, p. 167).

Em suas reelaborações do passado Dom tem particular saudosismo em relação à sua infância, conforme expressa por meio do poema de Casimiro de Abreu – *Meus oito anos,* relatando a saudade de sua infância querida, quando adormecia sorrindo e despertava a cantar. Nas considerações de Bento a respeito das memórias de crianças transexuais, a infância *"... é lembrada como um*

período de permanente insatisfação e de aversão às roupas que eram obrigados/as a usar. [...] A organização das lembranças funciona como um recurso para legitimar suas histórias de insatisfação com o gênero imposto". (idem). Diferentemente de Dom, os relatos de João W. Nery, Jô Lessa e Anderson Herzer apontam desde a primeira infância para sentimentos de vergonha, repúdio, aversão ao vestuário, corpo, ou, a imposição e cobrança de familiares no sentido de requererem a vivência causal entre órgão genital e gênero de identificação.

Entretanto, a primeira infância de Dom é rememorada em sentido oposto, já que suas lembranças são bastante positivas, sendo esse período apontado como o mais alegre de sua vida, pois não havia grandes conflitos. Essa atribuição não se deve simplesmente à usual vinculação das memórias da infância como um tempo de brincadeiras, sonhos, e quimeras. Para Dom é mais do que isso; sua infância misturada às cores e liberdade do Cerrado lhe permitia ser menino, sem lhe questionar, ou antes, sem lhe informar ser uma menina segundo as convenções e política do sistema sexo/gênero.

Na primeira infância pôde exercitar uma masculinidade que os demais períodos de sua vida lhe subtrairá à força e sem anestesia.

Conforme nos relata, sua infância até os seis anos de idade foi um momento feliz vivido na fazenda, junto à sua mãe, pai e dois irmãos. Tinha grande liberdade para brincar junto a seus irmãos, e não havia diferenças ou preconceitos, pois, segundo Dom:

> […] Fisicamente não tinha nenhuma distinção deles, meus cabelos eram curtos, vivia a correr de shorts, sem camisa e descalço. Estava sempre sujo, todo rajado com o suco das mangas e laranjas que eram fartas em nosso quintal. Minhas pernas eram todas feridas e marcadas devido às brincadeiras em árvores e matas. Não gostava e não usava nenhum adereço feminino. Não usava vestidos, fitas no cabelo, nem nada próximo ao universo feminino. (Anexo 2).

Quando recorrentemente reafirma a felicidade vivida na infância, vinculamos, em alguns aspectos, sua afirmação aos relatos de *Herculine Barbin*[33] (1838 -1868), conhecida/o também por Abel/Adelaide/Alexina/Camille/. Tal vínculo se deve a apreciação da leitura foucaltiana, para quem *Herculine Barbin*

[33] "Herculine Barbin, um hermafrodita francês do século XIX. No nascimento, atribuíram o sexo 'feminino' a Herculine. Na casa dos 20 anos, após uma série de confissões a padres e médicos, ela/ele foi legalmente obrigada/o a mudar seu sexo para o 'masculino'". (Butler, 2010: 140) Sua história é relatada no livro *Herculine Barbin*: o diário de um hermafrodita, com prefácio de Foucault (1982).

vivia momentos de ingênua felicidade, antes de lhe ser atribuído um único sexo, o masculino.

Foucault nos fala que *"O livro Herculine Barbin é um documento dessa estranha história do verdadeiro sexo"* (Foucault, 1982, p. 4). O filósofo chama-nos à atenção para a raridade dos relatos deixados no diário de *Herculine*, por se tratar das memórias comuns às pessoas a quem a medicina e a justiça do século XIX incansavelmente interrogou a respeito da verdadeira identidade sexual. Em sua apresentação do diário de *Herculine,* Foucault destaca que ela/ele foi:

> […] Criada como uma moça pobre e digna de mérito, num meio quase que exclusivamente feminino e profundamente religioso, Herculine Barbin, cognominada Alexina pelos que lhe eram próximos, foi finalmente reconhecida como sendo um "verdadeiro" rapaz; obrigado a trocar legalmente de sexo, após um processo judiciário e uma modificação de seu estado civil, foi incapaz de adaptar-se a uma nova identidade e terminou por se suicidar. (Foucault, 1982, p. 5).

Foucault (1982) afirma que as memórias de *Herculine* não se tratam do período posterior ao estabelecimento de sua nova identidade masculina, com a qual não se identificou e cometeu o suicídio. Trata-se do período anterior em que vivia a felicidade de não saber a qual sexo se enquadrava; vivia a doce incerteza, já que podia transitar entre os gêneros, sem com isso ser questionada/o, contestada/o, ou, ameaçada/o. Foucault considera que *"... ela tem sempre para ela mesma um sexo incerto; mas é privada das delícias que experimentava em não ter esse sexo, ou em não ter totalmente o mesmo sexo que tinham aquelas com as quais vivia, amava e desejava tanto"* (ibid., p.6).

O que nos desperta particular interesse ao comparar os relatos de *Herculine Barbin* com os de Dom é justamente a leitura realizada por Foucault da história de Herculine, assim como a crítica de Butler (2010) a essa leitura, e a ressignificação dada por Dom em relação a seu passado, quando atribui à primeira infância um tempo feliz, sem a marca de uma identidade de gênero não desejada, ou, antes, recusada.

Na análise de Foucault o que Herculine *"... evoca do seu passado é o limbo feliz de uma não identidade"* (1982, p. 6). De modo semelhante, Dom nos expõe que o período de sua infância, até os seis anos de idade, irá marcar um divisor de águas em sua vida. Relata que "Até esse momento eu era livre, feliz e estava junto à minha mãe. Não havia regras, controle, divisões de papéis entre menino e menina, como mais tarde acontecerá na escola" (Anexo 2).

