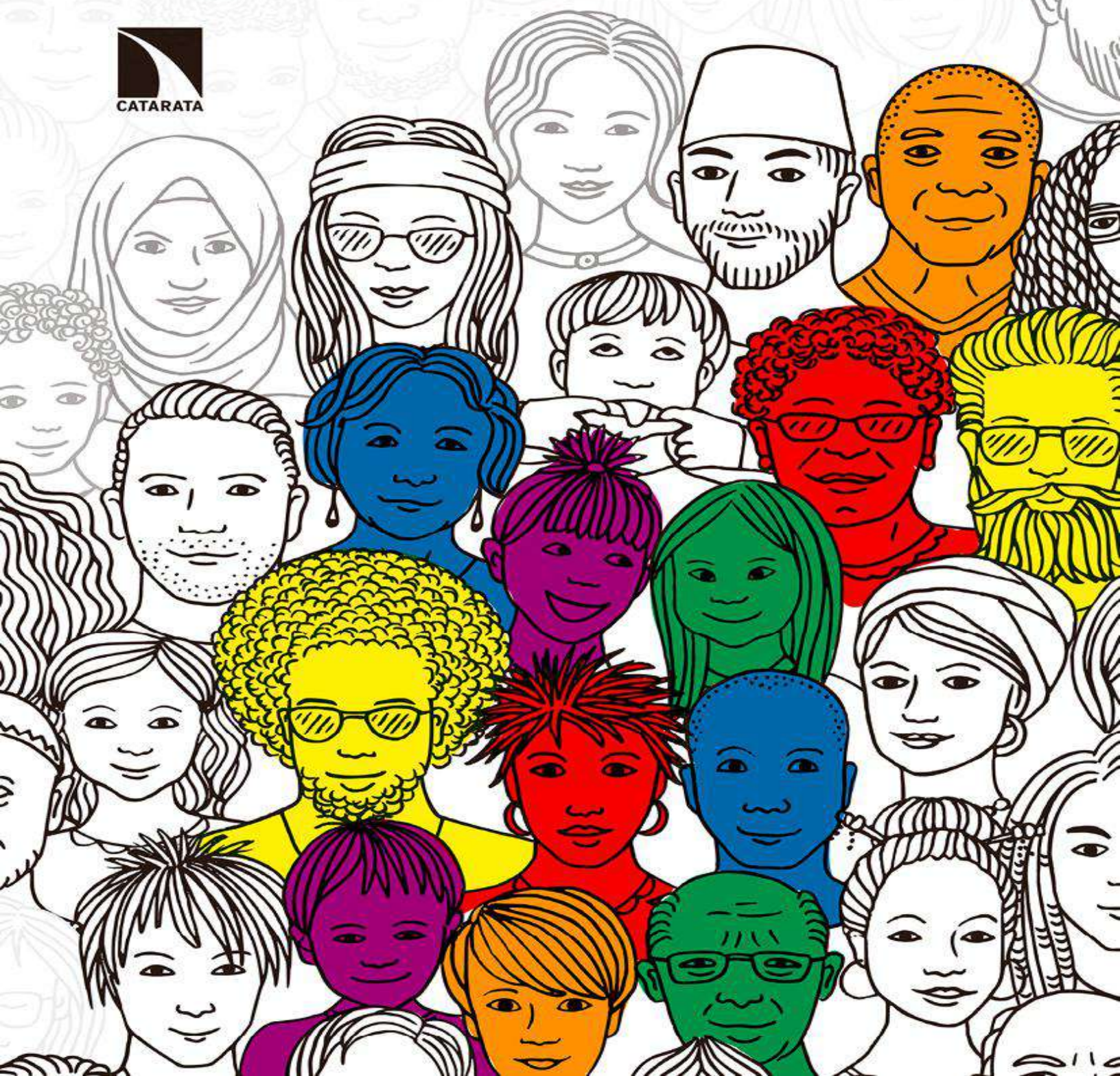


Mercedes Sánchez Sáinz

PEDAGOGÍAS QUEER

¿NOS ARRIESGAMOS A HACER OTRA EDUCACIÓN?

Prólogo de val flores



1. - Contenido -
2. AGRADECIMIENTOS
3. PRÓLOGO. PARA QUE NO NOS ROBEN EL CUERPO...por val flores
4. AVISOS
5. ¿PARA QUIÉN ESCRIBO
6. ¿DESDE DÓNDE ESCRIBO
7. ¿QUÉ ESTÁ PASANDO
8. ¿ES POSIBLE QUEERIZAR LA ESCUELA
9. ¿NOS ARRIESGAMOS A HACER OTRA EDUCACIÓN
10. PARA TERMINAR
11. EPÍLOGO ¿NORMAL, ¿NORMAL LO SERÁS TÚ! por Soledad Trujillo Barbadillo
12. BIBLIOGRAFÍA

Mercedes Sánchez Sáinz

Es doctora en Educación y licenciada en Pedagogía. Ha pasado como docente por todos los niveles educativos y en la actualidad (y desde hace veinte años) es profesora de la Universidad Complutense de Madrid, concretamente en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado (departamento de Estudios Educativos: unidad de Didáctica y Organización Escolar), formando parte de la Comisión Académica y del cuerpo docente del máster oficial de Estudios LGBTIQ+. Fue cocreadora del área de diversidad sexual e identidad de género en dicha universidad. Es autora de múltiples publicaciones relacionadas con las disidencias sexo-genéricas y su necesario abordaje desde Educación Infantil, así como con la formación del profesorado en esta línea. Amante de la docencia, piensa que la educación es la única forma de lograr del mundo un lugar más vivible. Por ello es también activista incansable desde el transfeminismo y las disidencias sexuales.

Mercedes Sánchez Sáinz

Pedagogías queer

¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?

Prólogo de val flores



diseño de cubierta: PSD

© Mercedes Sánchez Sáinz, 2019

© Los libros de la Catarata, 2019

Fuencarral, 70

28004 Madrid

Tel. 91 532 20 77

www.catarata.org

PEDAGOGÍAS QUEER.

¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?

ISBN-E: 978-84-9097-731-6

ISBN: 978-84-9097-829-0

DEPÓSITO LEGAL: M-27.334-2019

IBIC: JN

este libro ha sido editado para ser distribuido. La intención de los editores es que sea utilizado lo más ampliamente posible, que sean adquiridos originales para permitir la edición de otros nuevos y que, de reproducir partes, se haga constar el título y la autoría.

AGRADECIMIENTOS

Siempre a mi padre.

Gracias por dejarme pensar por mí misma, gracias por hacerme creer que llegaría a cualquier lugar que me propusiera, gracias por ver siempre lo mejor de mí.

Espero que sigas mirándome desde algún lugar y que sigas estando orgulloso de tu hija.

No puedo sentir más amor. Va por ti, papá.

Muerte es que no nos miren los que amamos, muerte es quedarse solo, mudo y quieto y no poder gritar que sigues vivo.

Gloria Fuertes

Un libro siempre implica el cierre de algo y el comienzo de cosas nuevas. En este trayecto (el más duro de mi vida) solo puedo tener palabras de agradecimiento a mi madre y a mis hermanos por estar “siempre juntos”. A mi pareja, mi compañera de vida, educadora desde el corazón; por ayudarme a centrar las ideas, a salir de los bloqueos con este libro y por la minuciosa revisión del mismo; por poner siempre un punto de cordura en lo que aparentemente no la tiene. Por estar. A Mela, a Belén y a Vicky, compañeras de viaje, amigas; sin vosotras mi vida sería otra. Al *sobrinismo* que me rodea, porque me da fuerzas cuando no las tengo y me hace pensar que otro mundo es posible. Sobre todo y ante todo, gracias a Eva y a Sara, a Sara y a Eva, mis amuletos, mi sonrisa, mis amores incondicionales: Sara, gracias por entender que tú te “liberas sola, pensando”, por deducir que algo sea “solo de chicos” es perderse un montón de cosas y por tener siempre un

abrazo que lo envuelve todo; Eva, gracias por ser un espíritu libre de género, por decirme “¡ah! no sabía que eras gordita” y por esa sonrisa que llena espacios. Solo espero que el sistema educativo no os quite las alas.

Agradecimientos profundos también a La Catarata porque sigue confiando en mis aportaciones; a Val y a Sole por decir que sí a que sus palabras figuren en el libro; a Sole, Belén, Mela y Sandra por sus aportaciones en el proceso; a mis estudiantes, que hacen de la facultad un lugar amable y logran que todos los años aprenda algo nuevo; a las personas de la universidad que dan crédito a mis ideas y que luchan por otro modelo educativo que apueste por la equidad; y al activismo en su conjunto porque sin su lucha esta sociedad sería invivable.

PRÓLOGO

PARA QUE NO NOS ROBEN EL CUERPO...

Una invitación con forma de pregunta. Así es el juego inconcluso y seductor que nos proponen estos textos sobre pedagogías queer. Toda invitación siempre constituye una relación; esta en particular nos formula un desafío, un deseo, una urgencia. Hay una pregunta que nos involucra visceralmente como educadorxs, estudiantes y activistas: ¿nos arriesgamos a hacer otra educación? Esta cuestión nos reclama el compromiso desde la curiosidad epistémica, la aventura intelectual, el erotismo pedagógico, que forje un cuestionamiento apasionado para que las escuelas sean un espacio de vida para nuestras identidades, para que sus saberes sean ventanas que hagan de la respiración de nuestros cuerpos abyectos un ritual del deleite.

Como punto de partida de este juego nos lanza una premisa fundamental: toda práctica educativa es política. No hay neutralidad posible en la tarea de enseñanza. Quien invoque la supuesta condición neutral de la educación suscribe su sumisión a los poderes instituidos y su complicidad con las injusticias. La tarea educativa es política porque disputa el poder, porque el poder no solo es trama de subordinación, también es posibilidad de rechazar la servidumbre al desmontar los privilegios y opresiones.

Esta invitación es un llamamiento a no callar, a romper los silencios, a combatir el espectro de exclusiones, segregaciones y discriminaciones provocadas por la heteronormatividad, el cissexismo, el clasismo, el racismo, el capacitismo, la gordofobia, el nacionalismo, el eurocentrismo y el colonialismo, entre otros regímenes de regulación de los cuerpos. Entonces, toda alteración del orden instituido supone un riesgo a asumir, en este caso, una pregunta por encarnar que atraviesa cada fibra de nuestro cuerpo como educadorxs.

El libro plantea un abrumador estado de situación de la normalización en las escuelas, sus efectos, sus daños, sus violencias, sus silencios. Disecciona la masacre organizada del deseo llevada adelante por el sistema educativo. Sopesa y sospecha de los procesos escolares de conocimiento y sus efectos de ignorancia sobre los cuerpos, sobre ciertos cuerpos e identidades

marcados históricamente por la estigmatización, patologización y criminalización, conocimientos que producen la normalidad como violento dispositivo epistémico y pedagógico.

El cuerpo es puesto en el centro de la escena educativa al igual que las operaciones pedagógicas de disciplinamiento y control que operan sobre él. Y ocuparse del cuerpo, ocupar nuestros cuerpos desde la disidencia pedagógica, desde la incorrección educativa, es restituirle a la práctica docente la capacidad de subversividad. Guattari (1973) ya señalaba “la necesidad de llevar a cabo la lucha revolucionaria contra la opresión capitalista en el lugar en el que está más profundamente arraigada: en lo vivo de nuestro cuerpo”.

Este libro se desdobra entre el no y el sí. Por un lado, describe minuciosamente todo lo que no hay en las escuelas que provoca sufrimiento y daño y, por otro, apuesta hacia el final por un sí, de incertidumbre y de sonrisas, al compartir ardidés y trucos aprehendidos al calor de la amistad, el activismo y la formación que retan a queerizar las prácticas educativas.

Desde una práctica situada como educadora, escribiendo desde sus propias y dolorosas coordenadas corporales e identitarias en clave de provocación y reivindicación política, esta “bollera gorda con pelo de oveja” salpica sus reflexiones con el registro capilar de la cotidianeidad de esa normalización, de esas microsituaciones que se nos vuelven habituales en el ejercicio de la violencia, como un paisaje indistinguible del día a día escolar. Asimismo, estos relatos que se entran con los postulados teóricos de una multiplicidad de autorxs que producen pedagogías queer se revelan como “momentos de epifanía silenciosa” (Rogoff, 2003), destellos que vislumbran que las cosas no tienen por qué ser necesariamente de una sola manera, que podría haber otra manera completamente distinta de pensarlas, momentos en los que los paradigmas que habitamos cesan de autolegitimarse.

En la tarea como educadorxs, en esta práctica política, intelectual y afectiva que osamos activar, el autocuestionamiento como reflexividad crítica y creativa adquiere una importancia primordial. Implica asumir la incomodidad de la pregunta por el propio privilegio, para procurar desmantelarlo en la propia vida, tomando conciencia de nuestros propios

mandatos interiorizados en las pedagogías informales y cómo ello nos atraviesa en nuestra tarea educativa. Para eso, el trabajo de la imaginación es una llave cardinal para atender contra el orden social establecido. No hay modo de imaginar otra educación si no podemos imaginarnos otro cuerpo.

Queerizar aparece aquí como un hacer deseante, una práctica de disidencia, de subversión, que rompe la sintonía habitual de la vida escolar y, desde el rechazo a construir un corpus totalizante, esta pedagogía queer que se presenta anima a abrir una variedad de perspectivas que componen ese concepto tan díscolo y perturbador. Si la pedagogía tiene el mandato histórico por excelencia de normalizar, lo queer viene a desacomodar y desencajar esa obsesión por lo normal. Desleal a los intentos de homogeneidad y uniformidad, la pedagogía queer que en este libro se propone se propaga en una pluralización, incluso caótica, de posibles prácticas para desestabilizar las formas de preguntarnos y relacionarnos con el conocimiento escolar.

Pedagogías antinormativas, pedagogías de-generadas, pedagogías transgresoras, pedagogías disidentes, pedagogías transfronterizas, pedagogías trans*formadoras, pedagogías subversivas componen una caja de herramientas para dismantelar las estructuras normativas existentes en la educación. Sin la pretensión de convertirse en un manual ni en una guía de aplicación, las claves que se ofrecen al profesorado combinan, de manera simple e íntegra, gestos disonantes, preguntas disconformes y apuntes teóricos.

Esta invitación a queerizar la pedagogía y las prácticas escolares no es un llamado a la inclusión, a la integración o a la tolerancia, todas políticas certeramente cuestionadas aquí por su terrorífica lógica neoliberal del capitalismo contemporáneo. Queerizar supone desordenar las reglas del juego; un arte de no ser gobernadx de esa forma, donde lo que cobra importancia no es lo que haces, es lo que sucede mientras lo haces y el trabajo mismo de combinar modos diferentes de hacer y sentir, subrayando “el experimento entre los elementos (no) contenidos” (Harney y Moten, 2017).

La invitación queer a desobedecer ha sido arrojada, ¿correremos el riesgo? No hay transformación social, subjetiva o institucional sin conflicto y

desorden. La pregunta que moviliza a este libro y a la pedagogía queer clava sus dientes en lo insoportable, en aquello que no soportamos conocer; por eso es una apuesta a “pensar el conocimiento como una pregunta interminable” (Luhmann, 2017: 57). Una convocatoria a hacernos educadorxs fugitivxs que, apelando a nuestra propia memoria infantil, nos atrevamos a torcer el mandato de normalización para que podamos gritar que seguimos vivxs, como dice Gloria Fuertes, para no dejar que nos roben el cuerpo ni ser partícipes del exterminio de otros deseos.

val flores

Maestra, escritora, activista de la disidencia sexual del sur

BIBLIOGRAFÍA

Guattari

, F. (1973): “Para acabar con la masacre del cuerpo”. Texto publicado originalmente de manera anónima en la revista francesa *Recherches*, 12, intitulada “Tres mil millones de perversos: Gran enciclopedia de las homosexualidades”, en la que entre otros participaron Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jean Genet, Guy Hocquenghem y Jean-Paul Sartre.

Harney

, S. y

Moten

, F. (2017): *Los abajocomunes. Planear fugitivo y estudios negros*. Traducción al español de Cristina Rivera Garza, Juan Pablo Anaya y Marta Malo. Edición Campechana Mental y El Cráter Invertido, Madrid.

Luhmann

, S. (2018): “¿Queerizar/Cuestionar la pedagogía? o La pedagogía es una cosa bastante queer”, en *Pedagogías transgresoras II*. Traducción: Gabriela Adelstein. Sauce Viejo, bocavulvaria ediciones.

Rogoff

, I. (2003): “Del criticismo a la crítica y a la criticabilidad”. Traducción de Marcelo Expósito, revisada por Joaquín Barriandos. Instituto europeo para políticas culturales progresivas (EIPCP). Disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/sp>

AVISOS

Esto es queer activismo que no para.

Es nuestro orgullo en tu cara.

Krudas Cubensi

(*Poderosxs*)

Antes de comenzar quiero matizar tres aspectos, dos de los cuales ya concreté en su momento en la última obra editada junto con Melani Penna y Belén de la Rosa (*Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la educación*).

A la hora de citar he optado por no utilizar siempre el modelo APA (American Psychological Association) porque entiendo que seguir exclusivamente 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 da la sensación de que no importa el contenido de lo publicado sino 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 que desde la academia, el activismo y mi vida personal tienen muchas cosas que aportar, pero si queremos dismantelar 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 castellano 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 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. La dificultad que le veo a la *x* (niñxs) es que no tiene lectura clara y, después de preguntar, he comprobado que se lee como masculino; como aspecto positivo cabe apuntar que, al no tener lectura, es provocadora (por lo que en alguna ocasión quizá juegue con esta posibilidad en el discurso). Finalmente he optado por utilizar dos fórmulas que iré alternando a lo largo del discurso: la *e* porque es posible leer la palabra (niñes) y porque la entiendo como neutra (y en ella pueden incluirse quienes se sientan *a*, quienes se sientan *o*, y quienes no se sientan ninguna de las dos) y el femenino por su invisibilización histórica, tanto a nivel social como dentro de la academia.

Ya por último, cuando hablo del colectivo no heterosexual y no cis he optado por utilizar las siglas LGBT+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans). Soy consciente de no visibilizar todos los deseos e identidades, pero creo que cualquier otra fórmula sería prácticamente ininteligible y no aseguraría contemplar todas las orientaciones posibles. Por ello añado el plus. En el + se encuentran reflejadas todas las orientaciones sexuales (incluida la asexualidad) e identidades no claramente cis, así como personas intersex. La *Q* he decidido no incluirla en las siglas porque no es una identidad en sí misma, la entiendo como disidente de una identidad u orientación marcada. Disculpas a quien sienta que no le he tenido en cuenta pero nada más lejos de la realidad.

¿PARA QUIÉN ESCRIBO?

A aquellos que recuerdan de sobra el exceso de veces que les preguntaron cuánto sabes y echan de menos las que les dejaron de preguntar qué te pasa, cómo estás.

Luis Pumares y Pepe Salazar

(Quitando cárcel a la escuela, 2007)

Creo que escribimos para quien queremos que nos lea, así formamos el discurso que nos apetece transmitir. Pedagogía hay en todos los momentos de la vida, la sociedad en sí misma es educadora. No obstante, he decidido centrar el libro en la institución educativa como sistema cerrado, inamovible al pasar los años (ves una foto de un aula de hace cuarenta años y un aula ahora y es imposible jugar a encontrar las diferencias) y perpetuador de desigualdades. El abordaje del libro podrá ser múltiple, dependiendo de quién lo tenga en sus manos.

La verdad es que en función de quién pensara que iba a leer (algún párrafo, capítulo o, incluso, libro completo) el discurso se tornaba débil o demasiado arriesgado, demasiado o poco fundamentado, demasiado o poco transgresor... En función de quién fuera a leerlo entendía que podía tener unas repercusiones u otras. Había aspectos que no sabía cómo decir para no dañar, cómo transmitir para poder ser aplicados en el aula, cómo estructurar para que no me olvidara ninguna referencia, cómo fundamentarlos para que no pareciera una copia, cómo inventarlos para poder volar.

Por ello he intentado escribir para esas personas pequeñas que se encuentran escolarizadas (de manera obligatoria) durante todos los años de su corta vida en lugares no seguros; en lugares donde poniendo como excusa la afectividad se cometen grandes barbaridades (quien bien te

quiere, te hará llorar) o lugares directamente no afectivos; en lugares donde la diferencia está penada, donde el insulto gobierna el clima relacional, donde no estar en lo hegemónico tiene unas altas consecuencias; lugares marcados por el género binario y limitante, donde mostrar sentimientos tiene un coste; en lugares donde la normalidad marca las reglas del juego... Es decir, escolarizadas en colegios e institutos.

Así, si terminas abriendo este libro y te lanzas a leerlo (gracias infinitas), hazlo desde esa persona pequeña que fuiste, desde esa niña a la que no le pasaban el balón para jugar al fútbol, desde ese niño al que le gustaba la purpurina, desde esa personita gorda a la que nunca elegían para formar parte del equipo, desde esa personita que no entendía por qué era insultada por ser como era, desde ese niño al que le llenaron su mochila de piedras hegemónicas que le impedían andar... pero sitúate también desde la persona que calló al presenciar cómo acosaban a una compañera porque salía de la norma (ficticia y que nadie entendía) y se acercaba a dicha norma para no ser la siguiente, y sitúate también en aquella persona que insultó, que acosó, que juzgó... que juzga permanentemente aspectos o formas de actuar de otros. Será solo desde ese lugar donde este libro tenga sentido.

Para mí, las pedagogías queer son una caja de herramientas que me permite pintar ventanas en los muros de la normalidad, que me permite crear espacios educativos donde poder ser libremente, que me permite apasionarme por la educación. Por eso he decidido ofrecer claves queer al profesorado que ejerce en el sistema educativo formal de cualquier etapa educativa. No pretendo presentar un manual de análisis teórico ni una guía de aplicación, pretendo dar ideas desde los supuestos básicos de las pedagogías queer para hacer de los centros educativos lugares con más luz.

¿Eres activista? Tal vez todo lo que leas ya lo hayas analizado desde otras fuentes, pero espero que te aporte algo nuevo en lo que pensar o por lo que luchar desde lo colectivo y, sobre todo, espero que te aporte alguna idea queer que tome la pedagogía y la educación como elemento básico de acción. Tal vez este libro te muestre que también hay revolución que hacer desde las instituciones.

¿Eres estudiante? Tal vez hayas oído algo en las clases sobre el tema (seguramente no mucho), pero espero que te dé fuerza para empezar a hacer

cosas diferentes en tu vida académica; para exigir formas docentes comprometidas y para poder estar en un mundo más vivible.

¿Eres docente? Tal vez te preguntaste qué era eso de las pedagogías queer. Espero que obtengas alguna idea que responda a esa pregunta o que aplicar en tu aula. Si estás en la universidad, confío en que te sirva para reflexionar sobre otras posibles formas de educar y que puedas empezar a pensar desde otro lugar fuera de la tarima. Si estás en infantil, primaria o secundaria, deseo que puedas encontrar puntos de fuga en el sistema que te permitan aplicar parte de lo que aquí cuento. Realmente eres la persona para la que escribo porque es la profesión que más conozco y la que creo que puede cambiar el mundo.

Si eres todas esas cosas, podrás entonces encajar estas palabras y darles utilidad en algún momento.

Si eres alguna persona de mi familia, espero que te sientas orgullosa de mí.

¿DESDE DÓNDE ESCRIBO?

Somos las hipervisibles invisibles,
la doble moral y tu hipocresía,
la crítica moral y estética disfrazada de
salud,
la incomodidad en tus ojos, en tu espacio,
en tu uniformidad.

Somos la ruptura de tu norma,
desobediencia y exceso,
desborde y pecado,
disidencia.

Somos las que no quieres que existan.

Pero existimos.

Y no vamos a pedir perdón ni permiso.

Gordas de Magda Piñeyro

(Stop Gordofobia, 2016)

No quiero hablar de pedagogías queer desde la falta de asunción de lo que soy, desde la falta de revisión y de análisis de donde me sitúo en relación

con lo entendido como normal. Por eso quiero hacer explícito el lugar desde el que hablo, como acto de provocación y de reivindicación política (Haraway, 1995; Córdoba, 2005). Mi cuerpo, como el vuestro, vive permanentemente situaciones de opresión y de privilegios, por lo que creo que hacerlas explícitas puede influir en el propio discurso pedagógico que emane de estas páginas (lo que Dona Haraway denomina “conocimiento encarnado”).

Por ello quiero poner palabras al lugar desde el que escribo: soy una mujer (opresión) cis (privilegio), doctora en educación, pedagoga y profesora en la universidad (clarísimos privilegios), de clase media (privilegio), blanca (privilegio), paya (privilegio), bollera (opresión), gorda (opresión), con pelo grande y muy rizado (opresión), de *cuarentaytodos* (opresión). Así es como me presento ante cada clase, cada curso: “Hola, soy Merce. Soy gorda, soy bollera y tengo pelo de oveja. Si ahora queréis insultarme, que sea con algo que no os haya contado”. Las caras que percibo viajan del asombro a la risa y al no saber dónde mirar. Visibilizo abiertamente estas peculiaridades de lo que soy y llevo unos cuantos años revisando mis situaciones de privilegio (siempre sale alguna nueva) y empoderándome en aquellas que han supuesto motivos de opresión (de ahí la alusión al insulto). Soy una de esas pedagogas queer diferente y que ejerce esa diferencia de manera explícita (Planella y Pié, 2015b).

Para poder aplicar estas pedagogías *rarunas* para mí es básico reflexionar sobre las propias ideas y asunciones, autocuestionarme, así como intentar deconstruir partes de la vida cada día. Es indudable que vivimos en una sociedad cisexista, heteropatriarcal, capacitista, edadista, normativa, racista, capitalista... que me he criado en un entorno 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 este universo simbólico e intentar no aplicar esos elementos a mi vida personal y profesional requiere de un trabajo diario. Trabajo por analizar qué reproduzco por medio de mi lenguaje, de mi forma de actuar, de vestir, de peinarme, de mis comentarios, de mis miradas... Por supuesto que no siempre lo logro.

Lo primero es tomar conciencia de nuestras propias reproducciones, si no es imposible transformar la educación. Lógicamente existe una enorme dificultad, en ocasiones imposibilidad, de salirse de ahí; por mucho que lo intentes siempre caes en asunciones y perpetuaciones de lo hegemónico (tal vez sea suficiente comenzar pillándonos, como apunta mi amiga Belén de la Rosa “hoy me he pillado a mí misma cinco veces” juzgando, actuando sobre la norma).

Este trabajo viene de la impresión de sentirme rara en mi familia, en mi lugar de trabajo, con mis amistades; viene de llevar años trabajando en los márgenes, de querer romper con unas normas que hacen daño a mucha gente y, sobre todo, de evitar que toda esta normatividad hegemónica sea transmitida a futuras generaciones (pienso sobre todo en mis *sobris*; pienso en Sara cuando dice que el caballero rescata a la princesa, en Ainhoa cuando afirma que las chicas no podemos pilotar aviones o en Eva cuando prefiere que yo no sea gorda). Evidentemente tendrá límites, cualquier acción dentro de las pedagogías queer los tiene.

Por todo esto, y por la dedicación que tengo desde hace quince años al activismo, escribo también como activista. Puedo dar pasos desde el activismo más institucional, más LGBTQ+ (colaborando en charlas, jornadas, talleres, como experta en espacios políticos...), al activismo más de calle, más queer. Creo que cada uno de ellos tiene sus fines, su medios, y que ambos son necesarios para el avance en políticas, en visibilidad y en salirse de lo normativo. Y todos estos aprendizajes los traslado a mis clases y a mi práctica académica. Para mí, ser activista es necesario para poder ser docente. No entiendo un aula sin llevar mi mochila activista. De hecho, la posibilidad de poder llevar la parte más queer del activismo al aula la enriquece, lo social se introduce en la academia y le da un poco más de luz y de realidad. Toda educación es política, reproductora y transformadora, por lo que no hacerla desde el activismo es hacerla desde la hegemonía.

Aunque he pasado como docente por diferentes etapas educativas y me he dedicado a ayudar a niñas a hablar y a leer desde un servicio externo al sistema educativo (comprobando día tras día cómo la diferencia era penalizada sobre el hecho de no alcanzar el currículo hegemónico), en la actualidad soy profesora de una facultad de educación en una universidad

pública madrileña. Llevo veinte años dando clase en el mismo lugar y mis formas de hacerlo han pasado por diferentes etapas y realidades vitales. No ha sido fácil ir creando líneas de investigación en la academia sobre estos aspectos (y más específicamente en educación); había incluso voces que cuestionaban que fuera siquiera una línea de investigación. Parece que estos temas son de segunda, son cuestionables, son menos doctos. Fundamental a este respecto ha sido la creación de redes, de apoyos y de colectividad en las que poder resguardarme ante las agresiones del entorno.

Hasta el momento me he especializado no solo en aplicar pedagogías queer en mis clases de la universidad (creo que es fácil hacer pedagogías queer cuando hablas de “lo queer” en clase), también he puesto todos mis esfuerzos en elaborar materiales antinormativos para etapas que hasta el momento no se habían atendido, como infantil y primaria.

Hablo también y creo que, sobre todo, desde la pedagogía. Soy pedagoga: no solo por los estudios que he realizado, sino pedagoga de vida. No hablo desde la filosofía o desde el arte, desde donde parten la teoría y praxis queer (en su versión académica, porque realmente parten de la lucha activista de calle). No vas a encontrar un manual filosófico o una apuesta artístico-queer. Hablo como educadora, con mis limitaciones conceptuales desde otras disciplinas y con mis aportaciones pedagógicas de base.

Hablo desde quien soy, con mis opresiones y privilegios, en continua revisión y deconstrucción; desde mis saberes y mis experiencias; desde el afecto y la exposición personal y con toda mi confianza puesta en la capacidad transformadora de la educación.

Por ello, espero conseguir que tras la lectura del libro cada docente, de manera individual o desde la colectividad, pueda cuestionarse aspectos que hasta el momento daba por buenos. Sobre todo sería maravilloso que esa lectura hiciera que el alumnado de cada docente que lo lea sean personas más felices y más libres. O como apunta Paco Vidarte en 2007, “mi revolución es muy pequeña...”.

¿QUÉ ESTÁ PASANDO?

[...] No cabe duda. Ésta es mi casa [...]

Pero a mi casa la azotan los rayos

y un día se va a partir en dos.

Y yo no sabré dónde guarecerme

porque todas las puertas dan al mundo.

Mario Benedetti

(con pequeña adaptación)

Vamos a convertirnos por un momento en una personita pequeña. Vamos a entrar por la puerta del cole el primer día de clase y vamos a ir mirando las aulas a través de las ventanas. Volvemos al cole como alumnos.

Entro con tres años, con mi mochila de color azul con un unicornio que tiene un cuerno de colores. Me la ha regalado mi tía. Me ponen en una fila de la que no puedo salirme hasta que una señora sonriente nos lleva a la

clase. Hay muchos niños y niñas llorando. Me preocupa porque yo vengo feliz, pero pienso que algo malo puede suceder si tanta gente llora. En cada esquina de la clase hay un montón de juegos. Hay una esquina que me encanta porque parece que hay una cocinita, ¡con lo que a mí me gusta ayudar a mamá a cocinar! Cuando ya no hay casi gente llorando, la señora sonriente nos ayuda a ponernos el babi que traemos en la mochila y nos dice que nos sentemos en un círculo que hay pintado en el suelo. Nos dice que se llama Vicen y que va a ser nuestra maestra este curso. Me gusta Vicen. Cuando nos vamos nos da un beso y a mí me ha dicho “hasta mañana, mofletitos”.

Días después Stefi, mi compañera de fila, me dice que la mochila que llevo es de chicos porque es azul, pero Dani asegura que como lleva un unicornio de colores es de niñas. Se lo digo a mi tía y ella me dice que puedo llevar la mochila que a mí me guste porque pensar que hay cosas de chicos y de chicas nos hace perdernos la mitad de las cosas divertidas. Tiene razón, pero creo que prefiero llevar otra mochila para que no hablen de mí en el recreo. Dejaré la del unicornio para meter juguetes en casa.

Hoy hemos hecho lo que llamamos “las tardes divertidas”. Nos han maquillado, ha sido superguay. Primero dijeron: “las niñas en una fila y los niños en otra”. Hemos obedecido a la primera porque teníamos mucha emoción. Las niñas de princesas y los niños de piratas. Nos lo hemos pasado genial.

La maestra (que este año se llama Charo) nos ha pedido que dibujemos a nuestra familia y que las caras las pintemos de color carne. Vicky ha cogido el color marrón oscuro y Stefi le ha dicho que ese no es el color carne, que el color carne es el rosita claro. Yo le he dejado mi color carne para que pudiera pintar a su familia.

Es la función de fin de curso. Charo dice que vamos a cantar una canción para los padres. Le pregunto si van a poder venir también nuestras madres. Ella se ríe y me dice que claro que sí, que es una forma de hablar. Empezamos a ensayar la canción. No sé muy bien qué dice, algo de una casita. Un día Charo nos cuenta que mejor vamos a hacer un baile. Cris le pregunta que cómo va a poder hacer el baile con la silla y Charo le dice que no se preocupe, que ella la ayudará a sentarse en el suelo y que bailaremos

alrededor. Mi mamá me ha dicho que había familias que se habían quejado porque querían que sus hijos bailaran, y que si alguno de nosotros no podía bailar pues que no importaba. No lo entendí porque Cris canta fenomenal y baila muy bien con las manos pero no puede hacerlo con los pies. Si hubiéramos cantado nos lo hubiéramos pasado igual de bien.

¡Dentro de poco es carnaval! Marta, la maestra de este año, nos dice que a nuestra clase le ha tocado vestirse de mariposas. ¡Toma, con la de colores que tienen! El papá de Fernando es pintor. Pinta unos cuadros muy chulos (aunque no entiendo bien los dibujos que hace). Fer dice que su padre le va a pintar la cara de colores y que juntos van a pintar unas alas grandes. Creo que a los padres de algunos niños (ya he aprendido que es una forma de hablar) no les hace mucha gracia que sus hijos vayan de mariposas. Lo están diciendo por el grupo de mensajes que tienen en el teléfono. No sé muy bien por qué, pero Stefi tiene la respuesta: los colores brillantes y las mariposas son solo de niñas. Marta dice que mejor los niños vayan de gusanos y las niñas de mariposas. Pues vaya chasco. Como Fernando ya tenía las alas hechas ha decidido ir de mariposa. ¡Ah!, Santos también. Como con él nadie se mete porque pega mucho, pues viene tranquilo. El resto de chicos han venido de gusanos.

Marta le dice a Jaime que cómo es que viene con el babi sucio, que si su mamá no se lo ha podido lavar el fin de semana. Marta aprovecha para explicarnos que es muy importante ir limpios.

Ya en 1º de primaria. Tengo mucha ilusión por conocer mi nueva clase. Tenemos que hacer filas y un señor con bigote y barba nos lleva. Ya no hay círculo para hablar. Nos sentamos en mesas por grupos. El señor con bigote nos dice que se llama Álvaro y que será nuestro tutor durante dos cursos. Lleva el pelo en una coleta. Stefi dice que el pelo largo es de chicas. No lo entiendo muy bien porque él es un chico y tiene el pelo largo, pero por algo lo dirá.

En el patio es muy difícil jugar como cuando jugábamos en infantil. Tenemos que esquivar los balones de los de quinto porque el campo de fútbol ocupa casi todo el patio y meterte entre medias del partido puede ser peligroso. Jugamos a lo que podemos en el espacio que queda, pero si los chicos de quinto solo juegan al fútbol o se pelean y las chicas juegan con

muñecas, bailan y se pasan horas charlando y peinándose, me imagino que tendremos que hacer lo mismo porque estamos en primaria ya.

Me encanta la navidad. Aunque en mi casa dicen que no creen en dios, sí que celebramos cuando nace el *niñojesús*. En casa ponemos un belén y en el cole hacemos una función en la que cantamos villancicos. En clase hay un compi que sus padres nacieron en China y una compi que sus padres nacieron en Marruecos. Ellos dicen que no saben por qué tiene que dibujar un *portaldebelén*, pero Álvaro les dice que así conocerán un poco más de este país (también es el suyo porque han nacido aquí, pero no les dejan celebrar su año nuevo en clase. Será que lo del *niñojesús* es lo mejor).

Está fenomenal saber leer y escribir porque te enteras de más cosas que solo hablando y los cuentos molan mucho. Cuando hacemos lecturas en clase Raúl y Sandra tienen que salir a leer con una chica que parece muy simpática. Es una pena que tengan que irse, porque esos días de lectura son bastante mágicos.

Este curso, en Educación Física, tenemos que correr un montón y hacer cosas nuevas. El profe nos hace actividades diferentes y nos ha puesto nombre a cada grupo: “Parálisis permanente”, “Siniestro total” (mi madre me dice que son grupos de música antigua), “Las reguetoneras” y “Tiquitaca”. El de “Las reguetoneras” es sobre todo para niñas y “Tiquitaca” para niños. Andrea quiso meterse en “Tiquitaca” y la llamaron *marichico*.

Este finde es el día de la madre. El viernes nos han dejado la tarde entera para hacerle un regalo. A mí solo me dejan hacer uno. Tendrán que compartir. La tutora se ha acercado a Marcos para decirle que como su mamá se murió hace dos meses y no tiene madre pues que puede irse a otra clase o a la biblioteca. Qué pena me ha dado. Pero no me atrevo a preguntarle si está triste para no recordarle lo de su mamá. De todas formas, la biblioteca también mola porque hay un montón de cuentos en los que el príncipe rescata a la princesa.

Hoy han venido a hacer un taller. Nos preguntaban por insultos. Decíamos que no insultábamos pero eso no es verdad, el curso pasado insultábamos a Carmen (bueno yo no tanto, pero tampoco la defendía). La llamaban

albóndiga, panceta, culogordo. La *tícher* Belén nos decía que las gorditas son más guapas y más simpáticas (igual lo decía porque ella era gordita) y elegía a Carmen para que le ayudara a borrar la pizarra o recoger las tizas. La chica que nos daba el taller era bastante guapa y muy simpática. Será que es verdad que las gordas (perdón, *gorditas*) son así, aunque me parece raro que alguien sea simpática solo por su peso, no sé. Nos preguntó que si había cosas de chicos y de chicas, que si una familia con dos mamás puede ser feliz... Pudimos hablar un montón. Dijimos que la familia más feliz es la de las dos mamás porque cuidarán mejor y la que soluciona mejor sus problemas la de los dos papás porque llevarán más dinero a casa. También dijimos que un chico no podía tener el pelo rosa porque eso era de chicas. Ella nos preguntaba que quién mandaba esas cosas. Stefi dijo que la policía, Santos decía que la gente antigua, pero en el fondo yo creo que nos lo hemos inventado.

En la actuación de fin de primaria hemos decidido hacer un baile. Nos gustaba mucho la de *Despacito* o alguna de Maluma o la de *Dura*. Decidimos coger la de *Dura*. Los chicos hacían que cantaban haciéndose los chulitos y las chicas bailaban; los chicos con pantalones *cagaos* y las chicas con minifalda (menos Carmen, que ese día no vino y Cris, que hacía de presentadora). Nuestros padres aplaudieron mucho y todo salió según lo previsto.

Comienzo el instituto. El lugar es nuevo, se ve más serio, los profesores no nos dan besos ni nada y en las aulas hay silencio (y si no lo hay pueden ponernos partes). Lógico, ya somos mayores. La mesa del profe es más grande y está al lado de la pizarra. Arturo es nuestro tutor. Cris tiene que ir a 1ºA porque el B está en la planta uno y no hay ascensor en el *insti*. Aunque la mayoría hemos venido a este instituto, Raúl y Sandra han repetido y hay gente que no conozco. Me toca sentarme al lado de Dika, una chica gitana que parece bastante guay. Me dice que a ver si este curso, entre tantos profesores, alguno dice algo de la historia de su pueblo, porque en toda primaria no ha visto nada con lo que haya podido identificarse (mira que es raro con la de cosas que hemos aprendido).

Arturo nos da una ficha para rellenar. Nos pide el nombre del padre, el nombre de la madre y nuestro sexo. Yo no veo cómo poder rellenar la ficha

y voy a su mesa a preguntar. Me dice que tache donde pone *nombre del padre* y que ponga *nombre de la madre*. La verdad es que pienso que poco hubiera costado preguntarlo de otra forma porque no me gusta presentar las cosas con tachones.

Ha habido un poco de movida con los baños. Los chicos van al de chicos y las chicas al de chicas. Lógico. Pero hay un *compa* de otro curso que dice que es un chico pero tiene tetas, ha querido entrar al de chicos y le han empujado para que saliera porque según algunos chicos él no podía entrar ahí. Este año Carmen está tranquila (ha hecho una superdieta y está muy flaca; mucho más guapa, la verdad) porque es este chico el que se lleva todas las bromas. A veces le tiran bolas de papel y nadie quiere sentarse a su lado. A mí no me importaría, pero no quiero que me asocien con él por si se meten conmigo. Paso de problemas.

Según pasan los cursos es más evidente que estás entre los que molan o no molas. Creo que a estas alturas molo bastante. Mi tía me dice que molar no es eso, pero es un poco chapas y ella no sabe lo que es el instituto porque ya tiene unos años. En los recreos pasa de todo. La tutora a veces tiene que llamarnos la atención porque sabemos que hay gente que no lo pasa muy bien. Hay un insulto nuevo que en general nos hace mucha gracia: *mecagoenturaza*. Todavía no sé bien en qué raza nos cagamos, pero mola decirlo. Es más contundente que los que decíamos hasta ahora: “maricón, puta, tapón, *boladesebo*”; este es como más de mayor. Carmen ha pasado de ser la gorda a ser la zorra de la clase. Dice que prefiere ser zorra, pero no la creo mucho.

Salgo del instituto. He terminado 4º de la ESO con buenas notas y no paro de sonreír. Voy con mis colegas y vemos al *pringao* de la clase que se va a su casa solo. Rápidamente alguien grita “¡¡¡Pringao!!!”. Nos descojonamos un rato de la risa. Marcos les pregunta a Marina y a Marta que cómo hacen en la cama. Ellas le mandan *atomarporculo* y todos nos reímos (realmente no sé muy bien de qué). Vamos a comprar unos litros y al entrar a la tienda sale una gorda con minifalda y es evidente que algo hay que decir. Como pasa rápido solo se me ocurre gritarle “¡¡¡Gorda!!!”. Es que me parto. La mochila me pesa bastante. Claro, llevo todo lo que he aprendido estos años y que me acompañará el resto de mi vida.

Son todos casos reales de experiencias sacadas de los centros educativos cuando hemos hecho talleres e investigaciones, de anécdotas que me cuentan mis sobrinas, de situaciones que les han pasado a hijos de amistades. Casos reales de los últimos años.

¿Te has vuelto a ver en el cole? ¿Has rememorado esos “años felices”? Tal vez me haya quedado corta.

Si has presenciado situaciones como estas siendo profesional, bien en primera persona, bien en tu centro, es que estás ejerciendo en el sistema educativo español. No hay que pensar mucho ni hacer un análisis muy profundo para ver que la educación reproduce los mandatos sociales que responden a una sociedad etnocéntrica, racista, cisexista, heteropatriarcal, gordófoba, capacitista, edadista, generizada y LGBT+fóbica que discrimina por acción o por omisión. Obviamente la escuela es un reflejo de todas estas cuestiones que establecen un orden social y simbólico y es la encargada de perpetuar multitud de valores normativos que se pegan a la piel.

Para entender que nuestra sociedad y, por ende, las instituciones educativas son etnocéntricas solo tenemos que hacer alguna reflexión interna. ¿No has pensado u oído afirmaciones como que está bien que vengan personas de fuera, pero que se adapten a nuestras costumbres? No sé si has caído en la cuenta de que la mayor parte de los días de fiesta se corresponden con fiestas católicas, incluso los recesos escolares corresponden con el supuesto momento en que nació y murió el que las personas católicas entienden por hijo de dios. No nos paramos a pensar que tal vez la infancia necesita otros momentos de parón para poder rendir en la escuela (hay cursos en los que la semana santa es a finales de abril, lo que hace que el curso escolar sea caótico; hay agotamiento por parte de alumnado y docentes para luego tener solo un mes de clase). Son aspectos incuestionables. En los centros educativos solo se celebra la navidad católica ninguneando otras festividades o finales de año de diferentes culturas. No sé si has observado que en los centros educativos se sigue hablando del “descubrimiento de América”, cuando lo que realmente se hizo fue colonizarla por medio de las armas y de la evangelización. No sé si te has parado a pensar en los colores de la piel que se ven mayoritariamente en los libros de texto. Solo por poner

pequeños ejemplos del análisis del mundo que hacemos según nuestros parámetros culturales, entendiendo estos como superiores al resto.

Estamos también en una sociedad capacitista: discriminamos o tenemos prejuicios hacia las personas cuyas capacidades no son normativas. Piensa si en alguna ocasión has mirado a una persona que va en silla de ruedas con pena, si la gente se dirige a ella o a la persona que la acompaña, si en ocasiones se ayuda a una persona ciega sin preguntarle siquiera si podemos tocarla, si evitamos la mirada ante un niño que babea o que tiene estereotipias... Cuando vayas por tu barrio o a tu lugar de trabajo o salgas de ocio, reflexiona sobre si podrías hacerlo igual yendo en una silla de ruedas o no viendo u oyendo. Las ciudades y los barrios están hechos para personas con capacidades hegemónicas, cuando realmente todas, si vivimos lo suficiente, iremos perdiendo facultades como el movimiento, la vista o el oído (como apunta Javier Romañach en alguna de sus entrevistas). Aun así tenemos percepciones en relación con la diversidad funcional sobre la base de la pena, el paternalismo y la necesidad de ayuda, aspectos que evidentemente se trasladan al sistema educativo.

Vivimos también en una sociedad edadista que discrimina y prejuzga a las personas mayores y a la infancia. Es habitual que les quitemos la voz, que hablemos por niños y ancianos, que pensemos que las personas mayores son menos atractivas, que besemos a la infancia sin que quieran (“dale un beso a la tía”), que les hagamos comer en contra de su voluntad cosas que tal vez ni siquiera probaríamos... De hecho, la escuela es absolutamente adultocéntrica, diseñada sobre las percepciones de los adultos e imponiendo unas normas y unas formas de actuación no diseñadas por la infancia, sino para ella sobre la base de la visión del mundo de las personas adultas.

Por otro lado, la sociedad está también claramente generizada, marcada por dos géneros binarios que encorsetan las actuaciones diarias. Somos víctimas de una socialización diferenciada desde que en la ecografía se intuyen nuestros genitales y que serán determinantes para decidir nuestro nombre, forma de vestir, de peinarnos, de comportarnos... Ahí empiezan los mandatos familiares y sociales que llegan vivos a la escuela y se refuerzan en colectividad. Resulta imposible ir a comprar ropa o juguetes infantiles sin que la persona que te lo vende te pregunte si es niño o niña (¿en serio se

necesita ese dato para vender una chichonera, una camiseta o un puzle? A no ser que se vaya a generizar por medio de princesas, caballeros armados, rosa o azul). Cuando se cuestionan estos supuestos y cuando se pretende educar sin mandatos de género se activan todas las alarmas. Parece que da miedo no reproducir las obligaciones de género. De hecho, cuando esta reproducción se cuestiona se habla desde las posturas más conservadoras de “ideología de género”, como si detrás de la concepción hegemónica del género no hubiera ideología (en la que claramente se observan cientos de formas de opresión) situándonos en jerarquías sociales en función de si somos hombres o mujeres. Es decir, no trabajar explícitamente la sexualidad humana (“es que son muy pequeños”, “es que la escuela no es el lugar”...) no implica que no lo estemos haciendo, sino que lo estamos perpetuando desde una perspectiva reduccionista y hegemónica, invisibilizando multitud de realidades. ¿O es que películas como *La Bella Durmiente* (en la que el príncipe la besa sin consentimiento), *Blancanieves* (en la que limpia para siete hombres), *La Sirenita* (en la que pierde su cuerpo y su voz para gustar a un hombre), *La Cenicienta* (en la que ella es elegida exclusivamente por su belleza), *La Bella y la Bestia* (en la que Bestia encierra a Bella lejos de su familia y tiene multitud de ataques agresivos) —solo por poner pequeños ejemplos— no responden a una ideología de género, de cuerpo, de capacidad, de etnia, de orientación sexual...?