Se seguirmos a mesma linha de análise de Foucault diremos que o período vivido por Dom, na fazenda, também foi permeado por risos fáceis, como o mundo de Herculine no convento, onde *"... pairavam no ar sorrisos sem gato"* (Foucault, 1982, p. 6).

De certo modo, Dom argumenta que vivia a felicidade da não identidade, já que se vestia como usualmente vestem os meninos, andava a correr de pés descalços, sem camisa, subia em árvores, e assumia nas brincadeiras papéis tidos, tradicionalmente, como masculinos.

Butler (2010) fará uma critica às análises de Foucault no que tange a sua leitura sobre os diários de *Herculine*, a qual chama de romanceada. A filósofa considera que em suas apreciações referentes à Herculine, temos a *"oportunidade de ler Foucault contra ele mesmo" (ibid, p.144).* Argumenta que há um contraste entre o que teoriza sobre a sexualidade em *A história da sexualidade: volume I*, pois *"... deixa de reconhecer as relações de poder concretas que tanto constroem como condenam a sexualidade de Herculine. Na verdade, ele parece romancear o mundo de prazeres de Herculine..."* (Butler, 2010, p.140-141) quando o apresenta de forma ingênua, feliz e desconectada e livre de uma identidade.

Butler considera que Foucault retoma um discurso emancipatório, com certo *"deleite sentimental"* (ibid, p.143), pois discorre sobre a sexualidade de *Herculine* excluindo-a da categoria sexo, e sem apontar as relações de poder produtoras e reguladoras da lei sobre a sexualidade. O que para Butler é um erro de análise, pois os diários de Herculine mostram uma crise constante, um sentimento de culpa, de inadequação por ter um corpo intersexual, ambíguo à normalidade reguladora da sexualidade. A respeito de seus intensos conflitos, Herculine discorre:

> […] Sofri muito, e sofri só! Abandonado por todos! Não havia lugar para mim nesse mundo que me evitava e considerava maldito. Não havia um só ser humano que compartilhasse dessa imensa dor que se apoderou de mim no final da infância, idade em que tudo é belo porque toda perspectiva é nova e brilhante. Esta idade não existiu para mim. Eu tinha, desde então, um distanciamento instintivo do mundo, como se houvesse já compreendido que viveria nele como um estrangeiro. (Foucault, 1982, p.13)

Se para Foucault, Herculine antes do decreto de seu sexo verdadeiro, como homem, estava livre para desfrutar os prazeres no convento, seguramente, *"... esses prazeres estão desde sempre embutidos na lei difusa mas inarticulada, gerados, na verdade, pela própria lei que pretensamente desafiariam"* (Butler, 2010, p.145).

A filósofa parte das próprias análises de Foucault, *"Em seu modo antijurídico e antiemancipatório, o Foucault 'oficial'"* (Butler, 2010:144), para dizer que mais do que uma visão romanceada, é preciso indagar a respeito dos discursos e práticas políticas e culturais que possibilitaram as condições para que a sexualidade repleta de ternura e carícias de Herculine fosse possível dentro de uma instituição fortemente marcada pela lei religiosa e suas regulações normativas.

Ao longo de seu argumento Butler (2010) aponta indícios de que o limbo feliz de Herculine não era assim tão natural, livre do alcance da lei, ou mesmo, feliz. Ao contrário, *"A natureza é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade"*. (Preciado, 2014, p.25).

Herculine desde sempre reconhecia sua diferença em relação às outras meninas, o que lhe causava angústia ou sentimentos de superioridade. Por exemplo, encontramos nos relatos de Herculine a seguinte afirmação:

> […] A hora de levantar, sobretudo, era um suplício para mim. Não queria que minhas amigas me vissem e tentava esconder-me. Não que desejasse afastá-las de mim, pois as amava demais para isso, mas é que ficava instintivamente envergonhada da enorme distância que fisicamente nos separava. (Foucault, 1982, p.33)

Longe da ausência da interdição do poder regulador da lei, temos, ao contrário, estruturas tradicionais de poder que arquitetam, produzem a sexualidade em um ambiente fortemente incitador da homossexualidade feminina, ou seja, o convento.

Herculine e suas parceiras, ao mesmo tempo em que são vigiadas, são também estimuladas nas práticas amorosas pela erotização do ambiente religioso, o qual embora condene a presença da erótica amorosa, a coloca constantemente na ordem discursiva por meio das confissões e subversão ao proibido. O que pode ser percebido pelas roupas que cobrem o corpo, mas o incita a ser desnudado com a retórica incessante do pecado da carne; inclusive, presença recorrente na própria bíblia, em particular, com a imagem divina e virginal de Maria, grávida, ainda que sem conhecer homem algum. Nas palavras de Butler significa que *"Essa 'estranha felicidade', como ele a descreve, era ao mesmo tempo 'obrigatória e proibida', tinha características tais que o 'limbo feliz de uma não identidade' foi sutilmente promovido"* (Butler, 2010, p.147-148).

Quando tangenciamos os relatos autobiográficos de Dom e as apreciações de Foucault (1982) a respeito dos diários de Herculine, nos

deixamos orientar pelo fato de que a leitura de Foucault se fundamenta no pressuposto de que a felicidade de Herculine é assegurada ao desfrutar uma não identidade no espaço dos conventos, no qual cresceu e posteriormente se tornou professora. Herculine narra seus enfrentamentos nada amenos, porém, em alguns momentos expressa a felicidade que Foucault tanto enfatiza. Quando discorre a respeito dos passeios realizados, afirma: *"A vida no campo tinha para mim um charme incomparável! Eu me sentia reviver no meio daquela vegetação luxuriante, daquele ar puro e vivificante que eu respirava profundamente. Tempos felizes que se foram para sempre!"* (Foucault, 1982, p.49-50).