Es evidente que también formamos parte de una sociedad LGBT+fóbica y cisheterocentrada. ¿Acaso no hemos pensado u oído afirmaciones como “que hagan lo que quieran, pero en su casa”, “que se casen, pero que no lo llamen matrimonio”? ¿Acaso no se siguen cuestionando las formas de ser familia, censurando la aprobación de leyes de protección, invisibilizando las luchas históricas? ¿Acaso no se denuncian permanentemente agresiones físicas hacia personas del colectivo? ¿Acaso no se siguen cuestionando las identidades trans? ¿Acaso el acoso LGBT+fóbico no sigue siendo diario en los centros escolares?

En general, piensa si alguna vez has juzgado cómo va así vestido ese señor que cruza la calle con lo mayor que es, cómo lleva esa mujer una minifalda estando tan gorda o con la de pelos que tiene en las piernas; o has pensado “si no puede acceder al portal porque va en silla de ruedas que se vaya a

otra casa”... ¿No te has cambiado de acera por ver acercarse a un grupo de personas de una etnia determinada o no has pensado nunca que mejor que tus hijos no vayan a un colegio donde haya mucha migración o mucha población gitana? ¿No te molestan las canas o te pones a dieta aunque tu salud sea excelente? ¿No piensas que sería un problema tener un hijo trans? Son solo pequeños ejemplos de los prejuicios que tenemos tan dentro, que a veces ni somos capaces de verlos. No vemos personas variadas en la calle, vemos colores de piel, cuerpos, formas de vestir... que implican prejuicios y críticas. Un larguísimo etcétera de ideas interiorizadas que hacen que estemos dentro del sistema, que asumamos y perpetuemos con nuestras acciones, miradas y lenguaje un sistema que daña a las personas en su conjunto (aunque evidentemente unas salgan peor paradas que otras).

Todo ello aderezado con grandes dosis de cisheteropatriarcado, ingrediente por el cual los hombres, la heterosexualidad y las personas cis son consideradas la norma y tienen mayor reconocimiento, prestigio y valoración social y por ello supremacía sobre otros géneros y sobre otras orientaciones sexuales.

Todo esto no son más que piezas dentro del entramado capitalista: qué sujetos pueden servir al sistema desde la producción (trabajo remunerado fuera de casa) o desde la reproducción (descendencia y cuidado del hogar), qué trabajos son remunerados y cuál es esa remuneración (futbolistas frente a personas que se encargan de cuidar a personas mayores, por poner un ejemplo), en el que todo puede ser comprado (si tienes dinero) y en el que la diferencia de clases sociales es un elemento clave de discriminación.

Es evidente que no estamos fuera de esto; todas las personas tenemos prejuicios. Es importante asumir que los tenemos, que estamos dentro de la rueda y que evidentemente no nacemos con ellos: los vamos aprendiendo, interiorizando como propios y perpetuándolos por medio de los mandatos externos que recibimos incesantemente.

Porque si nos paramos a pensar cuáles son los canales que establecen estos mandatos, este “estar en la norma” (o lo que De Lauretis denominó “tecnologías del género” y flores “tecnologías de domesticación de los cuerpos”) es fácil concretar varios (Sánchez, Penna y De la Rosa, 2016): 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 todos los ciudadanos en derechos, como la del matrimonio igualitario o la ley trans; qué puertas cierran a la migración, controlan el modelo de ciudadanía), familia (nos inculcan lo que es adecuado o inadecuado según su criterio), televisión y cine (mostrando determinados patrones de masculinidad y feminidad, cuerpos delgados, blancos, jóvenes, cis, heteros, con capacidades hegemónicas...), 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.

Siento, como Miquel Missé, que nos roban el cuerpo, que los anuncios de la tele, los medios de comunicación en general, las dietas milagrosas, las cremas blanqueantes y bronceantes, los alisadores de pelo y los prejuicios sociales generalizados hacen que modifiquemos nuestra esencia en aras de unos cánones y unos valores ficticios, occidentales y capitalistas. Si no empezamos a dismantlar los valores hegemónicos impuestos desde las primeras edades, habremos llegado tarde: la mochila ya estará llena de piedras que habrá que sacar (antes de que produzcan lesiones irreversibles).

En los centros educativos

Las escuelas no pueden ser lugares hostiles a una reflexión que promueva otras formas de pensar y habitar este mundo.

val flores

(Entre secretos y silencios, 2008)

La escuela es un lugar donde se acatan todos esos mandatos, como espacio de socialización e interiorización de normas donde estamos ocho horas al día hasta los dieciséis años (como poco).

Estoy de acuerdo con Foucault cuando afirma que la escuela disciplina cuerpos, identidades y conductas, conformándose como un sutil o claramente marcado (en función de los casos) instrumento de represión. De hecho, como apunta Flores en 2013, las políticas educativas pretenden la domesticación de las diferencias personales blanqueando las demandas de ciertos colectivos discriminados y haciéndoles creer que son subordinados. Por tanto, la transmisión de los valores hegemónicos imperantes en nuestra sociedad, junto con el miedo al cambio, entran en conflicto con las prácticas innovadoras más transgresoras o antinormativas.

En los centros escolares se reproducen y se afianzan una serie de valores hegemónicos como la cisheterosexualidad, la expresión de género normativa y binaria marcada en función de los genitales, el capacitismo, cuerpos y costumbres etiquetadas por lo que se entiende como normal, que hace que sean habituales insultos como gordo, albóndiga, panceta, zorra, puta, maricón, bollera, tapón... (Sánchez Sáinz, 2014). De la misma forma que hay culturas que son denigradas o, en todo caso, visibilizadas bajo una visión etnocentrista.

Especialmente en este contexto en que la escuela no deja de ser un espacio político e ideológico, el aula es el lugar por excelencia donde se legitiman, asumen y reproducen las reglas relativas a los cuerpos, las identidades, las capacidades... En definitiva, donde se perpetúa la organización social que existe fuera de los muros de la institución educativa, donde se construye la normalidad (Yera Moreno, 2016).

Por otro lado, “el colegio es la primera escuela de violencia de género y sexual” (Preciado, 2015, 2019: 188). La educación actual está absolutamente generizada y, siguiendo palabras de Preciado, Butler o Bello, el género en sí mismo es violencia. Me explico. Es en las instituciones educativas, y desde las primeras edades, donde se lleva a cabo un potente proceso de normalización de los mandatos de género y de sexualidad, y esto es en sí mismo un proceso violento. El hecho de que haya juegos, ropa, mochilas, bolis (como los de una conocida marca), formas de actuar 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.

Si a todo lo expuesto le unimos la competitividad generalizada en aras de un éxito personal inculcado por las políticas neoliberales y el hecho, como apunta Melani Penna en 2018, de que vivimos en una cultura de la violencia (que puede verse claramente en la televisión, en las series, películas, dibujos animados, videojuegos o en juguetes como las pistolas), se cuece el caldo de cultivo necesario para la existencia de acoso escolar. Podemos ver ejemplos de datos extraídos de alguno de los últimos estudios (Diversidad y Convivencia, 2015; COGAM, 2013; INJUVE 2011): términos como *mariquita* o *gordo* aparecen como insulto a los cinco años. Es a partir de esa edad cuando verbalizan *mariquita* como insulto hacia aquellos niños que hacen cosas propias de niñas y viceversa (es decir: niño que quiere bailar, *mariquita*; niña que quiere jugar al fútbol, *marimacho* o *marichico*). El hacer cosas propias del “otro sexo” (cosas de chicas: peinarse, jugar con muñecas, bailar y hablar; cosas de chicos: jugar al fútbol, estar cachas y pelearse) implica el juicio social, implica incluso preocupación por parte de la familia, y en ocasiones del profesorado, por si la orientación sexual del o la menor o su identidad de género estarán comprometidas.

El 80% del alumnado LGBT+ escucha su orientación como insulto, el 70% muestra reticencias para aceptar a personas trans, el 60% del alumnado no actúa ante situaciones de acoso LGBT+fóbico, casi el 80% ha presenciado insultos, burlas o que se hable mal; más del 50% ha presenciado aislamiento, exclusiones o amenazas; palizas un 6,4% (porcentaje menor que en investigaciones anteriores al 2010, que situaban haber presenciado palizas en casi un 40%) y agresiones físicas un 40% y, lo peor de todo, la gran mayoría (que va desde un 60 a un 85% en función de la investigación) piensan que el profesorado no actúa. Esto se produce en pasillos, patios, baños, entre clases e, incluso, dentro de clase, frente a un profesorado que no actúa porque no lo ve o porque no sabe cómo hacerlo.

Las violencias vividas relacionadas con saltarse el binarismo sexo-género o con las peculiaridades del propio cuerpo nos hacen partícipes de ellas a

todas las personas, bien como agresoras, bien como agredidas, bien como espectadoras que callamos o que no sabemos qué hacer.

Así, nos encontramos con situaciones de acoso entre iguales sin un abordaje adecuado (no hay curso escolar que no sea noticia el suicidio de un menor por esta causa). Tal vez haya acciones protocolizadas una vez que los hechos son denunciados, pero no hay intervención preventiva, o muy poca y muy dependiente de buenas voluntades (de profesorado especialmente concienciado y comprometido con estos temas) o de agentes externos (como colectivos o la policía), por lo que se entiende que colegios e institutos no son lugares seguros para aquel alumnado que se salta los cánones normativos.

A todo lo anterior hay que unirle que la organización escolar se estructura 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 fútbol (dejando de lado otros juegos menos generizados y menos competitivos). En definitiva, espacios comunes como elementos o dispositivos generizantes y segregadores.

En general, los equipos y departamentos de orientación tienen pocos recursos y su personal no está formado para atender y orientar sobre estos temas. Existe una burocratización excesiva que prima la realización de informes psicopedagógicos para alumnado con diversidad funcional, la realización de dictámenes de escolarización; un desbordamiento ante la gestión de medidas de atención a la diversidad funcional; y poco tiempo para orientar y realizar acciones vinculadas con cuestiones de género, diversidad sexual e identidad y expresión de género, o cualquier otra diversidad que no sea la de aquel alumnado que “no llega” al currículo prescriptivo. Este entramado burocrático tiene como consecuencia la saturación del tiempo efectivo de trabajo de docentes y del personal de orientación y que no puedan disponer de espacio ni tiempo para trabajar otras temáticas. Por otro lado, se continúan celebrando dentro de colegios e institutos fechas que elogian y referencian un único modelo familiar (día del padre y día de la madre), no dando espacio e invisibilizando a otros tipos de familias no compuestas por esos dos miembros (monoparentales, homoparentales, menores que viven con abuelas, en centros de acogida,

familias donde falta alguno de sus miembros por fallecimiento o abandono...), pese a que en el último estudio de 2016 del INE se ha demostrado que solo un 34,1% de los hogares se encuentran formados por padre, madre e hijos e hijas de esa unión conviviendo en un mismo lugar.

En general, se observa una total ausencia de programas específicos de concienciación. No hay nada concreto. Existen ciertos colegios e institutos (mayoritariamente públicos) que hacen algún tipo de campaña cerca del día en contra de la LGBT+fobia o del autismo, por poner un ejemplo, pero no son mayoritarios y, en la mayoría de los casos, dependen de algún o alguna docente que pertenece al colectivo concreto o que tiene una especial concienciación con estos temas. En todo caso, poner el énfasis en un día no deja de reforzar el carácter raro o excepcional de quienes protagonizamos la fecha o fechas en cuestión.

En este sentido es fácilmente comprensible que estas medidas no llegan a alterar el curso “normal” de los programas o la dinámica escolar, no desestabilizan las imposiciones oficiales. Seguramente tranquilicen la conciencia de las personas que las planean pero, en la práctica, mantienen el lugar específico, extraño y problemático de las identidades “marcadas” presentándolas a partir de las representaciones construidas por el sujeto central, por el sujeto hegemónico (Louro, 2001).

Por otro lado, existe una clara ausencia de formación reglada del profesorado, tanto de manera inicial como permanente (de hecho, la formación permanente en cuestiones vinculadas, por ejemplo, con la LGBT+fobia, ha estado o está vetada en algunas comunidades autónomas con gobiernos conservadores como posibilidad en los centros de formación de profesorado). No existen asignaturas específicas en los planes de estudio de magisterio que trabajen el género como productor de opresiones y desigualdad, las disidencias sexo-genéricas (ni ninguna otra que no sea enfocada hacia la dis-capacidad), no hay cursos específicos sobre estas temáticas (mucho menos sobre pedagogías queer) y los pocos que se ofrecen en algunos lugares parten de luchas activistas y sindicales, no desde una responsabilidad política clara. Por tanto, si el profesorado no tiene una formación específica ocurren varias cosas: no está preparado para ver y anticipar casos de acoso que tengan como excusa las diferencias personales,

sigue transmitiendo los valores propios de una sociedad patriarcal y cisheterocentrada y no sabe cómo actuar ante estos temas.

Todo esto no es casual, se ampara por lo establecido desde arriba. Podríamos pensar en quienes ocupan las sillas en los despachos donde se toman estas decisiones, cuál es su género mayoritario, su orientación sexual, su color de piel, su etnia, cuáles son sus capacidades. Paso a reflexionar un poco sobre ello.

En las políticas educativas y su influencia

en el sistema educativo

Es difícil pensar o imaginar un mundo diferente; pero no nos queda otra opción.

Miguel López Melero

(2016)

¿Para qué educamos? ¿Cuál debe ser el fin último de la educación?: ¿el desarrollo de capacidades individuales (o colectivas)? ¿La empleabilidad? ¿La felicidad? Realmente los contenidos, la organización del sistema, los itinerarios formativos... ¿para qué están pensados?

Para responder a estas preguntas (si es que tienen alguna respuesta cerrada) voy a centrar el análisis en el sistema educativo español que rige las prácticas actuales. Seguramente en cualquier otro país haya aspectos análogos y otros diferentes, pero voy a hablar del que conozco. Me centraré en cuestiones presentes en todas las comunidades autónomas de manera global reguladas por normativa estatal.

Por otro lado voy a hablar de lo que me atraviesa más profundamente, por lo que probablemente haga un análisis más detallado de unos aspectos que de otros. No pretendo hablar por boca de nadie. Seguramente si este análisis lo hiciera una persona que haya tenido que migrar o una persona gitana o una persona trans, por poner ejemplos, vería aspectos que igual a mí se me pasan. Por tanto, el análisis que hago está lejos de ser un análisis pormenorizado de lo que ocurre en las políticas educativas y en las escuelas. No pretende ser un análisis exhaustivo de todas las políticas públicas ni de toda la organización y la didáctica educativas, sino de los aspectos que, como pedagoga y formadora de profesorado, considero más relevantes y que hacen más daño. Quiero centrarme sobre todo en que las pretendidas herramientas diseñadas para combatir las exclusiones lo que hacen es apuntalar un orden simbólico en el que algunos están dentro y otros fuera, sobre los normales y los raros.

IDEOLOGÍA Y NORMATIVA LEGAL VIGENTE

Jurjo Torres afirma que nos encontramos con un sistema educativo cuyo objetivo básico es “perpetuar subjetividades neoliberales, autoempresariales, neocolonialistas, conservadoras ultracatólicas, patriarcales, homóforas, racistas y depredadoras, antisustentables y antiecológicas” (2017: 18), pretendiendo la perpetuación del modelo social dominante del que he dado algunas pinceladas.

Es fácil llegar a la conclusión de que las leyes educativas no son neutras. Son leyes políticas hechas y amparadas por partidos políticos, elaboradas sobre su pensamiento en aras de la fabricación de su proyecto político e ideológico a nivel social (Gimeno, 2014). Me harto de afirmar esto en clase. Parece que las leyes educativas sean imparciales, basadas en qué tipo de educación es la más idónea para desarrollar las capacidades del alumnado en su conjunto, pero no hay que olvidar que son el medio para que la ideología de cada partido político y su modelo de ciudadanía y de orden social sean perpetuadas.

En el estado español, profesorado, estudiantes, familias, personas de la academia, de los activismos... ¿tenemos voz para participar en la elaboración de las leyes educativas, para participar en los debates internos sobre el tipo de educación que se desea? ¿Tenemos posibilidad de reacción y de cambio ante las decisiones que toma la política sobre la educación? Obviamente la respuesta es negativa. Es verdad que depende del partido político (claramente unido a una ideología política, social y educativa). A la hora de elaborar las grandes leyes (no tanto la normativa que viene a desarrollarlas) se permite un cierto acercamiento de personas expertas (por supuesto dentro de la hegemonía y por regla general hombres cis), a veces de ciertas voces de los activismos más institucionales e incluso de docentes. No son precisamente los gobiernos más conservadores y más neoliberales los que permiten esas posibilidades. Los gobiernos más progresistas consultan a la comunidad educativa; no dejan de ser consultas no vinculantes, pero sí que se escuchan las voces de las personas interesadas.

Es posible que nuestra memoria colectiva recuerde las enormes protestas que se desplegaron ante la promulgación y puesta en práctica de la LOMCE. Muchas de nuestras retinas se tiñeron de verde ante las mareas que se produjeron en la calle y en los centros educativos. Por supuesto, ni que decir tiene que legalmente no sirvió para nada más que para un desahogo inicial ante lo que nos venía encima. No obstante, sí que sirvió para unir a la comunidad educativa, para la movilización de la conciencia crítica.

Son los partidos políticos que han tenido mayorías absolutas los que han realizado la selección cultural de lo que se iba a impartir, de lo que entienden como prioritario, de construir políticas educativas encaminadas a preservar el sistema de “lo normal”. En estos últimos años de políticas conservadoras se ha afianzado la estandarización de la evaluación y la descontextualización de los procesos educativos, las competencias basadas en el mercado de trabajo, la lucha por el éxito individual, las evaluaciones externas basadas en un tipo determinado de conocimiento, los itinerarios segregadores, la falta de recursos para la atención a todo el alumnado, la formación permanente del profesorado sesgada, las dotaciones presupuestarias infladas en la privada y exiguas en la pública, el

bilingüismo (inglés, mediocre y segregador), así como las formas de fiscalización del profesorado y del alumnado.

CURRÍCULO

Los contenidos impartidos en la escuela no son absolutos, ni objetivos, ni neutrales; pasan por las diferentes estructuras de poder y dominación como el cisheteropatriarcado (Martínez, 2016), el capacitismo, el racismo, el adultocentrismo... lo que hace imprescindible su cuestionamiento y su sacudida desde otras formas de hacer. Para ello habría que considerar la cultura, el currículo; los saberes que se transmiten desde el sistema educativo en su conjunto no tienen por qué ser preservados, más bien deberían ser cuestionados ya que, debido a ellos, a sus prescripciones, a sus invisibilidades, a lo que dan por válido o por inválido producen, como apunta Deborah Britzman en 2016, mucha insatisfacción, descontento, ansiedad y tristeza.

De hecho, cualquier sistema educativo de cualquier etapa en la historia está orientado a la formación de personas que se sitúen dentro del modelo de sociedad proyectado como deseable en cada momento social y a la ratificación y perpetuación de formas de ser y de comprender el mundo basadas en el conocimiento que flores (2013) califica como logo-falo-etno-adulto-céntrico (entre otros), invisibilizando y excluyendo otras formas de conocimiento y generando, por tanto, desigualdad de derechos y oportunidades. Lo hemos dado por bueno, se ha cuestionado poco la objetividad de los saberes transmitidos en la escuela, se han justificado sus invisibilizaciones y sus discriminaciones en aras de un saber universal (cuando menos escalofriante). Sería lo que Sousa Santos denomina “epistemicidio” o destrucción de muchos saberes causada por el colonialismo europeo como consecuencia de la imposición de una forma de ver el mundo, lo que ha hecho que veamos el conocimiento occidental como una verdad universal cuando realmente es un localismo globalizado.

Los contenidos curriculares, lejos de ser neutros, objetivos o universales, se encuentran sesgados, colonizados, occidentalizados, muestran solo una parte del discurso, invisibilizando y jerarquizando realidades, historias y visiones (flores, 2008; Platero, 2018). Así es fácil ver que las asignaturas vinculadas con Conocimiento de sí mismo, Conocimiento del entorno, Ciencias Naturales o Biología imparten contenidos binarios e invisibilizadores de todas las realidades (cuando se habla de familia se suele hablar de la familia nuclear, cuando se habla de cuerpos se afirma que las niñas tienen vulva y los niños pene como únicas opciones, cuando se habla de educación sexual se hace de una manera cisheterocentrada...). Asignaturas como Lengua Castellana, Matemáticas o Lengua Extranjera dejan de asumir también realidades (masculino como neutro, frases para el análisis heterocentras...). Historia, Filosofía y Literatura (donde principalmente se dan a conocer obras occidentales y de hombres, donde se cuenta solo una parte sesgada de la historia), Religión católica (sexista y LGBT+fóbica) como asignatura evaluable. Lo mismo sucede con los libros de texto que, siendo un tratamiento comercial de dicho currículo, lógicamente también invisibilizan y estereotipan cuerpos, capacidades, orientaciones e identidades por medio no solo de sus palabras escritas, sino también de sus representaciones gráficas.

El resultado de esto puede resumirse en que en el currículo, el conocimiento y las prácticas educativas no se organizan para eliminar las desigualdades de partida del alumnado, sino para legitimarlas y ampliarlas, ya que ignoran las diferencias étnicas, de clase, de género, de capacidad, de corporalidades y las supeditan a una cultura y a una historia que se entiende como única e incuestionable (Carrera, Cid y Lameiras, 2018).

En esta línea Rafael Feito apunta en 2007 que la escuela actual se creó para los hijos varones de las clases altas y de profesionales cualificados (yo añadiría con capacidades hegemónicas, presuntamente heterosexuales, blancos), el resto (clases obreras, mujeres, disidentes sexuales, disidentes de las capacidades hegemónicas, personas racializadas...) nos hemos ido incorporando a un sistema que no fue creado para nosotres y que menosprecia nuestras peculiaridades.

No es solo el currículo explícito y programado (por reales decretos, decretos y proyectos curriculares), sino también el currículo oculto (organización del aula, formas de hablar y de vestir permitidas y un largo etcétera de cuestiones no programadas pero que son igualmente transmisoras de valores) el que viene a seleccionar la cultura y los valores que formarán parte de lo que transmitirá y reproducirá la escuela, teniendo como fin el sostenimiento de lo hegemónico. El currículo, por tanto, procura la perpetuación de privilegios, siendo un producto de la cultura dominante y un instrumento político que influye de manera brutal en la cotidianidad escolar, según apuntan Pagano y Fernandes.

Es evidente el mutismo y la invisibilización de múltiples realidades que no solo se silencian, sino que se deforman y manipulan las pocas explicaciones dadas sobre cuestiones como el racismo, el cisheterosexismo, la LGBT+fobia, el colonialismo, las clases sociales o el capacitismo (Torres Santomé, 2017), claramente con la complicidad y la responsabilidad clara de quienes elaboran la políticas educativas.

Por ello es necesaria una profunda reflexión sobre lo que debe contener el currículo oficial, ya que la falta de representatividad cultural, de género, de capacidades, junto con los “ismos” apuntados, generan desigualdades y entorpecen la posibilidad de que nuestro alumnado conozca el mundo (García Medina, 2018). Como apunta Jurjo Torres, habría que tener como objetivo prioritario en las políticas públicas y en las prácticas docentes la justicia curricular; justicia curricular que ayude a que cada alumne pueda verse, comprenderse y valorarse dentro del lugar donde pasa la mayor parte de su día durante muchos años, por medio de políticas de reconocimiento y participación de todos los sujetos y de redistribución de los recursos.