De modo análogo podemos realizar algumas aproximações no mesmo sentido sobre o período vivido por Dom na fazenda, o qual considera ter sido o melhor e mais feliz de sua vida.

Não apenas na segunda carta escrita por Dom encontramos tal referência, mas em outras cartas como destacamos nos excertos abaixo:

> ... queria voltar imediatamente pra fazenda, onde estava minha mãe e todo o meu mundo... (Anexo 3).
>
> Assim minha alegria se resumia a contar os dias para as férias na fazenda, onde ainda poderia ser um pouco quem era (Anexo 3).
>
> Meus pais nunca estranharam meu comportamento, talvez por que pensavam que era coisa de criança e que quando eu crescesse esse comportamento iria mudar. Já as pessoas de fora do meu núcleo familiar eu não sei o que pensavam, talvez pensassem que eu fosse mais um desequilíbrio da natureza (Anexo 4).
>
> Durante todo período em que vivi na casa da minha tia paterna, as brincadeiras com a prima foi meu maior divertimento, o resto era só o enorme desejo de voltar para a fazenda junto dos meus pais, e aquela imensidão do Cerrado com todos aqueles animais, onde eu me sentia um herói como Macunaíma (Anexo 5).
>
> Era quase uma insuficiência respiratória que me impedia de raciocinar e de enxergar o óbvio, que aquele menino peralta, barrigudinho de short vermelho, já não existia mais. Nem mesmo o Cerrado já não mais existia. Era como se a minha identidade tivesse ficado presa na poeira vermelha, deixada pelo pau de arara que me levara para a cidade (Anexo 8).
>
> A notícia de que meus pais deixariam o campo para viver na cidade me fez tomar a decisão de retornar a minha cidade natal. A saudade e a ilusão de ter novamente a mesma sensação de liberdade e harmonia com

> a minha identidade, antes dos 06 anos de idade eram forte demais (Anexo 8).

Como podemos perceber pelos excertos destacados, os relatos de Dom recorrentemente retomam a infância bucólica em que se reconhecia como menino, ainda que fosse tratado por seu nome de Registro civil.

Ao conversarmos com Dom, em diversos momentos, observamos que não existe em suas lembranças nenhuma situação, antes de seus seis anos de idade, ou seja, antes de sua entrada na escola, que o dissuadisse de afirmar sua identidade masculina.

Poderíamos tomar algumas observações realizadas por Butler (2010) para indicarmos que a certeza de Dom de sua masculinidade vivida no período da infância, sem que seu gênero atribuído no nascimento fosse lhe imposto pela mãe e pai, não configura que estivesse livre da lei reguladora do sistema sexo/gênero, tampouco de suas produções.

Há uma série de aspectos contextuais a se observar. Por exemplo, o fato de se vestir com shorts, sem camisa, usar cabelos curtos, de modo semelhante aos irmãos, se deve também às circunstâncias sociais e econômicas de sua família. O vestuário dos filhos era passado dos mais velhos aos mais novos, nesse sentido, as roupas de Dom haviam antes sido usadas pelo irmão mais velho. Os cabelos curtos, uma praticidade, pois a mãe não dispunha de tempo para maiores cuidados, uma vez que seu trabalho se estendia da casa à roça. O orçamento reduzido da família não permitia acesso a brinquedos industrializados; as brincadeiras eram elaboradas pelas próprias crianças, consistindo em subir em árvores, correr, inventar jogos, ou brincadeiras de casinha quando recebiam visitas das primas.

O fato dos passeios ao pequeno município próximo à fazenda que cresceu serem raros impedia que outras pessoas, em outros contextos institucionais, interferissem na vivência de sua identidade de gênero.

Mais uma vez é pertinente apontarmos que as experiências vividas por João Nery, Jô Lessa e Anderson Herzer, se mostram distintas nesse aspecto, uma vez que estavam inseridos em espaços urbanos de grandes metrópoles. Havia um leque amplo de instituições sociais e políticas para exercerem as operações de produção da sexualidade e dos gêneros.

Dom vivia um acentuado isolamento social, passava a maior parte de seu tempo com os irmãos, longe dos cuidados dos adultos, já que seu pai e sua mãe ocupavam os dias dedicados às tarefas na roça, ou em casa.

Relata-nos que a única exceção em relação ao estado de felicidade constante da primeira infância se dava pela percepção da diferença de seu órgão genital e dos irmãos, pois ansiava pelo crescimento de seu pênis; afirma que *"Só não entendia como meu órgão genital era diferente dos meus irmãos, isso me causava tamanho desconforto na hora de fazer xixi, na hora do banho. Sentia uma forte necessidade de ter um pênis naquele lugar..."* (Anexo 2). A mesma aspiração é também manifestada por João Nery e Jô Lessa.

Dom acreditava que seu pênis com o tempo cresceria, assim, voltava a se dedicar às brincadeiras *"... de subir em árvores, fingir que era piloto de avião, ou motorista de caminhão, me imaginava vestido igual a meu pai e meu avô nas fotos de família (usando terno e gravata). Nas brincadeiras de casinha com as primas, eu sempre era o pai, nunca aceitei outro papel que não fosse masculino"* (Anexo 2).

Conforme observamos nos relatos autobiográficos de nossos colaboradores em vários momentos descrevem situações de sofrimento, ou idealização de que com o passar do tempo teriam um pênis, ou esse cresceria. Esse gritante anseio, particularmente na situação de Dom, nos indica que de certa forma o limbo feliz já sofria grande interferência da sociedade heterocentrada e de seus postulados naturalizados em relação aos gêneros. Nessa direção Preciado sublinha que *"O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo: recorta órgãos e gera zonas de alta intensidade sensitiva e motriz (visual, tátil, olfativa...) que depois identifica como centros naturais e anatômicos da diferença sexual"* (Preciado, 2014, p. 25).

Na carta que se refere, predominantemente, ao período feliz da primeira infância, nos relata o seguinte diálogo com sua mãe: "*Um dia cheguei a perguntar para minha mãe quando o meu "timtim" iria crescer e ficar igual ao do meu irmão. Minha mãe ficou muito brava com a pergunta e ordenou-me de forma bastante áspera para deixar de falar besteira. Percebi então que aquela era uma palavra feia e proibida, como outras tantas que eu mesmo falava longe dela. Aprendi desde muito cedo que sexo era um tema proibido para a minha família"* (anexo 2).

Segundo Dom, falar de sexo de forma declarada era um tema proibido, ou evitado pela maioria das famílias no contexto social em que estava inserido. O que não estava posto é o jogo discursivo que ressalta determinadas formas de se falar de sexo, ou seja, desde que ele seja na ordem heterossexual e assunto de homens. Devido o contexto tradicional, patriarcal e machista em que a mãe de Dom estava inserida, o que possivelmente tentou evitar foi o enfrentamento diante da identidade de gênero do filho que não correspondia a seu sexo de nascimento.

Outro argumento apresentado por Dom para falar da indistinção de seu gênero e dos irmãos, é o fato de seu pai e sua mãe *"... se referiam aos filhos como "os meninos"*, nunca faziam distinção entre mim e meus irmãos. (Anexo 2). Tudo indica que o fato de ser chamado no masculino por ser incluído em um *"modelo linguístico androcêntrico"* (Moreno, 1999, p. 39) contribuiu para que Dom pudesse acreditar que de fato o viam como menino.

Sua identidade de gênero masculina somada a seu vestuário masculino e igualmente atrelados ao modelo sexista de linguagem, o fez reforçar a crença que toda sua família também o reconhecia como menino, o que de certa forma foi importante para evitar sofrimentos por sentimentos de inadequação ao gênero de identificação. Dom, nesse momento não tinha instrumentos para perceber que *"Os modelos linguísticos são genericamente ambíguos para a mulher e claros e categóricos para o homem. Este só tem que ampliar a regra de ouro: sempre e em todos os casos usa-se o masculino. A mulher, ao contrário, permanecerá continuamente diante da dúvida sobre se deve renunciar à sua identidade sexolinguística ou seguir as regras estabelecidas pelas academias de letras e aceitas por todos"* (Moreno, 1999, p. 43-44).

Nesse caso particular o modelo linguístico sexista resultou em benefícios, já que de fato Dom não gostaria de ser reconhecido ou citado no feminino.

Em cartas posteriores sobre relatos pertinentes a outros períodos de sua vida, de alguma forma Dom traz afirmações que nos sinaliza que mesmo durante o tempo feliz da fazenda já havia uma sutil produção reguladora heterossexual para manter uma relação causal entre seu órgão genital e o gênero a se identificar. Afirma: *"Foi então que percebi o meu erro de pensar que meus pais me viam como um menino"* (Anexo 8).

Por suas palavras Dom parece nos expressar que seu desejo, ingenuidade, não o deixou perceber que desde sempre já havia uma normalização imposta à sua sexualidade, uma política sexual acionada. O que também é possível perceber na seguinte afirmação: *"Na minha ingenuidade de criança, quando brincava de casinha com minhas primas, achava que um dia teria uma família perfeita. Eu sendo pai, tendo uma esposa e filhinhos"* (Anexo 10)

O intenso querer de viver o gênero desejado fez Dom desde cedo desenvolver sua sensibilidade em traçar rotas possíveis para a vivência de sua masculinidade. Assim, deu voz às suas fantasias de menino, cercadas pelo brilho, vivacidade e mistérios do cerrado.

Em uma subversão criativa poderia transformar os fatos árduos e dolorosos segundo seus sonhos e desejos. O que nos leva a considerar que a

arquitetura dos moinhos de vento construídos pelo cavalheiro Dom Quixote parece ter sido projetada desde o período de sua infância, o qual relata ter vivido como menino, sem que houvesse contestações em relação a seu gênero masculino.

Talvez sua estratégia inventiva capaz de se metamorfosear em poetas, ou personagens de poemas dramáticos, tenha se iniciado ainda quando era o menino que corria livre no cerrado, ou, quando fantasiava ser o piloto de avião, vestido de gravata, ou motorista de caminhão.

Suas memórias talvez romanceiem as experiências vividas até os seis anos de idade, mas a riqueza das ressignificações de suas lembranças se deve a tentativa de manter vivo o período em que se sentia e se reconhecia como menino, sem com isso ter sua masculinidade renegada. Ao trazer em suas memórias o saudosismo da infância Dom deixa as relações de poder e suas produções de lado, pelo menos nesse momento de sua vida.

Conforme aponta Butler (2010), Foucault parece desejar o mesmo ao analisar os relatos de Herculine, parece querer deixar viva a possibilidade de uma não identidade, ilhada e feliz.

Sabemos que os rituais responsáveis pela produção da masculinidade não ocorrem por ordem natural, por ocasião do nascimento, segundo destaca Preciado (2014), ao contrário, essa se realiza minuciosamente nos corpos, de forma repetitiva e ordenada pelos paradigmas heterocentrados.