Ya Connell, en 1997, sugería partir de los intereses de los colectivos menos favorecidos para poder construir un currículo más justo socialmente (plantear temas económicos desde la situación de las personas pobres, temas de género partiendo de la posición de las mujeres, temas territoriales desde la perspectiva de los pueblos indígenas, sexualidad desde la configuración de las personas no hetero...); es decir, partir de la hegemonía a la hora de elaborar el currículo, tal y como se viene haciendo, supone dejar fuera muchas realidades que serán invisibles en el sistema educativo.

Sería por tanto necesario deconstruir el currículo como proceso político y normativo para llegar a prácticas horizontales y participativas en las que se resignifiquen los contenidos con las voces de todas y abarquen múltiples saberes (Pagano y Fernandes, 2018). También se hace preciso revisar las formas por medio de las cuales accedemos a la realidad y, por tanto, crear prácticas educativas alejadas de los marcos reguladores que sujetan el propio sistema, como apunta Carolina Alegre en 2013.

ALGUIEN SE ESTÁ QUEDANDO FUERA

Ante este panorama, no es difícil llegar a la conclusión de que las prácticas educativas se ven influenciadas por las políticas educativas prescriptivas y que amparan la exclusión de personas (Torres, 2012); es decir, que “las instituciones públicas tratan de modo muy diferente a unos colectivos y a otros; que a unos valoran y respetan, mientras que a otros degradan, humillan y/o practican claramente políticas de exclusión” (Torres Santomé, 2017: 10). Adivina, adivinanza: ¿a quiénes valoran y respetan y a quiénes degradan, humillan y excluyen? Debería haber un análisis urgente del modo de operar del sistema educativo, así como de las razones que impulsan a que multitud de niños sean etiquetados y expulsados de las instituciones educativas, ya que son estas las cuestiones que influyen de manera directa en el modelo de sociedad que queremos construir.

En esta línea discursiva sobre los sujetos que quedan al margen de las políticas educativas (e incluso de las prácticas) es importante poner de manifiesto que es muy difícil la percepción de las injusticias (educativas y sociales), la interiorización de las opresiones y el reconocimiento del ninguneo, salvo por las personas que se encuentran atravesadas por esa discriminación. No solo es una cuestión de reconocimiento y de empatía. Las injusticias están tan caladas que se justifican sobre la base de la medicina, la política, las religiones, el capitalismo, los medios de comunicación, la familia... y, obviamente, la propia educación.

Es necesario preguntarse ¿qué es la diversidad?, ¿qué se entiende por diversidad cuando se la enuncia dentro del sistema educativo?, ¿no se está definiendo como otredad?; o como apunta Flores en 2013, ¿no se está abriendo un cajón de “los otros” en el término *diversidad*, domesticando así sus diferencias?

Es curioso cómo parece que se parte de cero cada vez que se intenta diseñar algo en educación. Parece que hay un ninguneo de lo que ya se ha dicho y hecho (evidentemente no es casual). Si ya en 1996 uno de los grandes pedagogos internacionales enunciaba la necesidad de asumirse desde la inclusión, ¿tan difícil sería que nuestros legisladores leyeran un poco antes de articular lo que entienden por diversidad?

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es proporcionar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la “otredad” del “no yo” o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo (Freire, 1996: 42).

No creo que la solución pase por tener que especificar un cajón para cada diversidad, que haya que crear cajones nuevos (como el de las diversidades sexo-genéricas) dentro del cajón de la diversidad, donde se nos mete a todas las diversidades sin excepción. Como si fuera un bargueño antiguo en el que se acumulan multitud de cajones, algunos ocultos, que puedes cerrar por fuera para que no se vea lo que hay dentro. La diversidad, tal y como se enuncia en el actual sistema educativo, sería esto: un escritorio con cajones separados en función de lo establecido en la normativa (discapacidad — dentro de ella todas sus posibilidades de descripción—, incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades intelectuales, déficit de atención con hiperactividad, trastornos de la lecto-escritura), cajones más grandes y más

pequeños en función de su visibilidad e, incluso, con cajones ocultos y que no se sabe ni cómo abrir (como las diversidades sexo-genéricas). Hace pensar que la realidad va por delante del sistema.

Este bargueño está en una parte de los centros educativos; se le hace un espacio pero no se destina mucho tiempo a su cuidado; se puede mover, se puede poner en lugares más o menos visibles, pero siempre está ubicado fuera de donde se produce el movimiento, el aprendizaje y la diversión. Incluso se pueden dejar cosas encima, pegar chicles o escupir. Es algo que está pero que no forma parte real de la vida del centro.

Siguiendo esta línea, resulta evidente que “el sistema educativo, creado inicialmente para la homogeneización de sus miembros, ante el descubrimiento de la diversidad se ve desestabilizado y tiende a considerar la diferencia como un problema” (García Medina, García Fernández y Moreno, 2012: 20). Todas las personas somos diversidad, aunque el término en sí mismo ya empieza a producir rechazo por las repercusiones que conlleva lo establecido en torno a él.

Por ello, si se tiene que hablar de diversidad dentro del sistema educativo, primero habrá que considerar que nuestro sistema educativo y nuestros centros escolares privilegian (a la vez que invisibilizan y oprimen) una cultura y unas identidades determinadas, lo que Feito denomina “cultura de la minoría social dominante” (modos de hablar, de escribir, de moverse, de vestir, de relacionarse...). Aparentemente el término diversidad abarcaría a todas las personas, pero en la actualidad utilizar el término diversidad no es hablar de nada; es meternos a todos en un cajón, es borrar las diferencias (flores, 2013), es evitar el empoderamiento, es vernos como personas deficitarias, es estigmatizar lo no hegemónico impidiendo el empoderamiento en lo que eres.

El término diversidad en general, y concretamente la diversidad sexual, es un término que se basa en políticas neoliberales y en el ámbito educativo se ha instalado basándose en términos como *tolerancia* e *integración* y cuyo fin es armonizar, organizar y calmar el conflicto social y educativo que plantean las diferencias. “La diferencia se muestra como algo despolitizado y se invisibiliza por qué lo otro fue convertido en otro” (Bello, 2018: 121). Por tanto no consiste solo en celebrar la diversidad (con un día en el

calendario, con una jornada específica, con una muesca en la pared), sino de cuestionarla. Tal vez lo que habría que hacer es, como dice de manera sublime val flores en 2013, escupir sobre la diversidad para ver si la saliva ablanda y desdibuja la fijeza de la letra que ha encarcelado las realidades y experiencia de mucho de nuestro alumnado, situándoles en un lugar inhóspito y raro.

En esta línea, parece oportuna la distinción que establece Peluso (2018) cuando habla de los cuatro marcos desde donde entiende que se conceptualiza a quienes se alejan de la norma: diferentes y diversos (no se asumen opresiones ni subordinaciones, se describe la heterogeneidad, la “diversidad como fiesta multicolor”), especiales y discapacitados (sobre el discurso de la salud-enfermedad), desiguales y minorizados (tomando como eje las desigualdades sociales y los ejes de opresión) y disidentes (quienes muestran una actitud activa y empoderada de apartarse de la norma). El último es el marco en el que deberíamos actuar.

Lo que no se visibiliza no existe. “La invisibilidad es ausencia, (des)memoria de cuerpos, inexistencia de subjetividades, desaparición de identidades” (flores, 2013: 224). Es decir, si la pretensión es queerizar la escuela, no se pueden tomar como base los privilegios y las opresiones existentes a nivel social; no se pueden invisibilizar cuerpos y realidades: tendrá que procurarse una escuela para todes y de todes. En definitiva, habrá que plantearse empezar de cero, no poner parches. En este sentido, no debería haber alumnado marcado y no marcado, ya que en el mismo momento en que marcamos sujetos (diversidad funcional, diversidad cultural, diversidad sexual, diversidad étnica...) a los que hay que ofrecerles “inclusión”, estamos reproduciendo la “ideología de la normalidad” (Peluso, 2018).

PRINCIPIOS

En definitiva, nos encontramos en una escuela que establece quiénes son diversidad, ante un sistema educativo cuyo principio de “atención a la

diversidad” es el de normalización (establecido desde 1990 con la LOGSE, en su artículo 36, y asumido como tal el artículo 71 de la LOE y en artículo 59 de la LOMCE). Es algo que ha persistido sin ningún titubeo. 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.

Aludiendo a lo que ya concreté en anteriores publicaciones como *Diversidad e inclusión educativa* (junto con mi compañero de fatigas académicas, Raúl García Medina), resulta necesario repasar definiciones vinculadas con el principio de normalización para poder comprobar las consecuencias que genera. Se entiende que la finalidad del principio de normalización es que todo el alumnado pueda llevar una vida tan normal como sea posible (definición aportada por Mikkelsen en 1959. Algo innovador, vamos). Por eso comienzo mi búsqueda por *normalización* (principio educativo legislado), que se entiende como acción y efecto de normalizar. Busco, por tanto, *normalizar* y se define como “regularizar o poner en orden lo que no estaba, hacer que algo se establezca en la normalidad”. Voy entonces al término *normalidad*, entendido como cualidad o condición de normal. ¡Estamos llegando! Se entiende por *normal*, aquello que sirve de norma o regla, que se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano. Busco entonces el término *norma*, que se define como “regla u ordenación del comportamiento dictada por una autoridad, regla que se debe seguir o a que se deben ajustar conductas, tareas o actividades” (información extraída de la RAE, canal normalizador donde los haya).

Analizando estas definiciones cuesta pensar que la atención a la diversidad se encuentre regulada por unas reglas de comportamiento dictadas por una autoridad, ajustándose a unas normas fijadas de antemano. ¿Quién fija esas normas? ¿Cuál es la autoridad que las dicta? ¿De verdad las personas que dictan las leyes y el profesorado que las desarrolla no se han parado a pensar quién establece esas normas y si han sido consensuadas por todos o más bien han sido asumidas y perpetuadas? O tal vez sí y no sea algo casual y en el fondo interese que haya personas que tengan más fácil la educación y la vida en general. Frente a este principio de normalización en el imaginario colectivo aparece quién es normal y quién no, quién está dentro y quién está fuera y es esa, precisamente, la clave de la otredad, entendida

como lxs otrxs, lxs no hegemónicos, lxs que estamos fuera (Freire, 1996; Britzman, 2002; flores, 2013).

De hecho, la diferencia se transforma en desigualdad mediante el invento de la normalidad, al que aluden Alonso y Zurbriggen en 2014, amparada en el sistema educativo como el gran mecanismo de normalización y de regulación de los cuerpos y de las personas (Alegre, 2015), cumpliendo una función básica en su control. De hecho, esta normalidad establecida no deja de ser un constructo eurocéntrico y colonialista (Alonso y Zurbriggen, 2014).

Visualizo la normalización (proceso para aproximarse al valor hegemónico) como un cubo dentro del cual se está a gustito y se siente seguridad, y ver a todas aquellas personas “diferentes” que se quedan fuera de ese cubo hace que quede claro que hay privilegios y opresiones, lo que en ocasiones lleva a realizar todo tipo de acciones para mantenerse dentro de él (operaciones de estética, cremas milagro, dietas, blanqueamientos de piel y dientes, alisamiento de pelo, farmacología variada, terapias deshomosexualizadoras...).

Así es fácil entender términos como igualdad-diferencia, es fácil ver lo peyorativo del término *diferencia* desde la hegemonía y la importancia de empoderarse en la misma. La clave puede estar en dar poder y fuerza a lo que somos; *Somos como somos* (Sánchez, Penna y De la Rosa, 2015) y no queremos que la hegemonía nos tolere (el término *tolerancia* me repele. Alude, según la RAE, a que alguien que tiene la autoridad suficiente soporte, admita o permita algo que no le gusta o que no aprueba). Existimos, y si no estamos dentro de los valores hegemónicos que solo sirven a unos cuantos, tendremos que hacer un sistema educativo que no parta de ellos; es decir, habrá que, cuando menos, poner en cuestión el sistema educativo actual, amparado en el principio de normalización como sistema educativo válido, e intentar diseñar otro que no cuestione a los sujetos que no entran dentro de la norma, sino que cuestione esa norma.

¿Es por tanto compatible el principio de normalización con la diversidad entendida en toda su amplitud? ¿Realmente queremos amparar un sistema educativo basado en unas normas políticas, religiosas, patologizadoras, que constriñen la diversidad a un cubo 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 treinta años. Tal vez haya llegado el momento de darle una vuelta, al menos en nuestra cabeza.

Este principio de normalización ha venido de la mano del principio de integración (donde el valor hegemónico dejaba pasar a la otredad siempre y cuando asimilara sus normas) y, en la actualidad, del de inclusión (un principio que parece que echa colonia al de integración pero que continúa dando por buenas las mismas prácticas basadas en la normalización). Por tanto, si se habla de inclusión es porque existe la exclusión (es el lado oscuro del principio de normalización: representa lo enfermo, lo patológico, los márgenes), la exclusión de personas, identidades y conocimientos (Planella y Pié, 2012).

Se sigue planteando, en aras de una supuesta inclusión, que los grupos no tanto mayoritarios (ya que en determinados centros no está nada claro cuáles serían las étnicas, culturas, cuerpos, identidades o capacidades minoritarias), sino hegemónicos, se impongan a una supuesta minoría (aunque realmente sea mayoritaria). En general, cuando se habla de inclusión “no se retoman las luchas por el reconocimiento que están llevando adelante los grupos oprimidos y se tiende a instalar la lógica de grupos que se autodenominan ‘normales’ y que toleran a los otros, los ‘monstruos’, al tiempo que llevan adelante políticas para incluirlos, reproduciendo así la lógica de la inequidad que dicen querer combatir” (Peluso, 2018: 52).

La inclusión es entendida como el añadido de los otros, de los que están en los márgenes, generando con ello las “pedagogías de la tolerancia”, derivadas de ella y que vienen a reproducir las mismas exclusiones que dicen subsanar, ilegitimando a lxs otrxs pero siendo a su vez necesarixs para que los valores hegemónicos queden reconocidos (flores, 2008). Es decir, si la inclusión genera exclusión, si lo único que plantea es “el normal, tolerante y el subalterno, tolerado” (Britzman, 2016) es que algo está fallando.

Por tanto, los principios educativos no deberían tener como base la hegemonía marcada, entendiendo por ella la definición que aporta Gramsci

en 1978, la dominación y mantenimiento de poder que ejerce un grupo de personas sobre otros, de una manera sutil, imponiendo sus propios valores, creencias e ideologías que son las 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, pretendiendo que una mayoría silenciosa e invisibilizada renuncie a lo que es en aras de la minoría poderosa. Los principios educativos, para responder a la justicia social, tendrían que tener como base la lucha por el reconocimiento de las diferentes identidades, ya que no se trata de incluir individuos incompletos o incorrectos, sino de generar espacios educativos en los que todas las personas (y su lucha y su historia) puedan ser reconocidas (Peluso, 2018).

¿Qué pasaría si el principio básico del sistema educativo no fuera la normalización? ¿Qué pasaría si prescindieramos del modelo hegemónico? Nos quedarían las diferencias sin más, las multiplicidades, las variedades; y eso, hoy por hoy, parece que no interesa.

En aplicación al principio de normalización, que viene a establecer quiénes están dentro y quiénes fuera, quiénes son normales y quienes son diversidad (es terrible, no sé cómo no rechina), en todos los centros educativos vinculados con la educación formal existe un documento que forma parte del Proyecto Educativo, denominado Plan de Atención a la Diversidad. Si seguimos la definición aportada por las Instrucciones de 19 de julio de 2005 (por poner un ejemplo) “El Plan de Atención a la Diversidad debe ser entendido como el conjunto de actuaciones, adaptaciones al currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar, tanto al conjunto del alumnado del centro la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares, como a las propias dificultades que puede suponer la enseñanza de ciertas áreas o materias, intentando prevenir posibles dificultades de aprendizaje”, asimismo, en la Circular de 26 de septiembre de 2003 se concreta también que este documento regulará “el apoyo al alumnado que presenta necesidades educativas especiales por presentar discapacidad física, psíquica, sensorial o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de la conducta, la atención al alumnado superdotado, las actuaciones encaminadas a facilitar la integración educativa del alumnado inmigrante y la atención a las necesidades de compensación educativa”.

He seleccionado estas dos referencias por ser aquellas que me resultan más familiares. Cada comunidad autónoma tiene las suyas propias, incluso es habitual observar en las páginas web de los centros escolares un apartado sobre Plan de Atención a la diversidad, siempre desarrollado en esta línea.

Si desde el sistema educativo se entendiera que todas las personas somos diversidad o, como aporta José Antonio Rodríguez Rodríguez (gran pedagogo y gran amigo) en 2007, si se entendiera que la diversidad es el conjunto, la mezcla colectiva de diferencias y similitudes, la mezcla de minorías y mayorías; es decir, si en la diversidad entráramos todos, si se entendiera que todas las personas somos diversas, que la diversidad sencillamente es variedad, nunca se denominaría a un documento Plan de Atención a la Diversidad. En todo caso, Plan de Atención al Alumnado.

En este sentido, se viene a entender que la diversidad se conforma políticamente como el rechazo de todo aquello que no clasifique y que no jerarquice (flores, 2013), dividiendo entre lo que es legítimo, respetable, adecuado o aceptable y lo que no lo es, los que son los normales y los que somos los otros.

Tomando como referencia dicho Plan de Atención a la Diversidad (que, hoy por hoy, es incuestionable a nivel institucional) y la normativa que viene a desarrollarlo, dentro de “la diversidad” solo estaría el alumnado que presenta “dificultades de aprendizaje, discapacidad en todas sus variantes, trastornos” o el alumnado “inmigrante o con altas capacidades intelectuales”. Analicemos los términos: hablando solo de dificultades, discapacidades o altas capacidades o trastornos se entiende que existe un aprendizaje hegemónico, una capacidad hegemónica y una salud mental hegemónica que lleva a tener que nombrar a aquellas personas que se salen de ella como “personas con dificultades, discapacitadas, superdotadas o trastornadas”. Como inicio para un documento de centro, no tiene desperdicio. Por otro lado, continuar hablando de inmigración como mínimo resulta etnocéntrico. Las personas migran; hablar de inmigración implica tomar como referencia el territorio que “acoge” y no a la propia persona. Asimismo, entender que todas estas personas necesitan medidas especiales (junto con otras tantas que ni siquiera aparecen, las que no merecen siquiera estar reflejadas en un papel) implica que, tal vez, las

medidas ordinarias se han diseñado pensando solo en unos cuantos. No hay más que analizar la propia terminología de las medidas: adaptaciones, apoyos, refuerzos... ¡Todo en aras de la inclusión! Sublime. Se diseña un currículo único para una parte del alumnado y se pretende que el resto lo alcance.

Entiendo que el éxito de una escuela amable, segura y cuidadosa se encontraría en no generar grupos hegemónicos de poder, sino en una escuela creada para todos, no para la asimilación de unos cuantos en las normas y valores de pequeños grupos dominantes (inexistentes, por otro lado, si asimiláramos realmente el concepto de diversidad); sería una escuela del grito, no del silencio. En la escuela del silencio (Feito, 2007) no puede brotar la riqueza de la diferencia (alumnado procedente de diferentes lugares del mundo, de familias variadas, donde ningún color de piel es igual a otro, con cuerpos distintos, con formas de hablar y de entender el mundo diferentes...). Habría que partir de las peculiaridades, afectos y saberes de todos los protagonistas del sistema educativo para poder diseñar una educación para todo el alumnado, donde el Plan de Atención a la Diversidad conceptualmente sea lo que realmente es: un chiste malo.

De hecho, empiezan a observarse detracciones (las mínimas) hacia las políticas educativas basadas en la igualdad, la diversidad, la inclusión o la integración, que acaban por convertir la diversidad como una suma de siglas y de categorías. Se trataría más bien de procurar lo que Carolina Alegre denomina una “pedagogía de multiplicidades”: multitud de cuerpos en las aulas, en los centros educativos, que no tengamos que catalogar, sino que dejar vivir y educar en libertad.

Voy terminando

Una docente o un docente no puede renunciar al sueño y al compromiso ético que lo compromete [...]

No podemos dejar de soñar.

Miguel López Melero

(Fundamentos y prácticas inclusivas, 2018)

Por todo lo visto, si tenemos en cuenta que la escuela es un potente instrumento para enseñarnos la forma de observar el mundo y categorizar lo que consideramos normal (Cabezas, 2016) y que no se deja de educar, que educamos cuando decimos, pero también cuando callamos (Sánchez Torrejón, 2017), se hacen urgentes otras formas de hacer más cuestionadoras y subversivas.

Para poder intervenir en el aula es preciso un primer paso, que es identificar estos hechos, cuestionarlos y procurar desmantelarlos 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.

Por ello quiero referirme a alguna de las ideas de Freire (1996), cuando apuntaba que la educación nunca puede ser neutra (educar en la neutralidad implica perpetuar un sistema hegemónico que produce muchas violencias y desigualdades), que la educación puede estar tanto al servicio de la inmovilización y de la permanencia de estructuras injustas como al servicio de la transformación del mundo.

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 diferente al normativo. Para ello no se puede partir de lo que lleva más de treinta años establecido; para poder aplicar pedagogías transgresoras habría que partir de cero, de una escuela para todos 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.

Es urgente luchar para que los centros educativos sean lugares donde interpretar realidades de diferentes formas, donde imaginar otros mundos,

no donde se generen desigualdades, exclusiones, invisibilidades y discriminaciones.

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 “lxs otrxs” (Britzman, 2002; flores, 2013), donde hay formas de ser y de actuar censuradas, cuestionadas e invisibilizadas; en la que la diferencia de clases es cada vez más patente, en la que se continúan marcando cada vez de manera más significativa los géneros binarios, en la que las diferentes culturas tienen 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. Tendría que quedar fuera el principio de normalización para poder hablar de una educación para todes basada en los supuestos de las pedagogías queer, pretendiendo un proyecto ético que involucre a las diferencias como base para la política y la comunidad (Britzman, 2016). Busquemos entonces posibilidades de escape, formas de hacer educación que ayuden, como apuntaba Godwin ya en 1793, a que el principal objeto de la educación sea engendrar felicidad.

¿ES POSIBLE QUEERIZAR LA ESCUELA?

Somos la voz sin miedo, somos alaridos de los que cayeron,

Somos otra voz que no tiene dueño, no pertenecemos,

No tengo nación ni consuelo.

Somos efectos adversos,

Contraindicaciones de sus pensamientos,

Somos el concepto de lo que quisieran ver muerto,

No tengo razón ni consuelo, por eso no tengo miedo.

Kumbia Queer

(Contraindicaciones)

Parece claro que la escuela, hoy por hoy, supone un medio muy potente para la reproducción de la hegemonía, disciplinando y reprimiendo cuerpos, identidades, formas de comportamiento... (Foucault, 1998; Carrera, 2013). Bien es cierto que ha habido múltiples corrientes de pedagogías libres que, con sus aciertos y sus limitaciones, sirven para aterrizar las propuestas actuales de las pedagogías queer. Por ello, se hace pensable la posibilidad de comenzar a queerizar la escuela, a hacerla rara, incómoda,

antinormativa, trasgresora. Vamos a analizar primero de qué estamos hablando para decidir si es oportuno recurrir a su aplicación.

¿Pedagogías queer? Y eso, ¿qué es?

Escribo desde la fealdad, y para las feas, las viejas, las camioneras, las mal folladas, las infollables, las histéricas, las taradas, todas las excluidas del gran mercado de la buena chica.

Y empiezo por aquí para que las cosas queden claras: no me disculpo de nada, ni vengo a quejarme.

Virginie Despentes

(Teoría King Kong, 2007)

El título de este apartado es una frase que vengo escuchando desde que comento que estoy escribiendo sobre ello, a veces entre risas por la ignorancia, a veces con interés real, a veces con caras que piensan “ya estás con tus cosas”. Esto también pasa en mi propia facultad, por lo que entiendo que, si en una facultad donde se imparten prácticamente todas las titulaciones relacionadas con la educación, siendo una de ellas el grado de Pedagogía, no se conoce el término, tal vez sea prudente comenzar respondiendo a la pregunta.