O patriarcalismo ocidental transmite seus valores sobre a vivência da masculinidade incansavelmente entre gerações, sendo que o principal e primeiro aprendizado sobre a masculinidade, segundo Daniel Elzer-Lang, se dá com *"A mensagem dominante: ser homem é ser diferente do outro, diferente da mulher" (*Welzer-Lang, 2001, p. 463). Em seu entendimento o homem só se torna homem por meio do aprendizado do sofrimento, e quando aceita *"a lei dos maiores"* (Welzer-Lang, 2001, p.463), ou seja, de homens adultos respeitados dentro da cultura heteronormativa.

Em seus relatos Dom nos conta um episódio em que seu pai durante a noite, no quintal da fazenda, sem iluminação elétrica, sempre contava histórias de monstros e assombrações, e desafiava os filhos quando *"perguntava qual dos filhos tinha coragem de dar uma volta no quintal depois da história, eu dizia que sim, e fazia isso só pra provar a minha coragem, e isso me fazia sentir mais homem que meus irmãos"* (Anexo 2). Pela cena descrita percebemos que nesse momento os filhos participavam de um ritual do aprendizado da masculinidade, o qual exigia destemor, coragem, competitividade, já que *"O pequeno-homem deve aprender a*

aceitar o sofrimento – sem dizer uma palavra e sem 'amaldiçoar' – para integrar o círculo restrito dos homens" (Welzer-Lang, 2001, p.463). O que supostamente não se esperava, era que Dom saísse à frente nessa disputa e aprendizado.

Por meio de sua fala, nota-se que Dom, apesar de dizer que sua primeira infância tenha sido um período feliz e sem distinções para com seus irmãos, ele já incorporava a necessidade ainda maior de atestar sua masculinidade, era preciso ser o melhor, pois se os irmãos eram pequenos homens, ele ocupava um lugar de menoridade mais visível, pois o seu corpo, por meio da leitura de seu sexo biológico, depunha contra si.

A ENTRADA NA ESCOLA - (Referência principal: 3ª Carta - Quando meu mundo caiu... / Anexo 3)

Em sua terceira carta, Dom enfatiza sua entrada e primeiras vivências no ambiente escolar, a qual é marcada por um choque, em especial devido ao distanciamento do universo da fazenda.

Os espaços da fazenda e escola se constituem de maneira oposta para nosso colaborador. Na fazenda havia liberdade para ser o menino que sempre se reconheceu, ainda que também houvesse os limites reguladores do sistema heterossexual. Já o ambiente escolar lhe apresentava um mundo até então desconhecido, constituído por regras, controles, exigências, vigilâncias e produção ininterrupta dos gêneros e das sexualidades. Produção que interditará Dom de viver o gênero identificado. Expõe-nos *"Minha chegada à Escola foi de total estranheza, a começar pela fila de meninos e meninas, logo me disseram onde eu deveria ficar, ou seja, na fila das meninas. Isso me provocou de imediato uma tremenda ira, não quis mais ir à Escola, queria voltar imediatamente pra fazenda, onde estava minha mãe e todo o meu mundo..."* (Anexo 3).

Dom fala-nos que a escola lhe causou uma aversão imediata, pois os hábitos exigidos eram totalmente avessos a tudo que conhecia. As filas e banheiros com separação por gênero eram uma violência para os sonhos do menino do campo, que até esse momento só conhecia a imensidão dada pelo cerrado, a qual não trazia placas e rótulos demarcando o mundo em masculino ou feminino. Enfatiza que somente escutou de forma direta e objetiva que era uma menina, na escola, ao tentar usar o banheiro masculino. Relata: *"Ainda me lembro do dia em que fiquei de castigo por ter usado o toalete masculino, nesse dia então* ***a Escola me fez o desfavor de me esclarecer de que eu não era menino e que precisava me portar como a menina que de fato era.*** *A coordenadora me puxou severamente pelo braço, dando-me umas sacudidas, e me levou até o banheiro feminino dizendo ser aquele espaço que deveria usar"* (Anexo 3)

Percebemos pela narrativa de Dom, como a escola exercita uma "*pedagogia da sexualidade e do gênero*" (Louro, 2013b, p.25), a qual se desenvolve minuciosamente por variadas tecnologias de governo, sendo que *"esses processos prosseguem e se complementam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos"* (idem).

A análise de Louro será também percebida nos relatos posteriores de Dom, por meio dos quais poderemos ver que várias decisões tomadas em sua vida serão motivadas pelo autogoverno. Mesmo sendo um subversor das normalizações impostas desde essa primeira captura da escola, não será tarefa simples para Dom escapar dos variados enfrentamentos vividos no campo minado do preconceito e transfobia da sociedade heterocentrada.

Ávila (2014) apresenta uma afirmação de seus colaboradores muito semelhante à apontada por Dom, quando dizem que *"É na escola que percebemos que somos 'diferentes'".* (Ávila, 2014, p.114).

A escola como bem delineia Dom, e outros transhomens, segundo aponta Ávila (2014), faz o desfavor de negar a identidade de gênero quando essa não corresponde ao sexo genital. A escola produz uma sexualidade padrão, normalizada, regulada nos preceitos heterosexistas. E nessa produção atua fervorosamente para eliminar ou espantar qualquer considerada assombração que possa borrar as fronteiras dicotômicas dos gêneros e sua suposta relação causal com a orientação sexual heterossexual.

Sobre tais estratégias realizadas pela escola no processo de normalização dos corpos e das mentes das/os estudantes, Louro nos lembra de que *"A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas".* (Louro, 2012, p.62).

É preciso ainda hoje, segundo as concepções pedagógicas da sexualidade hegemônica e tradicional, atuar em defesa das dicotomias sexuais e de gênero. E tal defesa segue o critério do repúdio às multiplicidades sexuais e de gênero, pois a ordem heterocêntrica não se mantém em pé de forma natural, porque os sujeitos em sua maioria escolhem viver o gênero de nascimento, ou manter relações exclusivamente heterossexuais. A ordem heterocêntrica se estrutura pela repetição constante de seus postulados, o que consiste em marcar as pessoas corruptoras dessa ordem *natural* como pessoas esquisitas, estranhas, indesejáveis; dignas de repulsa e aversão. É preciso apresentar toda a estranheza do sujeito que renega as categorias do sexo e gênero tidos como normais, para que a anormalidade seja mais temida do que desejada. Ou ainda, que quando se *desejar* ser o anormal, possa se lembrar de quais são as

normatizações e punições impostas a quem foge, desvia da norma. Pois *"... a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da 'normalidade' (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero"*. (Louro, 2012, p. 84).

Muitas pessoas, ainda que por temor, se produzem e se autogovernam renunciando a seus anseios, ou mesmo a própria vida a que se identificam para poderem caminhar e atuar socialmente como pessoas normais, apresentáveis, e, portanto, passíveis de receberem o título de mulher ou homem legítima/o, ou seja, mulher com vagina, ou homem com pênis, e atuantes sexualmente em práticas heterossexuais.

A escola, majoritariamente, opera essa defesa e produção da normalização quando se depara em seu espaço com pessoas que quebram os códigos do sistema sexual e de gênero. Particularmente, por meio dos relatos de Dom *"É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz"*. (Louro, 2012, p. 84).

As regulares repreensões e discriminações sofridas no ambiente escolar esboçarão sentimentos dos quais Dom não conseguirá se livrar tão cedo em sua vida. Por meio de suas narrativas, talvez possamos mesmo cogitar que ainda hoje os traz consigo, que são os sentimentos de culpa e vergonha de si, do seu corpo, de sua identidade de gênero assignada no nascimento; conforme nos relata:

> Desse dia em diante passei a sentir muita vergonha de mim, sentia meu rosto queimar quando precisava usar o *toalete* feminino, assim como a hora de ir para a fila. Esses acontecimentos me fizeram ficar extremamente rebelde, tanto na escola, quanto em casa, só pensava em voltar pra fazenda. Lá não existia fila de meninos e meninas, nem *toalete* masculino e feminino, e nem tão pouco ninguém me dizia o que era de menino ou de menina (Anexo 3).

A escola, certamente não é a única instituição responsável por contribuir na arquitetura das subjetividades e sexualidades, mas se pensarmos que cada vez se tem acesso à escola de forma precoce, desde os berçários até à pós-graduação, perceberemos o quanto ela potencialmente tem condições de atuar no exercício constitutivo dos sujeitos. A escola faz vidas, juntamente com outras instituições normativas e reguladoras. Louro considera que a escola com suas *"... proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm 'efeitos de verdade', constituem parte significativa das histórias pessoais"* (Louro, 2013b: 21).

Não se trata, porém, apenas do tempo que os sujeitos passam nas escolas, mas como realizam suas vivências e experiências no seu interior. Como transitam pelos poderes estabelecidos, como tomam para si o direito de falar, de se fazerem escutar. A escola parece que tradicionalmente, tem mais interesse em calar, ou em incitar a fala, para simplesmente controlar, vigiar e governar, do que possibilitar a autonomia dos sujeitos.

Se pensarmos a forma como se organizam os currículos nas instituições escolares, iremos perceber como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2007), que o currículo é marcado por um território político. Trata-se de uma construção social, intencionada, pois os saberes a serem ensinados, ou, o conhecimento tido com válido, não é ocasional, antes, é bem estipulado, organizado de maneira hierárquica, a serviço do poder e do sistema sexo/gênero. Em outras palavras, *"o currículo é uma questão de saber, identidade e poder"* (Silva, 2007, p.147).

As narrativas de Dom a respeito de sua entrada na escola, do embate enfrentado, demonstram como a escola opera no mais íntimo dos sujeitos. Ela não apenas se centra no que deve ser objeto de conhecimento, ela produz corpos, sentimentos, desejos, opiniões, valores. Ela incita escolhas, preferências, recusas, pudores. O que seria bastante positivo, se ela não se pautasse para suas escolhas em parâmetros de negação das multiplicidades e alteridades, já que visa na maioria das vezes o estabelecimento da norma patriarcal, sexista, machista, misógina e dos sexos e gêneros hegemônicos. Por essa razão Dom afirma que *"Durante as séries iniciais eu me isolei na Escola, sentia raiva das Professoras, dos colegas e os demais. Nesse período eu ficava mais de castigo na secretaria do que na sala de aula, os motivos eram os mesmos, a recusa de cumprir as ordens e as normas da escola"* (Anexo 3).

O isolamento na escola se devia ao fato de não poder se aproximar de nada pertencente ao universo masculino, ter amigos, ou brincar com meninos; por outro lado, as meninas também não o aceitava por considerá-lo diferente delas. Nas palavras de nosso colaborador:

> A única brincadeira que eu gostava era o jogo de queimada, porque nesse jogo além de ser todo mundo misturado, meninos e meninas, eu extravasava minha raiva acertando os colegas. [...] Na escola eu estava sempre isolado, ninguém queria brincar comigo. Era estranho para as meninas, que não gostavam de estar ao meu lado. Os meninos não me evitavam como as meninas, por outro lado, havia muita vigilância por parte de toda a equipe da escola para eu não brincar com os meninos. As professoras determinavam que eu fosse brincar de roda com as meninas. O que só aumentava meu pavor de estar ali. (Anexo 3).