Pedagogías antinormativas, pedagogías de-generadas (flores), pedagogías transgresoras (hooks, Britzman), pedagogías disidentes (Alegre), pedagogías transfronterizas, pedagogías trans*formadoras (Platero), pedagogías subversivas (Planella y Pié)... En definitiva, pedagogías raras, molestas, extrañas, disconformes. Es imposible hablar de una única

pedagogía queer, más bien serían pedagogías queer o, incluso, prácticas educativas queer.

Entendido dentro de la educación, *queer* habría que considerarlo 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 de la resistencia y de la subversión (Planella y Pié, 2015a).

Parece algo sencillo; básicamente hablamos de la conjunción entre la pedagogía y lo queer. Pedagogía entendida, más que como la ciencia que estudia las diferentes prácticas educativas, más que como ciencia de la educación, como práctica educativa con unas claves determinadas. Si a la pedagogía le unimos el término *queer*, como raro, disidente, subversivo, transgresor... se facilita la obtención de algunas claves que tal vez puedan ser resumidas dentro de una práctica educativa desde la a-normalidad y para les a-normales, que pretende el análisis de opresiones, que cuestiona la diversidad como otredad, que no cree en los binomios limitantes y que entiende la educación como un proceso afectivo.

No es la primera vez que ha habido personas que escriben sobre pedagogías poco convencionales y las llevan a la práctica, que se salen de lo establecido en la educación formal y que cuestionan la institución escolar. De hecho, como apuntan Carrera, Cid y Lameiras, desde sus orígenes la escuela está en crisis, siempre ha habido voces que han cuestionado, y lo siguen haciendo, la escuela tradicional, tanto desde dentro como fuera de la misma.

Como pedagoga me he visto influida por diferentes profesionales que han entendido la pedagogía desde un punto de vista que huía del carácter adoctrinador y reproductor de la educación formal y que me han sugerido formas de hacer diferentes como Vygotsky (con el valor que da a lo social para el aprendizaje individual y viceversa y la importancia que otorga al lenguaje y a las relaciones sociales), Bruner (por dar valor a la manera en la que se transmiten los conocimientos desde el lenguaje como creador de pensamiento), Dewey (visibilizando lo secundario de la transmisión de conocimientos frente la comunicación de las propias experiencias vitales), Freire (entendiendo que no puede haber educación si no hay un

compromiso ético basado en la libertad y en la igualdad y por sus referencias a la otredad), López Melero (contra el pensamiento ultra-liberal y la necesidad de que el profesorado se desinstale de la normalidad), Pumares (entendiendo la educación como proceso afectivo) y un largo etcétera de profesionales de la educación, cuyo cuestionamiento de lo impuesto desde la escuela ha ayudado a generar otras formas de entenderla.

Es cierto que todas estas influencias desde la pedagogía son de hombres cis. Sí, es lo que se impartía (y se continúa impartiendo mayoritariamente) en las facultades de educación y no es difícil entender que estas pedagogías se encuentran enmarcadas en una organización social cisheteropatriarcal a la que no ponen en cuestionamiento, ya que “la pedagogía no es una herramienta neutral de transmisión de saberes, sino una técnica institucionalizada de dominación que reproduce la hegemonía del pensamiento masculino, las jerarquías de género, los esencialismos y la heterosexualidad obligatoria” (Da Silva, 1999: 51).

No obstante, también desde las pedagogías feministas (Maceira, 2006; Barffuson, Revilla y Carrillo, 2010; Martínez y Ramírez, 2017 y otras muchas) se cuestionan los sistemas educativos formales y las formas de enseñanza reproductoras de lo hegemónico. Las pedagogías feministas se encuentran encaminadas al cambio social, político y cultural y pretenden construir de manera colectiva una sociedad más libre, equitativa, democrática y basada en los derechos humanos, teniendo como fin la eliminación de la organización patriarcal de los centros educativos y de la sociedad en general, suprimiendo las opresiones de género y visibilizando las contribuciones de las mujeres con un posicionamiento crítico ante el poder y dominación de los hombres cis y poniendo el cuidado en el centro. Básicamente, la educación sería un medio para imaginar otro mundo y romper los esquemas que impiden la realización individual y colectiva.

Todo lo anterior para decir que la pedagogía queer tal vez sea la que pueda tener unos planteamientos más arriesgados y subversivos, pero no es la primera teoría pedagógica que habla de cambio, de mover lo que no vale, de dejar de reproducir esquemas pedagógicos que invisibilizan y causan dolor a alumnado y docentes.

Asimismo, se hace preciso dar alguna pincelada sobre las implicaciones de la teoría queer, entendiendo que el propio término simboliza a las que nos han catalogado de diferentes y a esas diferentes que no queremos ser toleradas por la hegemonía; por tanto, sus implicaciones son más perturbadoras (Louro, 2001). Y sobre eso vamos a hablar, sobre la diferencia, sobre sentirnos diferentes a los valores hegemónicos inmutables, sobre la eliminación de la idea de que el sistema educativo tiene que tolerar a les que se salen de sus líneas normativas.

Fue Teresa de Lauretis la persona proveniente de la academia que empleó por primera vez el término *teoría queer* en 1991, queriendo transmitirla como algo molesto y raro y desde entonces ha ido adquiriendo un sentido de empoderamiento (Ceballos, 2005; Carrera, Cid y Lameiras, 2018). No obstante, aparece como movimiento a finales de los años ochenta en Estados Unidos como apropiación del insulto bollera, marica o trans y como cuestionamiento de los referentes identitarios asimilacionistas, convirtiéndose en una herramienta política de subversión ante el estigma y la discriminación (Pagano y Fernandes, 2018).

El término *queer* se ha utilizado históricamente como un insulto contra personas no cis o no hetero, quienes comenzaron a reapropiarse del término, autodenominarse y empoderarse en él como respuesta a la LGBT+fobia, cuestionando así el régimen cisheterosexual hegemónico (López Penedo, 2008; Bello, 2018). No solo no me avergüenzo de lo que soy (trans, bollera, marica...), sino que me enorgullezco de serlo. La apropiación del insulto y su resignificación desactivan el estigma y empoderan a las personas, a la vez que implica el reclamo por la legitimidad de no ajustarse a la norma (incluida la del sujeto mujer monolítico de algunos movimientos feministas). Por ello, pretendo partir de la importancia que tiene el empoderamiento de las personas disidentes de la norma dentro del sistema educativo.

Por otro lado, no solo despunta la idea del empoderamiento en lo que somos, también es necesario volver a pensar sobre el término normal, replantearse el principio de normalización presente en el actual sistema educativo al que aludía, el cuestionamiento de lo normativo, de las categorías, puesto que la propia enunciación de la categoría construye

realidad, estableciéndose una relación performativa, no ontológica, entre categoría y realidad. Por esto la teoría queer implica una enorme crítica a la normalización y a sus canales impuestos, desestabilizando las categorías existentes y elaboradas socialmente desde arriba (Vila Nuñez, 2005; Ceballos, 2005; Córdoba, Sáez y Vidarte, 2006). Todo ello desde un prisma interseccional (Platero, 2012), de suma de discriminaciones. Se hace fundamental, siguiendo a López Penedo, establecer alianzas con otros colectivos que han sufrido opresiones históricas, superando de esta manera las limitaciones, violencias normativas y exclusiones que en ocasiones tiene la construcción de identidades colectivas dentro de los movimientos sociales.

En definitiva, las “políticas” queer son antiasimilacionistas; no queremos ser integrados en los valores hegemónicos cisheterosexuales. La idea básica sería lograr dismantlar esas estructuras normativas, no luchar por la integración en ellas (Córdoba, 2005). Ese, precisamente, sería el punto de partida para poder hablar de pedagogías queer: incorrección educativa, actuación que parta de los márgenes para poder dismantlar lo impuesto.

No consiste en hablar del colectivo LGBT+ en la educación, ni en una frase dentro del currículo, ni en una celebración un día al año, ni en su integración como un cajón dentro del bagueño de la diversidad. Consiste en dismantlar las estructuras normativas existentes en la educación para poder hacer de ella un lugar más amable para todas las realidades, en la que no haya normales y raros. Esta sería la diferencia clave entre las políticas LGBT+ más institucionales y las “políticas” queer.

Por ello es fácil establecer la alianza surgida entre educación y teoría queer, ya que esta última viene a denunciar la violencia ejercida por la cisheteronorma en general y específicamente sobre las identidades sexuales que parecían de segunda. Las pedagogías queer apuntan a que la educación puede ser una colaboradora en el empoderamiento de las realidades humanas hasta el momento subordinadas a la hegemonía (o identidades ininteligibles, según Butler).

La pedagogía queer no es la primera teoría pedagógica que se sale de lo establecido, pero sí que tal vez sea la primera que pretende desmoronar el discurso cisheterosexual y normativo que empercude todo el sistema

educativo formal, desde la normativa reguladora hasta las aulas (Alegre, 2013; flores, 2008), que pone en cuestión la identidades esencialistas y binarias (Louro, 2012; Alegre, 2013; Planella y Pié, 2015), que visibiliza la disidencia sexual de una manera empoderante y que establece alianzas con las capacidades no normativas, con la raza (como hija del racismo, no como su madre, como apunta Ta-Nehisi Coates en 2016), con la clase social y con los cuerpos invisibles de manera interseccional.

Es importante tener en cuenta que estamos hablando de algo que no está cerrado, que supone incertidumbre, que se está construyendo teóricamente; y algunas hacemos lo que podemos desde la práctica educativa. No hablamos de unas pedagogías afianzadas con cientos de publicaciones que vienen avalándolas desde décadas, hablamos de una casa en la que se están poniendo los cimientos, que todavía no sabemos si será una casa o una nave, de varias plantas o solo una, grande o pequeña, con varias salas o tipo loft...

Por otro lado, quiero hacer notar que el término *queer* no deja de ser un término extraído del inglés, término si cabe neocolonialista. Hablar de pedagogías queer parece que es hablar de un término que va teniendo reconocimiento social y académico, pero no sé si tendría las mismas implicaciones conceptuales si utilizáramos otros términos como *pedagogías raras, torcidas, degeneradas, subversivas*... “voy a dar una asignatura que se llama Pedagogías raras”, “en mi clase pongo en marcha pedagogías degeneradas”... Tal vez no fuera tan académico o novedoso, tal vez llevaría más críticas si cabe. Por eso iré utilizando todos esos términos a lo largo del discurso, para visibilizar realmente todas las implicaciones terminológicas y en la propia práctica que abarca la expresión.

En definitiva, las pedagogías extrañas, antinormativas, subversivas... implican una forma de enredarse en la vida diaria (flores, 2013), pretendiendo la transformación social, pensando desde otros lugares más allá de la tarima, de las salas de profesorado y de los consejos de departamento. Por eso es preciso escarbar en estas prácticas transgresoras para poder extraer su esencia, ya que resulta difícil, por no decir imposible, escarbar en algo que no existe como tal, que está en construcción.

Tal vez el libro podría haberse titulado *Queerizando las prácticas educativas*, porque más que poner en práctica una teoría, sería en la propia práctica donde se produce la *queerización* (flores), porque más que poder hablar de pedagogías queer como un todo, como una forma de hacer educación, podemos decir que jugaremos con la incertidumbre, que se hará lo que se pueda en función de la etapa educativa o de la asignatura a impartir y, sobre todo, del momento vital en el que nos encontremos.

Tal vez sean pedagogías utópicas o inalcanzables (Freire, 1996; Platero 2018), pero invitan a ser libremente para poder construir, si no una sociedad, al menos una escuela menos violenta, más vivible, más creativa y menos invisibilizadora donde poder ser más felices.

¿Por qué recurrir a ellas?

La imaginación es la única arma en la guerra contra la realidad. (Gato de Cheshire)

Si tuviera un mundo propio, nada tendría sentido. Nada sería lo que es porque todo sería lo que no es. Y viceversa, lo que es, no sería. Y lo que no sería, sería. (Alicia)

Lewis Carrol

(Alicia en el País

de las Maravillas)

La educación se instala bajo un marco normativo y obligatorio casi siempre competitivo y no como construcción colectiva y con grandes espacios para el fracaso. Esto hace que muchas veces lo que surja es que tanto alumnado como profesorado deseemos estar en un lugar que no es el aula. Por ello, si

nos creemos que otra educación es posible, tal vez tengamos que buscar puntos de fuga.

Según me he ido acercando, primero desde mi práctica y luego aterrizando en la teoría, a las pedagogías queer, he ido entendiendo que son una forma abierta, afectiva, extraña, curiosa y demoledora de buscar formas de huir de la educación formal y de poder crear, dentro de ella, lugares de aprendizaje que nos atraviesen, que nos hagan reflexionar sobre nuestro lugar en el mundo, que nos permitan ser. Por eso creo que recurrir a las prácticas educativas queer puede ser una forma de analizar opresiones y privilegios y las violencias que generan, de educar en y para la a-normalidad, de visibilizar sexualidades y cuerpos (actualmente invisibilizados), de entender que las identidades se van rearticulando con la propia vida y de enfatizar el amor y la pasión en las aulas. En definitiva, transformar la educación teniendo como objetivo prioritario “exceder las heridas del discurso para que todos los cuerpos importen” (Britzman, 2016: 30) desde el cuestionamiento, la autocrítica y el movimiento (Moreno, 2016), para poder desarrollar una educación transformadora y no reproductora. Vamos a ello.

PORQUE ANALIZAN OPRESIONES Y PRIVILEGIOS

No me importaría ser un peón, si tan solo pudiera unirme
y con el pasar de la jugadas convertirme en una reina.
(Alicia)

Lewis Carrol

(Alicia en el País de las Maravillas)

Obviar que la educación fija categorías (que a su vez perpetúan opresiones y privilegios) y obviar las relaciones de poder existentes en los centros y en

el aula (que habitualmente conllevan violencias) es si cabe, la violencia mayor que pueda plantearse desde la educación (Planella y Pié, 2015b).

De hecho, tanto desde el currículo explícito (con competencias, objetivos, contenidos, criterios y estándares marcados y cerrados desde las política neoliberales) como el oculto (lenguaje utilizado, vestimenta del profesorado, roles docentes, organización del espacio, tratamiento de las diferencias...), el saber que se imparte parece, como ya analizaba, único y verdadero. De hecho, la propia autoridad docente (y las autoridades administrativas) no tienden a eliminar condiciones de desigualdad de partida, más bien las legitiman y las regulan dentro de las aulas, invisibilizando y estereotipando las diferencias de clase, las diferentes etnias, cuerpos, capacidades e identidades y sometiéndolas a los mandatos de lo que aparentemente es una única historia, una única verdad, un único lenguaje, una única cultura y creando jerarquías en el pensamiento y en la acción (Carrera, Cid y Lameira, 2018; Platero, 2018). Como apunta Sole Trujillo, no hay nada más injusto que dar a todo el mundo el mismo trato sin tener en cuenta las situaciones de partida. Abogar por la igualdad y no por la equidad implica perpetuar las desigualdades. Es en sí mismo un acto siniestro.

En general, cualquier categoría sobre la que se establezcan la identidades (nacionalidad, etnia, clase social, capacidad, género...) es enmascarada a nivel social y educativo si lo que se pretende de ellas es que se integren en la hegemonía. El asimilacionismo, como apuntan Carrera, Cid y Lameiras, desfigura culturas, cuerpos, identidades, imponiendo siempre el lenguaje, la historia y los conocimientos de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes. Esto hace que la escuela produzca formas de conocimiento y relaciones de desigualdad que hacen que las identidades sean leídas de manera jerárquica (Britzman, 2016). Desde lo que es lo socialmente dominante (hombre, blanco, cis, hetero, con una belleza normativa, joven, con dinero...) se ha logrado presentar al resto como diferentes; la hegemonía nos ha construido y nos controla desde la normatividad (Wittig, 2005; flores, 2013).

En el propio sistema educativo se han ido dando diferentes nombres a aquel alumnado que se apartaba de la norma (con diversidad, especiales, con

necesidades de apoyo...), eufemismos que transforman las diferencias en desigualdad.

Se hace preciso tomar ideas de Deborah Britzman y visibilizar las dinámicas estructurales de subordinación y de opresión que han existido a nivel histórico, que existen a nivel social y que se perpetúan a nivel educativo. Esta perpetuación de desigualdades y de jerarquías termina generando lo que María Victoria Carrera denomina “prácticas de otredad”, que van desde la invisibilidad, la sanción, la degradación o la agresión física al otro, siendo esta una de las claves del acoso escolar.

No voy a afirmar que la causa del acoso escolar es que te lean como diferente a lo hegemónico (realmente todos podemos estar dentro o fuera en función del momento y de quién nos mire), pero sí que la conjunción con otros factores (como la violencia existente a nivel social, las ideas que sitúan a unos por encima de otros, el tipo de respuestas que se dan ante situaciones de acoso y la ausencia de relaciones basadas en el cuidado) hace que los centros educativos sean un polvorín en el que nadie está a salvo. De hecho, situar la causa del acoso en la particularidad o diferencia de la persona acosada hace recaer la responsabilidad del acoso en la víctima y no en la persona que agrede.

No es difícil deducir, junto con Deborah Britzman, que la persona que ostenta el privilegio, para mantenerlo y autorreconocerse, precisa de la existencia del otro, del oprimido, de aquel frente al que ejercer violencias de un tipo o de otro. Es la idea del poder como algo relacional: tienes poder porque se te reconoce que lo tienes y precisas del resto para ese reconocimiento.

Si analizamos críticamente nuestra escolarización, o la escolarización de infancia cercana o la escuela en la que ejercemos como docentes, es fácil observar relaciones de poder desde infantil y reproducción de los sesgos sociales, especialmente de género, de clase social, de capacidad, de belleza o raciales, y cómo influyen en la vida de los centros y terminan por generar, como afirma Platero en 2017, que ciertas personas sean desahuciadas del sistema educativo de manera temprana o acumulen serias secuelas. Sería la profecía autocumplida de Merton frente a unas expectativas de base que se acaban consumando.

Tal vez la tolerancia sea otra de las grandes violencias ejercidas; los que ostentan el poder de la hegemonía toleran al resto. Que la escuela sea un lugar para todos no es una cuestión de tolerancia, tal vez ni siquiera de respeto a quien es considerado diferente, sería más bien una cuestión de desmontar los privilegios (Bello, 2018), de ver dónde nos estamos situando en ellos. Carolina Alegre apunta en 2013 que acogerse a términos como diversidad, inclusión o tolerancia no elimina violencias, sino que las mantiene, indica quiénes están dentro y quiénes fuera, quiénes arriba y quiénes abajo, quiénes toleran y quiénes son tolerados, quiénes son ignorados y quiénes tienen el poder y quiénes sufren la opresión. Voy a hacer preguntas para responder rápidamente. ¿Quiénes pensáis que están dentro, arriba, toleran, ignoran, tienen el poder y los privilegios?, ¿hombres o mujeres?, ¿con dinero o sin dinero?, ¿con capacidades hegemónicas o con diversidad funcional?, ¿blancos o negros?, ¿gitanos o payos?, ¿guapos o feos?, ¿ancianos o jóvenes?, ¿heteros u homos?, ¿gordos o flacos?, ¿cis o trans? Si las respuestas han sido rápidas, poco hay que añadir.

Nos encontramos en una sociedad neoliberal y en un sistema educativo que también lo es (Torres Santomé, 2017), lo que implica a su vez discursos de tolerancia, de inclusión ficticia y de no generación de conflictos; y son precisamente esos discursos los que habría que comenzar cuestionando, ya que una pedagogía de la tolerancia entraña una relación asimétrica de poder: alguien tolera y otros son tolerados (Flores, 2013), con las negaciones y las subjetividades que esto genera (Alonso y Zurbriggen, 2014), como he apuntado.

Foucault considera la escuela como un espacio no solo de saberes, sino, y sobre todo, como un espacio político de imposición de normas y de naturalización de las mismas. Por ello, hablar de poder implica hacerlo de manera relacional, lo que incluye la posibilidad de cambiar esa situación, de cambiar las relaciones de poder. 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, como aquellas que suscitan reacciones éticas que rechacen la sumisión, las opresiones y las condiciones normalizantes (Britzman, 2002).

Hablar de pedagogías subversivas implica tomar conciencia crítica de las opresiones sociales perpetuadas y reiteradas en el colegio. Evidentemente los cánones normativos impuestos provocan violencias en aquellas personas que se salen de lo hegemónico, por tanto una práctica pedagógica queer tendría que ser crítica con la educación reproductora de relaciones y prácticas normalizadoras y entender las estructuras de opresión y violencias presentes en la escuela.

Una de las formas que hay para romper con esas relaciones jerárquicas es narrarse desde el “yo”, en primera persona, desde lo que nos atraviesa (como personas que ostentamos el privilegio o como personas oprimidas). Esto posibilita reconocer cómo hemos construido nuestra mirada desde nuestro cuerpo (flores, 2013), bajo las violencias sufridas o ejercidas, lo que puede ayudar a enriquecer nuestros propios discursos pedagógicos (Planella y Pié, 2015b). Sería lo que Dona Haraway denomina “conocimiento situado”, que evidencia el lugar desde el que nos situamos a la hora de transmitir conocimientos, ya que todo conocimiento es contextual y parte de la subjetividad de quien pretende transmitirlo.

Otra de las maneras señaladas por Pagano y Fernandes podría ser reconocer las diferencias existentes en el sistema educativo como inicio para cuestionar las desigualdades que generan opresiones y privilegios. Debemos dejar de ignorar y subestimar “las historias de subordinación y resistencia experimentadas por algunos grupos sociales, al mismo tiempo que hay que dar cuenta de la desigualdad que está implícita en la idea de tolerancia” (flores, 2013: 316). Dejemos de ver la diversidad como una fiesta de colores y rasquemos un poco en las opresiones y en las luchas vividas por ciertos colectivos.

La propuesta de llevar las pedagogías transformadoras a efecto implica, como apunta Platero en 2018, no integrar desde el asimilacionismo a personas estigmatizadas y señaladas, sino ver cómo todes podemos aportar nuestras miradas y nuestras experiencias a la escuela. Las pedagogías raras podrían ayudar, según Bello, a incomodar la seguridad que tienen aquellas personas que ocupan una posición de privilegio. Podrían considerarse un instrumento, teórico y práctico, para repensar tanto los principios de ‘atención a la diversidad’ como las propias prácticas desarrolladas en la

escuela que perpetúan las diferentes relaciones de poder que condicionan la vida en las aulas. Uno de los desafíos señalados por Val Flores podría ser desmantelar todas esas relaciones de opresiones y privilegios ideando otros órdenes o posibilidades de relación entre las personas, ideando otras formas de pensar desde las multitudes, no desde lo establecido como normal.

No obstante, hablar de opresiones, privilegios y violencias es imposible sin hablar de intersecciones. Sin hablar de cómo en una persona pueden aunarse diferentes motivos de discriminación que le alejan más de ese valor hegemónico. Intersecciones entendidas como suma y simultaneidad de discriminaciones construidas socialmente, que bien pueden ser clave para la resistencia individual y colectiva, bien pueden provocar claras situaciones de vulnerabilidad y fragilidad (Platero, 2017).

Es preciso poner de manifiesto las relaciones de poder existentes entre la multiplicidad de etnias, edades, géneros, clases sociales, cuerpos, creencias..., analizándolas en clave social, política y, cómo no, educativa (Planella y Pié, 2012; Alegre, 2013). De hecho, visibilizar las relaciones entre etnia, clase social, procedencia, procesos migratorios, corporalidad, funcionalidad, género y sexualidad contribuye a comprobar la existencia de dinámicas de poder, de privilegios, de discriminaciones, incluso dentro de grupos no hegemónicos (Platero, 2018). No es difícil llegar a la conclusión de que la LGBT+fobia, el capacitismo, el racismo, la gordofobia, el edadismo o el clasismo intersectan entre ellos y con otras formas de exclusión enraizadas en la escuela; de hecho, Berná, Cascone y Platero entienden que se construyen mutuamente.

Por ello la aplicación de pedagogías antinormativas serviría como alianza entre disidentes para combatir la discriminación (Pagano y Fernandes, 2018), ya que lo queer como cuestionamiento de la normalidad no solo tiene que ver con las identidades y orientaciones sexuales, sino con todos aquellos aspectos que interseccionan y que hacen que nuestro cuerpo sea reconocido y aceptado socialmente (como el color de piel, el tipo de cuerpo, cómo funciona y otros como la autoridad, la posición de persona experta o la de ignorante) (Moreno, 2016).

En definitiva, pedagogías queer como oposición a las clasificaciones, a las jerarquías, a las relaciones de poder, ya que reconocen que las diferencias

en la escuela vienen dadas por lo establecido a nivel social y político, y generan y sistematizan desigualdades (Wittig, 2006; Bello, 2018); como una “pedagogía de la liberación” (Freire, 2001) y como una “pedagogía de la indignación” con los procesos que generan opresión (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso, 2015).

¿Nos atrevemos a analizar nuestras opresiones y a cuestionar nuestros privilegios? ¿Nos atrevemos a visibilizar las violencias que generan en nuestras aulas y en los patios de nuestros centros? ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?

PORQUE EDUCAN DESDE Y PARA LA A-NORMALIDAD

Igual un día entiendo que no hay nada valioso en la belleza, que es solo un invento de quienes no les conviene que me quiera. Porque dejaría de comprar, de esconderme, de juzgarme, de envidiar. Y entonces me sentiría libre y valiente y dueña de mis pies, de mi culo, de mis tetas, de mis pelos, de mis curvas, de mi coño, de mis piernas. Y usaría mi cuerpo para vivir, no para envolverlo en complejos y cremas. Y sería mucho más feliz. Y eso, en este mundo, no cuela.

Faktoría Lila

(Me rozan los muslos, 2014)

Si hay una institución cuyo fin, como ya he ido argumentando, es normalizar, segregar y etiquetar es la escuela y el sistema educativo en su conjunto; empezando por las edades (estás en 1º o en 3º en función de tus años), continuando por las mil etiquetas (eres ACNEE, ACNEAE, tienes ACI, cursas PMAR, eres de *compe...*) y siguiendo por las repercusiones

que esos etiquetajes conllevan en la vida diaria de las personas y en cómo conformas lo que eres y lo que crees que puedes hacer y ser (y lo que no); creando un imaginario de lo que es tu presente y lo que será tu futuro. Resulta inconcebible en la actualidad una institución educativa que no normalice.

Esta normalización tiene como finalidad la transformación de las personas para que puedan ser integradas, la eliminación de sus rasgos distintivos. Esta idea de Ruillier de que Cuadrado se tiene que cortar las esquinas clarifica que integrar a través de la normalización es un ejercicio de violencia que cercena parte de las personas integradas. Es decir, si la escuela normaliza también excluye, como apuntan Carrera, Cid y Lameiras en 2018: son las dos caras de una moneda. De hecho, la exclusión establece los límites de la inclusión, por lo que la exclusión se constituye sobre la base, no solo de lo excluido, sino también de lo incluido (Britzman, 2016). En esta línea, hablar de inclusión no sería muy diferente de hablar de integración; de hecho, en la actualidad las prácticas educativas inclusivas se concretan sobre la base de categorías marcadas, del asimilacionismo de lo que ya está establecido y de normas que vienen de entidades superiores (no creo que sea muy inclusivo “Fulanita, sales con la PT”). No es difícil ver cómo las prácticas habituales que se llevan a cabo en la educación formal ayudan a la exclusión de personas, de identidades, de saberes, de contenidos y de cuerpos.

Lo normal se establece como sinónimo de habitual (Platero, 2018) y precisa de una otredad para ser reconocido como normal (Britzman, 2016). Esta otredad, este “fuera de la norma” implica en muchas ocasiones ser etiquetado como patológico por el hecho de no estar dentro. De hecho, “el malestar de la infancia en la escuela se patologiza y medicaliza” (flores, 2013: 222).

No es raro ver, por ejemplo, aulas con un 20 por ciento del alumnado medicado por TDAH (trastorno por déficit de atención con hiperactividad), ¿de verdad que no nos planteamos que igual la escuela no es capaz de adaptarse a la necesidad de aprendizaje desde el movimiento?, ¿de verdad no nos planteamos que el hecho de que haya personas que no aprendan sentadas no implica enfermedad? Como decía en una conferencia el

reconocido pedagogo Miguel López Melero, infancia inquieta ha existido toda la vida (el niño que molesta al de al lado, que se mueve en la silla, que se va con la imaginación a otros sitios...); ahora se patologiza, se etiqueta, se medica... La escuela no se plantea cambiar sus formas para dar una respuesta válida, mejor incluirlos en un manual diagnóstico como el DSM o el CIE y abrir la puerta a la farmacología. Marga Iñiguez (maravillosa pedagoga y asesora pedagógica de programas de televisión como *La bola de cristal* o *Barrio Sésamo* y experta en creatividad) apunta en sus disertaciones que no se puede crear sin moverse de una silla (nos decía en sus cursos: “si no os sale nada creativo, moveos”).

En definitiva, poniendo el TDAH como ejemplo pero pudiendo ser aplicado a cualquier etiqueta que surja por formas de aprender o de ser no normativas podríamos plantearnos que tal vez sean la educación deficiente y las prácticas pedagógicas normativas las que no llegan a todo el alumnado, dejan a personas fuera y establecen los márgenes de la normalidad, patologizando formas de ser que no encajan en esta normalidad hegemónica e inalcanzable.

Por tanto, la normalización genera desigualdades, desigualdades que hemos naturalizado, que hemos entendido como verdades absolutas, desigualdades provocadas por entender a los sujetos de manera binaria (flores, 2008). O estás dentro o estás fuera. La normalidad hace que veamos las diferencias en términos binarios (alto-bajo, guapo-feo, gordo-flaco, bueno-malo, enfermo-sano, normal-anormal) y sea la forma hegemónica de pensarnos. En definitiva, “tenemos en nuestra retina el binarismo instalado para ver el mundo, un mundo de cuerpos. Es el ojo hetero diseccionando cuerpos y organizando la realidad para su provecho. Este ojo hegemónico, este modo de mirar y percibir, que no es otra cosa que un modo de pensar, crea zonas de ceguera, oscuridad, penumbras” (flores, 2013: 257) y, como consecuencia, genera multitud de violencias sobre cuerpos y realidades.

Esta lógica binaria surgida desde la normalidad viene a decir que “si hay ‘ganadores’ tiene que haber ‘perdedores’, se convierte en un mecanismo clave de funcionamiento del mercado capitalista y también de nuestro sistema educativo” (Torres Santomé, 2017: 16) en el que interesa que unos lleguen y otros se vayan quedando atrás, una educación que genera en sí

misma desahuciados sociales, una ley educativa (como la LOMCE) que perpetúa e incluso agranda las desigualdades de partida. Esta idea a la que apunta Sole Trujillo de la legitimación de la desigualdad social por la existencia de la igualdad de oportunidades, que implica una desigualdad social justa: “te lo has ganado porque no te has esforzado lo suficiente”.

La normalidad, y desde ella las lógicas binarias y la jerarquización de identidades, es la responsable del etiquetaje y la clasificación de las personas, lo que lleva implícito la exclusión de unas y, por ende, la dominación de otras (Louro, 2001). Por ello, se hace preciso romper con esas lógicas marcadas y poco cuestionadas implícitas en el principio de normalización.

Para poder idear una escuela no capitalista, no neoliberal, en la que todes tengan cabida tendríamos que romper las estructuras binarias, tomando como clave aquellos cuerpos que resisten, que buscan su sentido más allá de la normalización (Planella y Pié, 2015b). Cuerpos desde la resistencia, cuerpos e identidades que no queremos estar dentro de esa norma hegemónica, dentro de esa normalidad ficticia, dentro de ese principio de normalización excluyente; cuerpos gordos, bajos, oscuros, rizados, con pluma, con audífonos, intersex, trans... Estos cuerpos, estas formas de ser disidentes pueden ayudar a debatir sobre lo que hemos dado por bueno sin analizar ni cuestionar, porque siempre ha sido así o porque no imaginamos cómo podría ser de otra manera (Platero, 2018). Habría que empezar a pensar en la normalización como “un conjunto de técnicas ortopédicas y de prescripciones conceptuales que se rehúsan a imaginar la posibilidad de la otredad como un lugar válido, inteligible y deseable” (Bello, 2018: 106).

Como docentes es preciso que tengamos apertura a la ambigüedad, a la incertidumbre, a que las verdades no sean absolutas, que empecemos a cuestionarnos, a cuestionar nuestros saberes, nuestros hábitos, nuestros prejuicios, nuestro propio pensamiento (Bello, 2018), que comencemos a explorar el mundo con otros ojos, que nos conectemos con nuestro alumnado desde el cuestionamiento de las etiquetas con las que vienen marcadas (o que les han sido asignadas en la propia escuela); solo así podremos empezar a transformar la educación en un espacio más amable, más plural, más enriquecedor.

De hecho, val flores llega a afirmar que tenemos “pasión por la ignorancia”. Ignorancia entendida no como la ausencia de conocimiento, sino, como apunta Britzman, el conocimiento solo de lo hegemónico, pues una primera vuelta de tuerca para empezar a aplicar pedagogías transformadoras sería precisamente ese cuestionamiento de lo que hemos dado por válido, cuestionar el conocimiento científico occidental, eso que Sousa Santos denomina “localismo globalizado” (o el hecho de que una cultura hegemónica se coma a otra subordinadas).

Vamos a comenzar a problematizar la educación actual, vamos a empezar a cuestionar los principios educativos y sus exclusiones, vamos a generar otros espacios que permitan ser como somos (Britzman, 2002; Carrera, Cid y Lameiras, 2018; Sánchez, Penna y De la Rosa, 2016).

Una de las claves en las que se asientan las pedagogías queer es rechazar el hecho de que haya personas normales y personas que aspiran a serlo, pretender difuminar o eliminar esa línea divisoria entre dentro-fuera, centro-márgenes, normal-anormal (Butler, 2002; Britzman, 2002), ideando un nuevo imaginario social y educativo y estableciendo redes entre las personas que entienden otras formas de ser en el mundo. Solo así podremos generar otros imaginarios educativos. De ahí la importancia de las alianzas, entre género, teoría *crip*, clase social y raza, que mencionaba.

Por tanto, se hacen necesarias unas prácticas educativas extrañas y transgresoras que, lejos de ser algo cerrado, pretendan romper con los discursos jerárquicos, que den la posibilidad de vivirnos desde otros lugares dinamitando la patologización de identidades y el etiquetaje que conllevan, que desordenen los cánones de normalidad (clasismo, cisheterosexismo, racismo, capacitismo, nacionalismo, edadismo...) construyendo otras posibilidades de leernos y ser leídas (flores, 2013).

Las pedagogías antinormativas podrían ser un medio de resistencia ante las pedagogías normalizadoras de cuerpos, capacidades e identidades; un medio de deconstrucción, de transformación de las normas impuestas socialmente (a veces de manera incluso violenta), tal vez por medio de la insubordinación como primer paso (Alegre, 2015; Pagano y Fernandes, 2018).

No supone que se acepten y normalicen excepciones que parece que luchan por ser reconocidas. Implicaría más bien dinamitar esos cánones normativos para que todas las personas tuviéramos algo que aportar a la escuela (Platero, 2018). Por ello, si lo que pretendemos es deconstruir los valores normativos impuestos y la propia normalidad en sí misma, no podemos limitarnos a incluir a colectivos señalados de antemano (LGBT+, diversidad funcional, etnias y culturas...) para hablar sobre ellos en el currículo como parte de la otredad (Britzman, 1995).

No obstante, entiendo que estas normas tan brutales evidentemente condicionan las vidas de todos, pero claramente no tienen que determinarnos. Siempre hay un lugar para oponerse a ellas y, por tanto, para la resistencia y la subversión, como señalan Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso o como vi en una pintada callejera: “Donde hay opresión, siempre habrá resistencia”. Siempre está la posibilidad de empoderarnos en lo que somos, en reclamar y visibilizar los cuerpos y los deseos que nos han enseñado que son juzgables, impensables o, incluso, despreciables.

De hecho, desde estas pedagogías antinormativas, una de las grandes invitaciones es el uso de términos que produzcan cierto malestar, términos usados hasta el momento como insultos (marica, bollera...; aplicados a cualquier característica personal como cojo, sudaca, gorda, enano...) y que ahora nos reapropiamos para visibilizar, en cierta medida, las relaciones de poder establecidas frente a ellos (Platero, 2018) a la vez que nos empoderamos en lo que somos de una manera subversiva. Como afirma Peluso, no somos diversidad, somos disidencia, somos la contrahegemonía.

Las pedagogías subversivas, por tanto, se alejarían de la normalización y de la victimización, ya que no preocuparía tanto lograr unos derechos en clave cisheteronormativa como romper con esas ideas que seguirían reforzando los privilegios de unos cuantos (Planella y Pié, 2012), al tiempo que dejarían de entender la sexualidad como un tabú en educación para considerarla un lugar para la curiosidad y la libertad (Bello, 2018)

Desde las pedagogías queer debemos romper, o al menos intentarlo, los cánones universales, binarios y 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 (Planella y Pié, 2015). Las diferencias servirían para desestabilizar y asombrar (Louro, 2001). La infancia “rara”, la infancia situada fuera de la norma y la infancia excluida encontrarían en la escuela, como apunta Bello, un espacio, “un mundo para crecer y vivir”.

Habría que tomar las prácticas educativas antinormativas como magia que pueda levantar mediante palabras, afectos y acciones transgresoras la autoestima quebrada por la norma (Bello, 2018), que pueda dar calor al “corazón tieso y aterido de la pedagogía normalizadora” (flores, 2013).

¿Nos atrevemos a cuestionar los mandatos normativos que hemos asumido y perpetuado? ¿A dismantelar los binarismos que producen invisibilidades y opresiones? ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?

PORQUE VISIBILIZAN CUERPOS Y SEXUALIDADES

Queer es estar en los márgenes del ágora, en el camino de los misterios.

Queer es Amazonas, ogros, hadas, enanos, mujeres barbudas, tiovivos... en las zonas oscuras del parque temático de la sexología.

Sejo Carrascosa

(*¿Qué es queer?*, 2005)

Como he ido apuntando, el género es una forma de violencia contra los cuerpos y las identidades que obliga a adaptarse a sus mandatos desde que nacemos y que tiene a la escuela como aliada para este control (Preciado, 2019; flores, 2013; Bello, 2018). Estas normas regulatorias de la escuela en

particular y de la sociedad en general tienen un carácter performativo, es decir, construye categorías a través de estereotipos, socializaciones diferenciadas, repeticiones, censuras y sanciones de las normas de género desde un prisma disheterocentrado (Louro, 2001; Carrera, Cid y Lameiras, 2018) que acaban por ser interiorizadas y se presentan como naturales. Esta naturalización de categorías culturales genera las múltiples violencias sobre cuerpos y realidades de las que venimos hablando.

Se repiten, reiteran y ritualizan los códigos de masculinidad y de feminidad dentro del sistema educativo como contexto de enorme poder, por lo que fracasar en el intento de entrar en esa norma llevará a la exclusión con total seguridad (flores, 2013). De hecho, es fácil ver cómo los espacios educativos y el propio currículo explícito y oculto se encuentran enormemente generizados y normativizados, y encierran a las personas en categorías excluyentes y jerarquizadas, enseñándonos por medio de prejuicios, insultos y agresiones permanentes a incorporar el sistema sexo-género a nuestras vidas (Bello, 2018).

Desde las pedagogías raras se viene cuestionando este carácter cultural y construido a la hora de leer los cuerpos como hombres o mujeres, como femeninos o masculinos, como hetero o no (Butler, 2007). Es decir, las peculiaridades corporales por las que se decide si una persona es hombre o mujer se encuentran enmarcadas en las concepciones de género que culturalmente tenemos interiorizadas (Fausto-Sterlin, 2006; Carrera, Cid y Lameiras, 2018). Como he hablado con Alicia Ramos en alguna ocasión, ¿por qué decidieron que para ser hombre o mujer se basarían en los genitales?, ¿por qué no en el tamaño de los lóbulos de las orejas? Y no solo eso, también es destacable la idea de que solo hay dos posibilidades de reconocimiento a nivel social: hombre o mujer (Moreno, 2016). ¿Y qué pasa con las personas no binarias?, ¿con aquellas que no se sienten ni en la *o* ni en la *a*?

Y es fuera de estas dos posibilidades legibles, supuestamente complementarias y socialmente jerarquizadas (hombre/masculino/hetero y mujer/femenina/hetero), donde nos situamos el resto de identidades ininteligibles (Carrera, Cid y Lameiras, 2018): cuerpos intersex (visibilizando que ni siquiera desde los genitales haya dos sexos),

identidades trans (visibilizando que los genitales no tienen relación directa con el género sentido), bolleras, maricas, bi... (visibilizando vida y deseo más allá de la heterosexualidad). Es curioso, apunta val flores, cómo desde el paradigma de “la diversidad” se nos engloba a todas bajo este paraguas “diversidad sexual” (por no hablar de cuando se utiliza el término *afectivo* delante para suavizarlo), lo que hace que todas seamos lo mismo: un único término que nos identifica y nos borra a la vez (sobre todo a los que encajan menos en patrones normativos).

Últimamente, con las nuevas (o viejas) voces que vienen a cuestionar nuestra existencia desde la política, me pregunto: ¿por qué damos tanto miedo?, ¿qué es lo que hacemos tambalear? Tal vez no solo la propia construcción de la sexualidad, también las identidades. Pero también y sobre todo ese sistema cisheteropatriarcal que tanto bien le hace al capitalismo.

El hecho de considerar la heterosexualidad no solo como práctica sexual, sino también como sinónimo de dominancia y como esencia de este cisheteropatriarcado al que aludía hace que les menores no cis o no hetero estén bastante soles dentro de los centros educativos (flores, 2013). De hecho, según el INJUVE, en 2011 solo el 14 por ciento de los jóvenes de secundaria apoyaría a alguien que estuviera sufriendo bullying LGBT+fóbico.

Esta violencia, estas discriminaciones que ponen por excusa a identidades sexuales o de género no normativas terminan provocando el ocultamiento (Britzman, 2016). Según aportó el COGAM en 2013, el 80 por ciento de los jóvenes no salen del armario porque saben que, si salen, la estigmatización, las agresiones y, en el peor de los casos, el asesinato social (de manera directa o induciendo al suicidio) se multiplicarán por tres (flores, 2016; FELGBT, 2013).

El problema, tal y como yo lo veo, es que la educación sexual (entendida como un todo) que se recibe en los centros educativos (por acción o por omisión) no solo intenta visibilizar la versión cisheteronormativa, sino que la invisibilidad de otras posibilidades coloca a estas en un lugar abyecto que se interioriza como inhabitable (Torres, 2012). Construir por tanto identidades como ininteligibles o fuera de esta norma sustenta absolutas

desigualdades por medio de los mecanismos de exclusión, que terminan generando que el acoso LGBT+fóbico se desarrolle en los centros educativos casi con total impunidad, como vengo analizando.

Son los centros educativos los que crean desigualdades y jerarquizan identidades dentro de sus aulas, sus patios, sus baños y sus pasillos, y es el propio currículo el que las visibiliza, cuando esto sucede, a través de un discurso asimilacionista. De hecho, escuelas, colegios, institutos e, incluso, universidades son espacios donde se ensayan y fortalecen los procesos por los cuales se establecen las exclusiones de determinadas identidades y formas de ser que llevan a violencias hacia quien no entra en los cánones normativos basados en el binarismo masculino-femenino, provocando daños en las personas al no verse legitimadas sus realidades (Berná, Cascone y Platero, 2012; flores, 2016).

La cisheterosexualidad marca la vida de los centros, no solo como decisión de vida, sino como norma a seguir, regulando los diferentes discursos educativos que establecen lo que resulta adecuado o lo que es prescindible, vigilando entre sus muros para que se mantenga la normatividad sexual (flores, 2008, 2013; Platero 2018).

Creo que sería positivo poder desestabilizar la transmisión de que solo hay dos cuerpos posibles, dos géneros y una sexualidad normativa, para comenzar a plantear interrogantes sobre otras posibilidades; considerar la heterosexualidad como una posibilidad más, no como la forma de organización social por excelencia (Alonso y Zubriggen, 2014; Platero, 2018). Este sería tal vez uno de los grandes retos que podemos tener el cuerpo docente y que facilitaría la apertura a realidades diversas y a que el alumnado tuviera como referente cualquier posibilidad de desarrollar su sexualidad de manera libre, entendiendo que lo que debería hacer la educación es defender el derecho de cualquier persona a ser, independientemente de los mandatos externos (Preciado, 2013).

Por tanto, el sistema educativo en general y el aula en particular solo podrán favorecer la transformación social si les docentes somos capaces de cuestionar la transmisión de la cisheterosexualidad normativa (Britzman, 2002; Carrera, Cid y Lameira, 2018). Podríamos entonces recurrir a las pedagogías queer para que determinados sujetos pudiéramos pasar de ser

sujeto pedagógico (sujeto a estudiar, a cuestionar) a ser sujeto productor de conocimiento (Bello, 2018), porque partirían del empoderamiento en nuestra propia sexualidad y porque profundizando no solo en el género, sino también en el sexo como construcción social y política (Wittig, 2005; Butler, 2007; Preciado, 2011), nos cuestionaríamos aspectos hasta ahora incuestionables pero que condicionan absolutamente nuestras vidas desde la primera infancia (Sánchez Sáinz y Trujillo Barbadillo, 2019).

¿Nos atrevemos a hablar de sexualidad y de sexualidades en clase? ¿Nos atrevemos a visibilizar realidades no cis y no hetero? ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?

PORQUE CONSIDERAN QUE LAS IDENTIDADES

NO SON INAMOVIBLES

Los pájaros anidan en mis brazos, en mis hombros, detrás de mis rodillas, entre los senos tengo codornices, los pájaros se creen que soy un árbol. Una fuente, se creen que soy los cisnes, bajan y beben todos cuando hablo. Las ovejas me pisan cuando pasan y comen en mis dedos los gorriones, se creen que soy tierra las hormigas y los hombres se creen que no soy nada.

Gloria Fuertes

Yo supe que era gorda cuando una compañera, en 1º de EGB, al cambiarme de ropa por una obra de teatro miró mis piernas con asombro y dijo: “¡Hala...!”. Yo las miré también por ver qué tenía y resulta que ¡eran las propias piernas!

No es difícil llegar a la conclusión de que lo que entendemos que somos, es decir, nuestra identidad, viene dada desde lo social y desde el propio sistema educativo. Nuestra identidad se conforma con lo externo (Mouffe, 1993), se conforma desde que los adultos que nos rodean dicen en alto “es que esta niña es muy rebelde”, desde que en el cole nos insultan llamándonos gorda, enano, maricón o zorra, desde que en las noticias oímos que “mejor que la manifestación del Orgullo no se vaya a la Casa de Campo porque allí hay familias”... Vamos construyendo lo que somos (y lo que no somos) en función de lo que nos dicen que somos (el último ejemplo, verbalizado por una líder de la derecha madrileña, es muy malévolo porque en él se entiende que la única familia válida es la hegemónica, que las personas no cis y no hetero no podemos llegar a ser familia). Es habitual comprobar cómo madres y padres dicen permanentemente lo que son sus hijos, o docentes lo que son sus alumnos; psiquiatras que hacen diagnósticos que, en ocasiones, patologizan estados de ánimo propios de la vida diaria y un largo etcétera de miradas externas que conforman, como una gota que cae sin parar sobre la frente (a modo de tortura), lo que somos.

Por ello, las pedagogías extrañas parten de una perspectiva antiesencialista de las identidades, como apunta Foucault. El esencialismo ha servido para definir a determinados grupos en función de pequeñas similitudes, entendidas como fijas, que pueden unir a sus miembros y sirviendo esto para justificar diferencias discriminatorias (como la LGBT+fobia, el racismo o el machismo). Las identidades no vienen dadas; son productos sociales y por ello no son cerradas, estables, ni fijas a lo largo de la vida: se van rearticulando en función de las vivencias y del entorno.