Ainda que às vezes brincasse às escondidas com alguns meninos, esses momentos eram raros, o único amigo que Dom considera ter tido na escola, podemos dizer que também ocupava um marcador social da diferença, pois vivia isolado, porém evidenciado em sua diferença. De alguma forma tinham algo em comum, a abjeção, a margem estipulada. *"Ele era neto de uma senhora dona de um bordel na cidade. Sendo assim, ninguém queria, nem os pais deixavam que seus filhos brincassem com o neto da dona do bordel. Tivemos assim uma aproximação, pois também era meu vizinho"* (Anexo 3).

De modo semelhante, Dom e seu amigo, neto da dona do bordel, são postos em evidência pelo saber da sexualidade, pela *scientia sexualis* e por *"esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder"* (Foucault, 2010, p. 83). O amigo por ser neto de uma dona de um bordel, supostamente considerada como prostituta, era apontado como aquele que portava o germe subversor da sexualidade padrão, familiar, motor e base da família tradicional heterocentrada. Não é difícil perceber que a sexualidade *"... encontra-se do lado da norma, do saber, da vida, das disciplinas e das regulamentações"* (Foucault, 2010, p. 161).

Nota que a escola opera, esboça, provoca, suscita uma sexualidade desejada. Ela atua sobre os corpos, moldando suas anatomias, controlando inclusive aspectos bastante individuais, como sensações, prazeres. A escola ensina como os corpos, masculino e feminino devem, cada qual, sentir, desejar. Para isso, recrimina condutas, comportamentos tidos como inadequados, e elogia aqueles que pretende preservar, ensinar. No caso de Dom, esses ensinamentos se davam, também, pelo impedimento de suas brincadeiras e de seus brinquedos considerados de menino. Os quais insistia em levar para escola mesmo sabendo que seria repreendido. Conta-nos:

> Certo dia levei para escola uma garrafa com minha coleção de bola de gude, estava brincando e mostrando minhas bolas de gude para alguns meninos quando fui repreendido pela coordenadora, por mais uma vez estar brincando com meninos. Minha tia foi chamada à escola, o que me rendeu como castigo perder minha coleção. Fato que me marcou devido ser um dos poucos brinquedos que tinha. Senti-me triste e injustiçado. (Anexo 3).

As proibições das professoras seguiam repetidamente, e Dom apreendeu a não se calar, crescia uma grande revolta em não poder expressar sua identidade de gênero. Sua reposta às regulações da escola passou a ser o enfrentamento, a resistência. Relata-nos, por exemplo, que em outro momento quando levou uma caixa com uma coleção de tampinhas, a professora a tomou e o ameaçou de não ganhar presente no dia das crianças. *"Ela se virou para o*

quadro-negro para escrever as lições. Eu no meu canto fui tomado como uma ira terrível, e então fui até a sua mesa, bati com toda minha raiva naquela caixa, as tampinhas se espalharam por toda a sala de aula" (Anexo 3).

A reação de Dom ao fato da professora lhe retirar mais uma vez seus brinquedos, considerados impróprios por ser de menino, mostra aquilo que delineou Foucault (2010) a respeito do poder. Afirma que este não se restringe à lei enquanto unidade global, à lei da interdição, ao Estado soberano e suas diversas instituições, como a escola. Mostra várias proposições para defender que o poder se encontra em todas as mãos, em todas as partes, que ele é circular, e não pertencente a um dono, a uma instituição. Defende que o poder flui de todos os lugares e de todos os sujeitos. Entre tais proposições, destacamos: *" - que o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e moveis; [...] - que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder"* (Foucault, 2010, p.104-105).

Como Foucault analisou em relação ao poder e ao sexo, mais que reprimir comportamentos, os discursos incitam estrategicamente condutas específicas, de forma que a sexualidade passa a ser gerida, administrada.

CONCLUSÃO

Dom, como agente do poder, mesmo diante de todas as regras e imposições do ambiente escolar, não se calará, e tampouco abdicará a vivência do gênero identificado. Pelo menos não nos anos iniciais escolares, quando permanecerá pronto a subverter as rotas traçadas para seu gênero. Afirma:

> As professoras de fato me odiavam, e eu a elas, e a escola. Eu era teimoso, rebelde, bravo, não obedecia, não fazia nada do que era proposto. Eu assim agia como forma de me rebelar contra as regras que me eram impostas e das quais não concordava. Eu era um ser nada desejado naquele espaço, assim como, tampouco queria estar ali. **Rebelar-me era uma forma de gritar a revolta que calava em mim, e não sabia de outra maneira exprimir**. Pensava de forma vingativa: se não posso fazer o que quero, como brincar de brincadeiras masculinas, também não farei nada do que me pedem (Anexo 3).

Ele gritará fortemente um não à incorporação do gênero feminino e seguirá na tentativa de construir os caminhos de suas masculinidades. Porém, como veremos em momentos posteriores de sua vida, gritar apenas não será

mais uma ferramenta passível de assegurar seus territórios masculinos. Dom aos poucos passa a exercer, em certa medida, uma espécie de governo de si, o que marcará sua vida entre assujeitamentos e subversões possíveis. Contudo *"... sem jamais perder de vista que cuidar de si era, antes, de tudo, uma prática social e política"* (Fischer, 1999: p. 52).

A arquitetura de si, ou o governo de si, se realizará por meio do agenciamento de rotas de fugas diversificadas. Vivenciar sua masculinidade, tendo lhe sido atribuído o gênero feminino no nascimento, sendo este reforçado, e incitado recorrentemente por instituições biopolíticas, a exemplo da instituição escolar, lhe sobreporá sinais densos em seu corpo, estética, alma, personalidade, e leitura em relação a si, como ao mundo que habita. Livrar-se do peso da masculinidade hegemônica, machista, sexista, misógina será um desafio, não apenas em relação aos outros, ou em relação às instituições sociais, mas especialmente no modo de enfrentamento de sua própria existência.

A escola atua como um dispositivo de emolduramento dos gêneros numa ordem heterocêntrica, ela busca tornar palatável as diferenças, o que nos obriga sublinhar a necessidade, ainda urgente, de atuarmos com armas estratégicas na desconstrução das pedagogias da normalização dos corpos, afetos, desejos, sexualidades, gêneros, sujeitos e vidas humanas. Precisamos não apenas clamar por uma pedagogia *queer*, compreendida enquanto uma prática estabelecida, mas colocar em discussão os discursos que não estão autorizados a falar, ou mesmo a circular nos espaços escolares. Uma vez que *"De certa maneira, um olhar queer é um olhar insubordinado. É uma perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico, e mais comprometida com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados"* (Miskolci, 2012, p.47).

Temos de colocar em relevo, e discussão, as práticas pedagógicas avessas à pedagogia *queer*, as quais não se encontram submersas em eventualidades, ao contrário, se acham visíveis, em constantes efervescências, produzindo de modo violento seus discursos, exercícios e políticas heteronormativas. Ainda que as ferramentas e estratégias, em alguns casos, se exerçam de modo sutil, por exemplo, ao informar um menino trans, em seu primeiro contato com a realidade escolar, que ele não é o menino que se reconhece, forçando-lhe a atribuição de outra identidade de gênero, a qual lhe custará uma vida descolar da face, de sua subjetividade, e de seus rastros sociais.

REFERÊNCIAS

Ávila, S. (2014). *Transmasculinidades*: *a emergência de novas identidades políticas e sociais.* Rio de Janeiro: Editora Multifoco.

Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo*: *sexualidade e gênero na experiência transexual.* Rio de Janeiro: Editora Garamond.

Butler, J. (2010). *Problemas de gênero*: *feminismo e subversão da identidade.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Ferreira, A. B. de H. (1999). *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Fischer, R. M. B. (1999). Foucault e, O Desejável Conhecimento do Sujeito. *Educação & Realidade*, v. 24, n. 1, 40-59. Recuperado de: http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/55804/33902

Foucault, M. (1982). *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Foucault, M. (2010). *A história da sexualidade 1*. *A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Herzer. (2007). *A queda para o alto*. Rio de Janeiro: Vozes.

Leite Júnior, J. (2012). Transitar para onde?: monstruosidade, (des)patologização, (in)segurança social e identidades transgêneras. *Rev. Estudos Feministas*, vol. 20, n.2, 559-568. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a16.pdfDOI: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-026X&lng=en&nrm=iso

Lessa, J. (2014). *Eu trans a alça da bolsa: relatos de um transexual.* Rio de Janeiro: Metanoia.

Louro, G. L. (2012). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis: Vozes.

Louro, G. L. (2013a). *Um corpo estranho*: *ensaios sobre sexualidade e teoria queer.* Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. L. (2013b). Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* (7-34). Belo Horizonte: Autêntica.

Mário de Sá-carneiro. (2015). Recuperado de: http://www.citador.pt/poemas/7-mario-de-sacarneiro

Miskolci, R. (2012). *Teoria Queer:* um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica editora.

Moreno, M. (1999). *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna.

Nery, J. W. (2011). *Viagem Solitária: Memórias de um transexual 30 anos depois.* São Paulo: Leya.

Pamplona, R. S. (2017). *Pedagogias de gênero em narrativas sobre transmasculinidades.* São Carlos: Tese de doutorado em Educação. UFSCar-SP.

Preciado, B. (2014). *Manifesto contrassexual*. São Paulo: n-1 edições.

Saavedra, M. de C. (1081). *Dom Quixote de La Mancha*. São Paulo: Abril Cultural.

Silva, T. T. da. (2007). *Documentos de identidade*: *uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica.

Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Rev. Estudo. Feministas*, vol.9, n.2, 460-482. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf

Este documento forma parte de la colección *Pedagogías Transformadoras y de lo Menor* articulada por el Sello Editorial Transgresiones de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en diciembre de 2018, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Patalino Linotype y Garamond, a través del programa Adobe Systems.

Lo menor en la pedagogía inscribe su articulación en el giro molecular, produce un territorio indeterminado, es singular en tanto alejado de todo vínculo de serialización subjetiva. Tiene lugar en un conjunto de *relaciones exteriores*[1], al decir de Dussel (1985) constituye una espacialidad que débilmente ha sido permeada por las diversas expresiones del poder[1] –segregación, violencia estructural, discriminación silenciada, opresión, dominación, etc.– Un espacio pedagógico de lo menor deconstruye las cadenas de montaje de la subjetividad para crear otros mundos[1], lugares no-habitados, propios de un nuevo impulso de la imaginación epistémica y pedagógica a favor de la singularidad de nuestra experiencia. En él, tienen lugar procesos de singularización por sobre modos de producción de la subjetividad. La fertilidad de los procesos de singularización a juicio de Guattari y Rolnik (2006) cristaliza *"una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular"* (p.29).

EDICIONES CELEI
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)