Nacemos con una realidad corporal determinada (evidentemente expuesta a cambios) y la cultura va dando significado y va acotando lo que somos (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso, 2015). Ni siquiera las identidades más normativas, ni siquiera aquellas que se han asumido fácilmente sin cuestionamiento personal alguno se entenderían como fijas; más bien todas las identidades pueden entenderse como cambiantes, fluidas o inacabadas ya que, siguiendo a Britzman, se redefinen en función de las experiencias que vamos viviendo. Serían realmente una producción cultural, temporal y modificable que puede ser instrumentalizada, aunque en ocasiones sirvan para un fin determinado como pueda ser la lucha

política por unos derechos, como pasa con el colectivo LGBTQ+. De hecho, son precisamente esas identidades políticas las que surgen como tales dentro de la lucha por el reconocimiento frente al menosprecio ejercido por determinados individuos o grupos de poder (Peluso, 2018).

Por otro lado, es muy difícil entendernos en clave identitaria si ponemos sobre la mesa la interseccionalidad (Platero, 2012) como suma de discriminaciones (¿Qué soy: gorda, coja, bollera...?). Verbalizarnos con una identidad única no es posible. Terminamos haciéndolo sobre lo que más nos atraviesa o sobre lo que implica una mayor lucha de visibilidad y reconocimiento (o, a veces, al contrario) y que probablemente dependa de las circunstancias, de con quién estés... Por ello, hablar de las identidades como homogéneas no deja de ser, cuando menos, incompleto.

En esta línea, y centrándome en la educación, es fácil afirmar que desde el sistema educativo no solo enseñamos asignaturas o contenidos conceptuales, sino que contribuimos a construir identidades (ACNEE, superdotada, migrante, notable, sobresaliente, *sufi*...). En el momento en que se concretan identidades se establecen diferencias entre ellas, generando desigualdades al considerar una de las identidades como la norma y referente, jerarquizando su valoración y reconocimiento social sobre el resto, generando grupos dominantes que serán los que impongan el lenguaje y la propia transmisión de la historia. De hecho, el sistema educativo en su conjunto, y por ende la educación que hemos recibido, son piezas fundamentales dentro de las tecnologías de la domesticación de los cuerpos (flores, 2013).

Por ello, Britzman considera que sería preciso, desde las prácticas curriculares y educativas, poder criticar estos procesos por los que se crean y jerarquizan las identidades más que entenderlos como certezas. Ya que es precisamente en esta jerarquía que se establece donde surgen las violencias y las opresiones, se entiende, por tanto, que las identidades son productos sociales e históricos y su finalidad se encuentra en el control social de unos grupos sobre otros, como apuntan Planella y Pié.

De hecho, imponer socialmente identidades fijas es la base que se precisa para poder excluirlas del marco normativo. Y esa es la clave de muchos tipos de violencia (Butler, 2006; Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y

Alonso, 2015) que, aplicadas en los centros educativos, podrían incluso ser una de las bases ya apuntadas sobre las que se aloja el acoso escolar, como señala en 2013 María Victoria Carrera.

Por tanto, desde las pedagogías antinormativas se pretende no tanto generar identidades o que la identidad sea un objetivo en sí mismo desde la educación, sino ponerlas en riesgo, en cuestionamiento (Torres, 2012; Bello, 2018). Se pretende desnaturalizar estas categorías y, como apunta Talburt, visibilizar su carácter cultural, histórico y social. En todo caso, no se trataría de poner nombre a todas las identidades y a todas las diversidades desde la educación, sino de poner de manifiesto las relaciones de poder y las violencias que generan (Platero, 2017). Berná, Cascone y Platero consideran que no habría, por tanto, que eliminar las etiquetas o las siglas LGBT+, hombre/mujer..., sino visibilizar las dinámicas que generan y lo arbitrario de muchas de esas categorías (o, al menos, poner en tela de juicio su carácter esencialista)

Las pedagogías disidentes 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, tal y como aporta Preciado. Una pedagogía que propone reivindicar identidades hasta el momento despreciadas e invisibilizadas, social y educativamente, como parte de un análisis de las violencias que suscitan. No se orientan a políticas de tolerancia hacia la otredad, sino a cuestionar las identidades fijas y estables y a ir más allá de los binarismos (Carrera, Cid y Lameira, 2018) preguntándose, como hace Talburt, dónde reside la identidad: si en cada persona, en sus relaciones o en la comunidad en su conjunto.

El valor que tendría la aplicación de pedagogías queer en el aula de cara a desestabilizar y deconstruir las identidades sobre el rechazo de las etiquetas y las jerarquías que implican (Planella y Pié, 2012; Carrera, Cid y Lameria, 2018) no debe dejar de lado la idea de Bello: que tal vez haya que recurrir a la construcción de identidades colectivas como herramienta para oponerse a los sistemas de dominación a las ideologías de odio como el machismo, el racismo, el capacitismo o la LGBT+fobia.

¿Nos atrevemos a cuestionar la fijeza de las identidades, incluida la nuestra? ¿Nos atrevemos a analizar sus consecuencias en clave de violencia? ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?

PORQUE ENTIENDEN LA EDUCACIÓN COMO UN PROCESO AFECTIVO

¿Cómo puede ser que termine un curso y no sepamos el color de ojos de nuestro alumnado?

¿Cómo puede ser que preguntemos a diario “cuánto sabes” y nunca “qué te pasa” o “cómo estás”?

No. Las personas que no sean capaces de amar a su alumnado no son dignas de ejercer la docencia.

Luis Pumares Puertas

(El oficio de maestro, 2010)

Hay multitud de voces que afirman que la educación es neutra, que solo transmite contenidos, que debemos tratar por igual a todo el alumnado. Pero en el fondo sabemos que esto no es real, que hay estudiantes a los que amamos más profundamente, que no solo transmitimos contenidos (somos educadoras, no instructoras), que el día en el que estamos más tristes o más irascibles la clase parece que va peor, que hay días en los que todas las propuestas funcionan... ¿No será que corporalizamos la teoría y los contenidos a través de nosotras mismas, de nuestros propios cuerpos, de nuestras sensaciones diarias? ¿No será que los conceptos pasan por nuestras experiencias vitales y personales? ¿Realmente lo más importante que enseñamos son los contenidos de un área determinada? Negar esto es negar la educación en sí misma.

Parece que reprimimos, tanto el alumnado como nosotros mismos, los intereses propios para poder llegar a dar todo lo que está en la programación, que a su vez viene prescrito por un currículo sin sentido educativo alguno en la mayoría de los casos. ¿Cuántas veces has oído (tal vez a ti mismo) afirmaciones como “esa pregunta nos desvía del tema”? Parece que la cultura escolar, como apunta Britzman, hace que las respuestas científicas (cerradas y que no dan lugar a la duda) sean más importantes que las cuestiones íntimas, que a veces el profesorado cierra la posibilidad de nuevas preguntas o no estimula la curiosidad hacia otros lugares. ¿Acaso es miedo a no tener respuestas a cada pregunta?, ¿miedo a sentirnos vulnerables ante el alumnado?, ¿miedo a perder nuestro poder en la tarima?

El profesorado ha aprendido que se entra en el aula para enseñar, por lo que parece que el cuerpo no es importante en ese proceso. Como apuntaba Yera Moreno en un curso impartido en la UCM, las aulas están llenas de cuerpos pero no hablamos de ellos, no hay posibilidad de narrarse desde el yo. Entramos en el aula y pretendemos borrar los cuerpos y las emociones y centrarnos en las mentes, lo que hace que se entienda que no existe la pasión, que no tiene cabida en el aula (hooks, 2016).

No obstante, todo proceso educativo en el que haya personas implica una relación personal. Esta podrá ser de indiferencia, desinterés, suficiencia o supremacía, pero también puede ser de afecto, interés o intercambio. Por ello, poder desarrollar esa pasión en el aula sería una forma de que el alumnado pudiera conocerse más, de que el profesorado pudiera implicarse de otra manera en la docencia. Sería ofrecer formas de ser no hegemónicas en las que poder reflejarse si quieren.

Lógicamente nuestros gestos, nuestra vestimenta (parece que hay unos códigos políticos que no podemos saltarnos), nuestro peinado, la manera en la que performamos nuestro aspecto, dónde nos ubicamos en el aula, qué decimos y cómo lo hacemos, qué libros utilizamos, qué autoras recomendamos, qué bibliografía ponemos en los programas, qué metodologías llevamos a cabo, a quién miramos cuando hablamos, a quién damos la palabra, a quién preguntamos, cómo valoramos las intervenciones... crean unos escenarios u otros, unos imaginarios u otros,

una forma de ver al alumnado u otra, una forma de que nos lean u otra. En estas formas de hacer, en estas *performances* que hacemos en el aula es, según afirma Platero en 2018, donde podemos lograr crecer, o no, junto a nuestro alumnado.

Me pregunto junto con Britzman, ¿cuáles son las interacciones que se establecen entre el contenido conceptual que intentamos transmitir y las relaciones que establecemos con el alumnado?, ¿realmente impartimos lo mismo, de la misma manera, independientemente del grupo?, ¿realmente nos despojamos de nuestro cuerpo para dar clase, de nuestras pasiones, de nuestra esencia?

Es importante autocuestionarnos de manera crítica como docentes, poniéndonos en riesgo; entender que el alumnado nos reconocerá no solo como docentes, sino como personas con un cuerpo determinado, sexuado y generizado (flores, 2013). Pretender otra subjetividad es pretender algo imposible.

Es cierto lo que apunta Britzman en 2016: que la propia estructura de las escuelas, institutos y universidades pone difícil las relaciones afectivas y de cuidado. Es cierto que “la escuela es una fábrica de ordenar las pasiones; un ordenamiento que de-apasiona” (flores, 2013: 224). La propia colocación de los pupitres, todos mirando a la pizarra (como decía mi profesor y luego compañero Juan Manuel Álvarez “parece que solo el docente tiene algo que enseñar”). En educación infantil las aulas tienen incluso dibujado en el suelo un círculo donde se realiza la asamblea diaria (no deja de ser bastante normativo), donde todos los días el alumnado y la maestra hablan de sus cosas: qué tal el día, qué han hecho el fin de semana. Esta asamblea desaparece en primaria. Ya los pupitres, en el mejor de los casos, se encuentran agrupados y no suele haber lugar para ver la cara de todos. En secundaria, por regla general, los pupitres se colocan de dos en dos mirando a la mesa docente y a la pizarra. En la universidad es fácil ver bancos corridos, pupitres inamovibles y tarimas.

De lo anterior salen varias conclusiones: que el alumnado se mire entre sí no tiene importancia (parece que no tienen nada importante que aportar), la posición docente sube según sube el curso (¿no tendríamos que aprender de las maestras de infantil?), el contenido a transmitir solo lo tiene el

profesorado, la forma de transmisión de contenidos va de arriba hacia abajo... En definitiva, un cuadro.

Quiero centrarme en el que parece el escalón más alto del sistema educativo, donde las tarimas están más elevadas y donde hay bancos corridos en las aulas. Quiero centrarme en la universidad, en la academia, donde se exigen “publicaciones de impacto” para poder acreditarse, tener sexenios, hacerte con el respeto generalizado, pero esa exigencia no se aplica a cómo enseñamos, a que nuestras formas de enseñar nazcan de la pasión, de la creatividad. De hecho, parece que genera suspicacias cuando amas a tus estudiantes y ellos te aman a ti (hooks, 2016). Da igual que impartas clase en Magisterio o en Químicas: los requisitos para quedarte en la academia y para promocionar no pasan por lo que se hace en las aulas. Resulta cuando menos sorprendente que no tengas que innovar cuando das clase en Magisterio, que el alumnado pueda cursar cuatro años sin haber visto una clase con las sillas en círculo en asignaturas como Didáctica (depende de quién la haya impartido). ¿Qué harán entonces cuando sean profesionales: lo que han leído o lo que han visto?, ¿lo que les han dicho que deben hacer o lo que les han obligado a hacer?

Es importante recordar que estos espacios educativos, desde infantil hasta la universidad, no dejan de ser espacios políticos donde se legitima lo que es normal y lo que no lo es, donde los diferentes cuerpos se relacionan en diferentes escalas de valoración y donde construimos nuestros cuerpos en relación con los otros, con lo que no queremos ser, lo que sabemos que será juzgado y penado, donde nos hacemos frágiles o fuertes. Por ello es importante preguntarnos, como hace Pablo Martínez en 2006, cómo nos situamos (corporalmente hablando) y desde dónde en el aula y qué es lo que se puede hacer desde esa posición: ¿hablamos de frente?, ¿pasamos por grupos?, ¿miramos a los ojos?, ¿nos acercamos a alguien?, ¿tocamos a nuestros estudiantes?...

Ante esta situación de docencia incorpórea y de los afectos en un cajón, desde las pedagogías subversivas se proponen “el afecto y el amor como herramientas fundamentales para sanar y reparar el odio y la violencia que las instituciones siembran sobre nuestras vidas” (Bello, 2018: 123). Estamos con personas, con personas que han sido moldeadas y recortadas

desde los canales normativos impuestos, personas que probablemente hayan sido juzgadas por ser como son, personas situadas en diferentes lugares de la opresión... por lo que tenemos la responsabilidad de compensar desde nuestra aula. Sería una manera de que la escuela cambiara “sus lógicas del insulto, vergüenza y discriminación por experiencias que posibiliten la autoaceptación, el amor propio y el cuidado de los cuerpos” (Bello, 2018: 125)

Las pedagogías disidentes, por tanto, debe partir de la imaginación, de la posibilidad de usar otras palabras, de cuestionar las normas que dañan los cuerpos de todes (Bello, 2018). Entender que la educación es un proceso afectivo (y usar esa energía que se crea como proceso expresivo y cálido que es, para que salgan nuevas ideas, para fortalecer el debate y estimular la imaginación, la creatividad y la visión crítica de lo que sale en el aula, como aporta bell hooks) puede estar abierto al cuestionamiento, ya que es una de las grandes maneras de atender contra el orden social establecido (Freire, 1986; Torres, 2012). Puedes optar por ella o no, lógicamente. Tendrá sus consecuencias tanto una decisión como la otra.

Supondría corporalizar la teoría, los contenidos impartidos, a través del cuerpo y de las experiencias personales (hooks, 2016; flores, 2013). Tal vez sea una opción arriesgada, pero probablemente sea la única que rompa el muro de la tarima, que ponga en cuestionamiento el currículo hegemónico y que haga que podamos mirarnos a los ojos en el aula.

Si somos capaces de llevar la pasión a nuestras aulas, estas se volverán lugares de transformación, de relación, lugares en movimiento (movimiento físico, movimiento de ideas, movimiento de sensaciones, de sentimientos...). Como apuntaba, esto se hace muy bien en infantil pero, no sé si por tradición, por miedo, por vergüenza o por el poder que da el subirse a la tarima, se va perdiendo. Tendríamos que aprender mucho del ambiente de cuidado generado en las aulas de infantil. Mi amigo Octavio Moreno, *profe* de secundaria, dice algo muy sabio hablando de las situaciones de acoso entre alumnado y hacia el profesorado: ¿Realmente acosaríamos a alguien si nos hubiéramos contando la vida? ¿Tiraríamos tizas a alguien a quien miramos a los ojos diariamente? ¿Insultaríamos o nos reiríamos de personas con las que compartimos confidencias?

Evidentemente sería más difícil. Si las relaciones que establecemos en el aula no solo pasaran por contenidos teóricos, sino por afectos colectivos, probablemente las agresiones se reducirían y el aula sería un espacio más amable. Tal vez con empezar el día con un “¿Cómo estáis?” en lugar de “¿Habéis estudiado el tema?”; tal vez un rato de charla diario haría de los espacios educativos lugares más habitables.

Haciéndonos eco de bell hooks (2016) o de Freire (1996) entendemos que no existe intervención educativa neutra, que pretender la neutralidad en educación es asumir y perpetuar los valores hegemónicos. Que la omisión de acción implica la perpetuación de un sistema hegemónico que produce muchas violencias, como afirma en múltiples conversaciones Sole Trujillo. Por tanto, generar un ambiente de cuidados en el aula, de afecto, incluso de amor (palabra que parece que no se puede pronunciar en un centro educativo) sería la clave para que el proceso educativo se desarrollara de manera más amable; cuidados que visibilicen la dependencia que todas las personas tenemos (de una ayuda física, de una mirada, de un abrazo...). Para ello debemos relacionarnos con el alumnado; somos cuerpo y emociones, no solo contenidos teóricos.

Y todo eso pasa por restaurar o estimular lo que bell hooks se refiere como “pasión en el aula”, o bien empezar a desarrollarla donde nunca ha llegado a entrar. Les docentes debemos descubrirnos a nosotres mismas y debemos permitir que nuestros cuerpos y nuestros deseos entren en nuestra práctica educativa. No dejan de ser los afectos los que constriñen a las personas o los que las dejan volar. ¿No habéis estudiado una asignatura con pasión porque la profesora os calaba dentro? ¿No os ha dejado de calar un contenido porque quien lo impartía no llegaba a vuestro corazón?

¿En qué se queda el proceso educativo, la educación en sí misma, si vemos al alumnado y al conocimiento que impartimos como una construcción social ajena (Britzman, 2016), si nos limitamos a impartir y no a crear de manera colectiva dentro del aula? Pasemos a ser reales, pasemos a relacionarnos desde el afecto, pasemos a no ser construcciones generadas por otros: solo así la educación nos hará más libres y más felices.

Platero considera que poner el énfasis en los contenidos teóricos y hacer que estos supriman las emociones en el aula solo hará del aula un espacio

que no quede en el recuerdo de nadie. Porque realmente no son métodos lo que falta a la hora de enseñar, le falta algo que no se puede casi pronunciar en la escuela o en la universidad: le falta el amor (Pennac, 2007). Enseñar con amor implica una suma de cuidado y compromiso a la vez que responsabilidad, respeto y confianza en nuestras prácticas docentes, sin dejar de lado el contenido a transmitir (hooks, 2003; Bello, 2018).

O como dicen mi maestro Pepe Salazar y mi compañero querido Luis Pumares en su libro *Quitando cárcel a la escuela*: “Si la educación no es una búsqueda de la felicidad, no es nada. Si la sensibilidad, el afecto y la ternura no se ejercitan a diario y sin temores seguiremos condenados a la escuela impersonal, triste y anodina que conocemos” (2007: 333).

¿Nos atrevemos a querer a nuestro alumnado? ¿Nos atrevemos a entrar en el aula? ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?

¿NOS ARRIESGAMOS A HACER OTRA EDUCACIÓN?

We don't need no education

We don't need no thought control

No dark sarcasm in the classroom

Teachers, leave them kids alone

Hey! Teacher! Leave them kids alone!

All in all, it's just another brick in the wall

All in all, you're just another brick in the wall

[No necesitamos educación.

No necesitamos control mental.

Nada de oscuro sarcasmo en la clase.

Y ¡eh!, docentes, dejadnos solos.

Por tanto, no es más que otro ladrillo en el muro.

Por tanto, no eres más que otro ladrillo en el muro.]

Pink Floyd

(The Wall, 1979)

En este apartado quiero dar ideas partiendo de lo que a mí me funciona en el aula y cuando realizo formación a docentes. No quiero hacerlo desde la

tarima, solo pretendo ofrecer claves que yo he aplicado, confiando en que puedan servir para que puedas buscar en tu aula y en tu centro educativo puntos de fuga que te ayuden a salirte de lo normativo, de lo que viene de arriba, de lo que se lleva haciendo toda la vida.

Tal y como está establecida actualmente la estructura organizativa de la escuela es realmente muy difícil, por no decir imposible hoy por hoy, queerizar la institución educativa, ya que implicaría un cambio radical de sus formas para el que no tenemos capacidad (ya que formamos parte ella); pero sí que considero que tenemos la responsabilidad de hacer de nuestras aulas lugares más amables y de nuestros centros educativos lugares donde la diferencia no sea penalizada y donde podamos cuestionar la normalidad y las invisibilizaciones que, como hemos visto, provocan daños.

Estoy convencida de que habría que dismantelar el sistema educativo tal y como lo conocemos y crear uno nuevo. Tal vez pienses que desde tu aula poco puedes hacer para ello, pero si cuentas el número de niños o jóvenes a los que vas a atender a lo largo de tu vida docente (y considerando que cada vez las ratios son más altas y nos jubilamos más tarde), echa la cuenta de las vidas a las que puedes abrir un mundo de posibilidades, a las que poder hacer que su camino sea más fácil, a las que poder arrojar luz a su paso por la institución educativa. Como les digo a mis estudiantes: “todo lo que hacemos y todo lo que dejamos de hacer con nuestro alumnado tendrá repercusión en sus vidas”. Es algo que me creo de manera rotunda. Que no sea por dejar de hacer y que no sea por hacer cosas que dañen. Espero que te sirvan estas orientaciones.

Vamos a bajarnos de la tarima.

Hablando desde el aula

Debilitar una hegemonía puede significar también volver a instituir otra, por lo cual la vigilancia no debe descansar nunca.

Derrida

Resulta evidente que las políticas educativas pretenden perpetuar un modelo determinado de sociedad cimentado en principios capitalistas, neoliberales, basados en el éxito individual de unos cuantos y con claro sesgo cisheteropatriarcal, androcéntrico, etnocéntrico y adultocéntrico; que el sistema educativo en su conjunto y el aula en particular se fundamentan en estructuras y relaciones de poder; que el mobiliario y la organización de las aulas condicionan absolutamente las prácticas educativas y el propio proceso de aprendizaje del alumnado; pero también resulta evidente que tenemos un margen de acción para idear otras formas de hacer, que la educación tiene un enorme poder de transformación. Ante esto, las primeras preguntas que me surgen son: ¿queremos deshacernos de nuestros privilegios como profes?, ¿queremos realmente idear prácticas que transgredan lo asumido y perpetuado hasta el momento?

Es importante que les docentes tengamos clara nuestra visión de la vida, del mundo, de la sociedad en la que estamos y la que nos gustaría construir. Debemos concienciarnos sobre el valor que le otorgamos a la educación y el tipo de ciudadanía que queremos lograr sobre la base de nuestras intervenciones educativas. Es evidente que todas nuestras acciones repercuten sobre el destino de nuestro alumnado (López Melero, 2018).

A este respecto quiero poner un ejemplo. Eran los años setenta, yo cursaba 1º de EGB (lo que ahora sería 1º de Educación Primaria, es decir, tenía seis años). Mi tutora era la llamada *señoritamarisol* y creo que yo no le caía muy bien. La *señoritamarisol* generó en mí una tristeza extrema y un complejo que he tardado años en quitarme de encima.

Éramos dos las niñas más altas de la clase. Todos los meses nos sacaba juntas a la pizarra: “Mercedes y Vicky, a la pizarra”. Yo sabía cuál sería el final. Nos hacía pegarnos a la pizarra y ponía sobre nuestras cabezas una pintada de tiza. “Mercedes, eres alta; pero Vicky sigue siendo más alta que tú”. Yo volvía a mi silla sintiéndome taaan pequeña que el complejo de ser bajita me duró hasta pasados los treinta años (mido 1,70). ¿Qué virtud asignaba a la altura? ¿Qué quería lograr humillando a quien no llegaba a

una altura determinada? ¿Qué fin educativo tenía esa sobreexposición de dos niñas de seis años? Ese abuso de poder, ese juzgar cuestiones físicas de otros cuerpos, ese visibilizar la idoneidad de unos cuerpos frente a otros puede interferir en cómo nos asumimos como personas.

La *señoritamarisol* daba un beso a todas las niñas que se cortaban el pelo. (¿Perdona? Sí, sí. Lo que oyes). Como mi necesidad de afecto de la *señoritamarisol* era tan brutal, le pedí a mi madre que me cortara el pelo. La *señoritamarisol* no se dio cuenta del corte (tal vez es que me miraba poco), por lo que le pedí a mi madre que me lo cortara más. Estaba yo en una fila para que nos corrigiera una ficha cuando, desde su altura, me dijo “Ah, te has cortado el pelo”. Me embargó la emoción y casi pongo la cara, pero no me dio el beso. Ese beso que dejamos de dar a una alumna, ese abrazo de cuidado, esa mirada de complicidad... puede hacer que su vida sea otra (por acción o por omisión).

En este apartado quiero hablar desde mi aula, desde asignaturas impartidas en la facultad de educación, desde las prácticas que entiendo como queer, transgresoras, antinormativas, desde la deconstrucción de la educación, del sistema y de mi propia persona cada día (después de haber recibido formación, después de multitud de vivencias, lecturas y reflexiones personales). Cada aprendizaje nuevo que me interesa trato de llevarlo en el aula. Camino a hombros de gigantas y parte de lo que hago está basado en lo que he vivenciado, leído, en dinámicas existentes que he rediseñado y adaptado. Tal vez pueda dar alguna sugerencia de aplicación en diferentes espacios, tanto desde el sistema educativo como desde otros lugares educativos. Quiero escribir estas líneas en primera persona, sobre la base de lo que hago día a día en mis clases. Creo que es necesario no decaer en la idea de que otra educación es posible. Ofrezco varias ideas por si pueden servirte de algo. Probablemente tú tengas otras que aplicar, tal vez no las veas novedosas; no obstante aquí las dejo, como acto de apertura de lo que a mí me funciona.

Evidentemente hay más fuentes, hay gente generosa que comparte sus prácticas. En este proceso de construcción colectiva cada quien aporta su grano de arena, modifica o adapta lo existente, crea nuevas posibilidades y, sobre todo, aprende con su alumnado. Hay publicaciones que ofrecen

posibilidades de acción desde las pedagogías queer, como el libro y el material de Merce, Mela y Belén *Somos como somos*, el artículo de Lucas Platero “Ideas clave de las pedagogías transformadoras”, o el libro editado por el CA2M *No sabíamos lo que hacíamos*. Con dichas publicaciones y otras tantas apuntadas en la bibliografía se pueden sacar claves de acción para empezar a queerizar la escuela.

En cualquier caso, doy a conocer aspectos de mi práctica que han invitado a mis estudiantes a ser personas más críticas. He perseguido hacer de mis aulas lugares más amables y de mí misma una persona más feliz. Me agarro a las ideas de flores cuando concreta que “escribir la práctica es hacer la práctica, es un modo de pensar, una cisura en la robusta dicotomía teoría-práctica” (2013: 251).

Entiendo las asignaturas como un proceso de aprendizaje, no como algo cerrado en cuanto a contenidos. Hago mío el lema (extraído de un curso impartido en 2006 por CCOO) “Transformarse para transformar”, es decir, quiero que cuando cursen mis asignaturas puedan cuestionarse formas de hacer educación con otra mirada, quiero que las formas de hacer y los contenidos impartidos en clase puedan enganchar con lo que les atraviesa de manera individual. No las entiendo como algo cerrado en una ficha. Por eso creo que las ideas que voy a exponer pueden servir para darte alguna clave en tu actividad educativa. No pretenden ser, ni mucho menos, un manual de instrucciones (nada más lejos en lo que a pedagogías queer se refiere), más bien una serie de herramientas, de sugerencias para poder adaptar y aplicar desde tu propio contexto, desde la afectividad y desde el desmontaje de lo normativo.

Es verdad que tengo la suerte de poder impartir asignaturas que tienen que ver con la atención a la diversidad, la inclusión educativa y, mi favorita, la que procura ofrecer estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas. Tal vez otras asignaturas no ofrezcan esta posibilidad tan amplia de desarrollarlas desde una perspectiva queer, pero seguramente alguna de las ideas que paso a concretar sirvan en algún momento de tu práctica docente.

Como imagináis, es de obligado cumplimiento presentar un programa y una ficha docente como parte de la documentación requerida para cada

asignatura. En ese programa se deben explicitar competencias, objetivos, contenidos, metodología básica y criterios de evaluación.

En ese programa (y en los que presento para cursos de formación de profesorado, personal de administración y servicios y estudiantes de mi universidad), cuando hay que rellenar requisitos, explico que deben tener ganas de cuestionarse y de compartir saberes y que no se permitirán actitudes racistas, capacitistas, xenófobas, machistas, edadistas o LGBT+fóbicas. Sé que una de las cuestiones a abordar dentro de las pedagogías transgresoras es tener la capacidad de renunciar a tus privilegios como docente. Yo renuncio a muchos de ellos (pactando la forma de evaluación, decidiendo qué manera es la más equitativa para hacerlo, haciendo cambios en los contenidos...), pero, por ahora, no renuncio al privilegio de poder tomar decisiones en relación con este tipo de actitudes, tanto dentro de clase o en sus reflexiones escritas. Las aulas y las relaciones que se establecen entre el alumnado y el profesorado son pequeñas muestras sociales (más o menos seleccionadas) y es fácil que se reproduzcan comportamientos, sesgos y relaciones de poder hegemónicas. No renuncio a la posición de poder y privilegio que me da la figura de “autoridad en el aula”, tomo conciencia de ella y la instrumentalizo para tratar de reequilibrar estas relaciones de poder y asegurar un clima de convivencia donde no están permitidas estas conductas.

En relación con las competencias quiero aportar algo. No me las creo, no quiero enfocar mis acciones educativas (ni creo que sea óptimo hacerlo desde educación primaria) sobre la base de unas competencias que provienen de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). ¿De verdad que no rechina programar los contenidos y acciones educativas sobre ellas? Se pretende lograr el bienestar personal, social y ¡económico! sobre la base de dichas competencias. Es terrible. No obstante, es de obligado cumplimiento que las programaciones de cualquier asignatura desde educación primaria se encuentren regidas por ellas. En mi caso tengo que incluirlas en las fichas docentes, pero me niego a hacerlo en este espacio.

En relación con los objetivos que me planteo en mis asignaturas destaco alguno de ellos:

Dar a conocer las diferencias desde el empoderamiento.

Visibilizar cuerpos, capacidades, culturas, etnias, orientaciones del deseo, géneros disidentes, edades... desde un enfoque interseccional.

Desarrollar un sentido crítico frente a situaciones sociales que implican opresiones y privilegios.

Potenciar la calidad de vida de todas las personas, no solo aquellas que se encuentran dentro de valores sociales hegemónicos.

Dentro de los contenidos que desarrollo en las clases:

En el primer bloque parto del cuestionamiento de los principios educativos establecidos en la normativa legal vigente, normalización e inclusión y del cuestionamiento a lo que entendemos por diversidad, por medio de actividades y discursos que vienen a concretar todo lo analizado en páginas anteriores. Me centro también en el tema del acoso entre iguales porque entiendo que las pedagogías transformadoras pueden ser un medio para reducirlo o amortiguar sus consecuencias.

Incluyo siempre un bloque en el que visibilizo el mayor número de características individuales y sociales desde un enfoque interseccional y transfeminista, centrándome específicamente en cuestiones invisibles desde otras asignaturas como las disidencias sexo-genéricas (apareciendo de manera habitual palabras como *bollera*, *mujeres con pene*, *hombres con vulva...*), capacitismo y *divertad* (término acuñado por el Foro de Vida Independiente que implica dignidad y libertad) o etnocentrismo.

En el bloque práctico les ayudo a diseñar “lo que quieran” siempre y cuando tenga una aplicación educativa desde un planteamiento transformador.

En relación con la metodología que utilizo quiero destacar varias cosas:

No creo que esté en un nivel superior al de mi alumnado por el hecho de ser docente. Muchos de mis alumnos vienen del activismo, muchos han leído ya un montón de aportaciones y todos han vivido más de veinte años. Puede que yo transmita contenidos que no tienen interiorizados, pero también saben cosas que yo desconozco. No hay curso que yo no aprenda algo de ellos; el día que deje de aprender de mi alumnado será que no he puesto en marcha prácticas transformadoras, que no he generado espacios donde puedan expresarse y compartir o que he dejado de creer en la docencia.

No uso el masculino como genérico. Utilizo la *a* (porque tengo una enorme mayoría de chicas cis) y la *e* para no dejar fuera a nadie. Lo informo desde principio de curso, aludo a los hombres cis y les transmito que si tienen algún problema en que la *o* no sea el genérico, lo iremos trabajando juntas a lo largo del curso. Pretendo la visibilización de identidades no binarias y soy consciente de la importancia del lenguaje en la creación de pensamiento.

Me visibilizo como bollera desde el primer día de clase, ya que creo que se necesitan referentes no basados en la cisheterosexualidad obligatoria y la única manera de que sepan que no soy hetero es verbalizarlo. Pensar que nuestra forma de pensar, de hablar, de vestir, de peinarnos o de gesticular va a dar pistas sobre nuestra sexualidad es engañarnos a nosotras mismas dentro del armario. La presunción de heterosexualidad existente a nivel social es tan potente que la no verbalización implica la invisibilización. Creo que es una manera, de la que también hablan Pérez y Botero en 2014, de convertir el aula en un posible refugio, en un espacio de confianza para que mis estudiantes se sientan con la libertad de poder expresarse fuera de la norma si lo necesitan.

Asimismo, me parecen básicas ideas de bell hooks cuando aboga, en 2016, por que el conocimiento y el pensamiento brindados en el aula han de informar de nuestros modos de ser y vivir fuera de ella, es decir, yo no puedo hablar de disidencias sexuales como de “las otras”; mis estudiantes saben lo que soy, comparto con ellos 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 queer, 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).

Para visibilizar sexualidades y cuerpos creo preciso hablar de la gordura desde mí misma, como clave de análisis de qué cuerpos parecen válidos y cuáles no. No es que la belleza esté dentro, es que todos los cuerpos son bellos por el hecho de ser cuerpos; lo mismo que puede suceder con cuerpos tullidos, mayores y con cualquier cuerpo no normativo.

Estoy a disposición de mi alumnado de manera permanente, ya que entiendo la educación como proceso afectivo. Si quieren contarme sus problemas o sus dudas, saben que pueden hacerlo. No hay curso en el que alguna alumna marica, bollera o trans no tenga la necesidad de contarme cuestiones vinculadas con su vida, especialmente con su salida del armario. No, no está todo conseguido si se sigue percibiendo que el ser como somos puede traer repercusiones familiares y sociales.

Todos los cursos hago lo imposible para que se me asignen aulas que permitan el movimiento, que permitan que nos veamos todas las personas que vamos a compartir espacio, ya que la estructura condiciona el comportamiento y los mobiliarios fijos, con la ordenación clásica, limitan la creatividad de las prácticas educativas. Es probable la asignación de aulas con bancos corridos o con pupitres inamovibles, lo que hace que tenga que salir con los grupos a hacer actividades fuera del aula.

En cuanto a actividades que considero como prácticas raras, transformadoras, transgresoras o antinormativas quiero destacar alguna por si pudiera ser aplicada en otros contextos. Algunas de las actividades me las he inventado, otras son de tradición educativa adaptadas, otras las he aprendido en talleres... A estas alturas me resulta imposible saber de dónde está sacada cada una (si lo recuerdo, lo aportaré al discurso).

- Prospecto de la asignatura. El primer día, para presentar la asignatura y hacer una declaración de intenciones, no utilizo un PowerPoint, me ayudo de un prospecto (que reproduce aquellos que podemos encontrar en cajas de medicamentos) creado para el libro *Somos como somos* y adaptado para la asignatura. Reparto cajas de medicamentos al azar y tienen que ir leyendo cada apartado y yo lo voy explicando, respondiendo a dudas que puedan surgir. El medicamento lleva las siglas de la asignatura en cuestión (en este caso pongo el ejemplo de Estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas).

Supone una declaración de intenciones de que pocas de las cosas que sucedan en el aula se regirán por patrones normativos. Es una manera de empezar la asignatura con incertidumbre y con sonrisas.

- Nos saludamos (idea aportada por Melani Penna para un taller conjunto y ampliada en un taller para Somateca). Comenzamos la asignatura moviéndonos por el espacio y saludándonos de diversas formas (de manera espontánea, como si fuéramos amigos que hace mucho que no se ven, como si estuviéramos ligando...), con diferentes movimientos (con los codos, con la espalda, con las piernas...) y con diferentes sentidos (solo con la mirada, solo con el tacto, solo con el olfato...).

Resulta curioso ver cómo les resulta incómodo saludarse con la mirada y, sobre todo, con el olfato. Hemos perdido la capacidad de vernos, de tocarnos, de olerlos... solo escuchamos el sonido permanente del entorno como un ruido blanco que impide ejercitar otros sentidos. Es curioso cómo nos hemos acostumbrado a que las aulas estén llenas de cuerpos pero no llegan a relacionarse entre ellos y no se movilizan. Resulta triste como, situándome en el mismo espacio, a mí no me saludan, no entro dentro de lo posible. ¿Dónde hemos hecho a lo largo de su escolaridad que sitúen la

figura de la profesora tan ajena y distante para que ni siquiera te saluden? Todas estas cuestiones son verbalizadas y puestas en común y, según se desarrollen las aportaciones, así vamos avanzando en el discurso relativo a la importancia de los afectos y a los privilegios en los espacios educativos. Con esta actividad es fácil visibilizar el aprendizaje como proceso afectivo y abrir el debate sobre las relaciones de poder en el aula.

- Incluides. Suena una música (habitualmente la canción del cantante activista trans *Viruta Normal es un programa de mi lavadora*). Cuando para de sonar tienen que juntarse en función del número que yo diga (de dos en dos, de cinco en cinco).

Cuando finaliza la actividad la puesta en común gira en torno a cómo se han sentido cuando tenían grupo (salen términos como tranquilidad, alegría, confianza), cómo se han sentido cuando se quedaban sin él (salen términos como angustia, ansiedad, miedo), si han hecho algo para saltarse la norma que yo marcaba e incluir a alguien que se estaba quedando sin grupo y qué sensación pueden tener personas que, por sus características, sufren discriminaciones y opresiones diarias. Esta actividad es muy oportuna para analizar las opresiones y privilegios y sus consecuencias, así como las asunciones de la norma impuestas por un ente de autoridad.

- Nos presentamos (realizada en talleres con Belén de la Rosa y de una mesa de reflexión con personas no binarias). La presentación que propongo que hagan es diciendo el nombre con el que quieren ser llamades, eligiendo el pronombre con el que se identifican (ella, él, le) y diciendo de qué no se dieron cuenta en el colegio. “Hola, soy Merce, mi pronombre es ella y en el colegio nunca se dieron cuenta de que, detrás de mi sonrisa, muchos días estaba atormentada”.

Con esta actividad se ponen de manifiesto las carencias afectivas que tenemos en la escuela, que se fijan solo en cuánto sabemos y muy poco en nuestras preocupaciones, sentimientos o formas de ser. También, gracias a esta actividad, puede visibilizarse que no todas las personas se identifican

como hombres o como mujeres, sino que las personas no binarias existen y no denominarlas por su pronombre puede causar malestar, así como la importancia del nombre sentido frente al nombre del DNI o de las listas de clase. Por supuesto, se ponen de manifiesto las identidades diversas y la importancia de la afectividad en los procesos educativos.

- Estrella de la normalidad (extraída del libro de Platero y Gómez *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*). Hago un enorme círculo en el suelo desde el cual deben pintar una línea (de tal manera que quede como un sol si se viera desde arriba). Cada persona hace la línea del color y la forma que quiere. Se entiende que si nos situamos dentro del círculo estamos dentro de la normalidad; cuanto más nos alejemos, más lejos de la misma estamos. Voy diciendo características personales y deben poner un aspa en el lugar de la línea donde sientan que se sitúan en relación con la normalidad. Las características que propongo son variadas: agilidad, peinado, forma de vestir, peso, altura, ideas políticas, gustos culinarios, prácticas sexuales... Al terminar la actividad, los rayos del sol inicial se encuentran llenos de aspas de colores a lo largo de todas las líneas.

Con esta actividad se pretende cuestionar la normalidad y los cánones normativos. ¿Quién es normal? ¿Por qué juzgamos características de otras? Desmantelar lo absurdo y lo irreal de la normalidad da las claves para poder realizar intervenciones educativas queer desde la interseccionalidad. Con esta actividad es fácil analizar la importancia de educar en y para la a-normalidad desde el cuestionamiento de lo normal.

- La línea de las intersecciones (me la explicaron en un curso de género que hice en la UMC). La actividad consiste en dar papeles a ciertas personas con características ya marcadas. Por ejemplo, eres un hombre cis, blanco, hetero, con capacidades normativas y trabajas en una multinacional; una mujer trans, sin empleo, latina; una mujer cis que precisa de silla de ruedas, con trabajos precarios, blanca y hetero; un hombre cis, gay, joven, de clase media; una mujer blanca, hetero, ama de casa... Yo voy diciendo motivos por los que han podido sentir exclusión (por su tipo de vida, andando por la

calle, en una entrevista de trabajo...) y dan un paso al frente quienes no la hayan experimentado, haciendo como una especie de carrera. Quien llega antes a la meta por sus privilegios visibiliza cómo la conjunción de variadas formas de discriminación construyen opresiones diarias en las personas.

Es muy claro qué personas ostentan los privilegios a nivel social y cómo la unión de discriminaciones influye en las opresiones o en los privilegios. Es fácil comprobar la asunción de los propios privilegios y cómo, cuando tenemos el privilegio, nos sentimos más fuertes. Con esta actividad es fácil analizar las implicaciones de la interseccionalidad, y de las opresiones y privilegios derivados de ella.

- Insultamos a Mermel (actividad ideada con Polvorilla y Bol). Pongo un gran póster de Mermel (le protagonista de *Somos como somos*). Reparto póstic e insto a que piensen en insultos que hayan dicho, que les hayan dicho o que hayan oído y hayan callado a lo largo de su vida. Pueden escribir varios insultos, uno por póstic. Se los van colocando a Mermel en función de dónde se les haya quedado (en la cabeza, en el corazón, en las tripas, en los genitales...). Pido silencio y leo todos los insultos en voz alta y firme.

Los insultos que salen año tras año (incluso en talleres en secundaria o con profesorado en ejercicio) son: maricón, puta, gorda, zorra, tabla de planchar, bola de sebo, marimacho, bollera... No cambian. Siempre alusiones a la orientación sexual, a las prácticas sexuales y a los cuerpos. Así es como conformamos lo que somos, sobre la base de lo que sabemos que es juzgable, que es insultable, sobre la base de saber que soy lo que nadie querría ser: terrible. Es la base para poder empoderarnos, asumir cómo nos hemos situado como respuesta a la mirada ajena y cómo es posible situarse desde otro lugar. Esta actividad ayuda a visibilizar parte de las consecuencias de la normalización y de su binarismo.

Puede continuarse la actividad proponiendo que escojan un insulto y se empoderen en él. Les propongo que creen un producto final corto (un poema, un rap...) y lo teatralicen al grupo para, así, poder trabajar el empoderamiento en lo que somos, lejos de los canales normativos impuestos.

- Cogemos piedras. Pongo piedras, objetos o palos en el suelo. Ante afirmaciones que digo, las personas que están de acuerdo con dicha afirmación deben coger un objeto. Intentarán convencer con argumentos sólidos a las personas que no lo han cogido para que lo cojan y viceversa. Algunas de las afirmaciones pueden ser: “para mí sería un problema que mi pareja me dijera que es trans”, “no veo necesario salir del armario porque los heteros no van diciendo que lo son”, “un niño necesita la figura de un padre y de una madre para poder desarrollarse armónicamente”...

Es una actividad donde salen claramente los prejuicios, donde se pueden plantear las dudas acerca de ciertas cuestiones y donde las personas visibilizan parte de lo que son. Para su desarrollo es muy importante haber creado un clima de confianza para que las aportaciones no se queden en lo “políticamente correcto”. Es muy interesante para establecer debates profundos y para conocernos un poco más, entre nosotras y a nosotras mismas. En este momento se pueden trabajar todos los postulados de las pedagogías queer, ya que en función de las cuestiones que se debatan se podrán visibilizar unas u otras.

- Dos sillas-dos géneros (idea dada por Belén de la Rosa para un taller conjunto). Pido una persona voluntaria (prefiero que sea voluntaria porque supone una exposición al resto). Pongo dos sillas vacías y pido que, cuando se siente en una de ellas, tenemos que ver claramente a un hombre y cuando se siente en la otra tenemos que ver claramente a una mujer. Siempre sucede lo mismo: cuando es hombre abre las piernas, se desbarata en la silla, alude a cuestiones de su “hombría” y el rictus es de seriedad; cuando es mujer se pone erguida, cierra las piernas, habla bajo y la expresión es amable, sonriente.

Esta actividad ayuda a entender la performatividad del género, la construcción social del mismo y sus implicaciones en las vidas. Debatimos sobre el género como losa que impide el movimiento libre de los cuerpos y las identidades. Es fácil poner de manifiesto el género como algo

performativo y condicionante de la vida, así como el cuestionamiento de las identidades como fijas y naturales.

- *Coffee-table* (idea tomada y adaptada de unas jornadas escolares organizadas por mi amigo José Antonio Rodríguez). En la actividad original hay mesas y café, en la que hago en clase hay un suelo muy hermoso y a veces llevo algo de picar (procurando tener en cuenta alergias, intolerancias alimentarias, así como sensibilidades veganas, para lo cual pregunto sobre esto días antes). Para el desarrollo de la actividad se plantean cinco interrogantes a responder en cinco cartulinas grandes de colores: cuáles son los canales de normalización, qué consecuencias tiene la normalización, quién se queda fuera de los márgenes, qué puedo hacer a nivel personal y qué puedo hacer desde mi profesión (educación social, psicopedagogía, pedagogía, magisterio...). Una persona es la responsable del interrogante, es la encargada de tomar nota de las reflexiones que salen en cada momento sobre esa cuestión y no se traslada de grupo. El resto pasa por todas las cartulinas con dos condiciones: no pueden repetir cartulina y no se mueven en bloque, cada persona del grupo va a una cartulina diferente para poder tener relación con el resto de participantes.

La posibilidad de utilizar diferentes lenguajes (oral, escrito, dibujos, pictos...), de tener un tiempo limitado en cada interrogante y de tener que debatir sobre las aportaciones que van surgiendo en cada cartulina hace que surjan ideas muy potentes y muy chulas. Colgamos las cartulinas en la pared por poner un poco de color a lo largo del curso y de personalizar el espacio que vamos a compartir. La construcción colectiva de conocimiento, el trabajo en pequeños grupos, la participación de todas las personas y la utilización de diferentes lenguajes favorece que se puedan trabajar (en función de las cuestiones que se planteen) cualquiera de los aspectos propios de las pedagogías queer. En este caso pretendo, sobre todo, el trabajo en relación con los canales normativos y las consecuencias que genera la normalización.

- Nos pintamos las uñas (ideas sacada de un taller dinamizado por Las Lindes). Hay que pintar las uñas de rojo a la persona que tienes al lado y luego esa persona te las pinta a ti.

Sobre la base de cómo se sienten ante la intimidad que requiere pintarse las uñas mutuamente y de cómo se sienten viéndose las uñas pintadas, hablamos sobre cómo situaciones de intimidad con otras personas pueden generar incomodidad e incluso llegar a bloquearnos, y sobre qué performatividades del género resultan más potentes, más incómodas cuando cambian de sujeto, más liberadoras cuando no se ejercen..., pretendiendo el análisis de lo normativo en relación con el género y a la intimidad como posible clave educativa.

- Sigo siendo yo. Se puede hacer una especie de fiesta en la que cada persona lleve complementos generizados (maquillaje, corbatas, lazos...) y podamos utilizarlos como queramos.

Cuestionaremos por qué hay complementos que se consideran de chicos y otros de chicas, cómo nos sentimos cuando utilizamos algo que es inusual en nuestra performatividad diaria y cómo la expresión de género no condiciona nuestra identidad. En algunos aspectos puede encontrarse vinculada con la actividad anterior, ya que pretende visibilizar cómo ciertos complementos o expresiones pueden limitar la vida diaria (si voy con falda no salto para que no se me vean las bragas, si me pinto las uñas no juego con arena para que no se me estropeen...), así como aspectos vinculados con el género como construcción y con las violencias que pueden surgir de todo ello.

- Vamos a contar un cuento (idea aportada por Melani Penna cuando hacía improvisación teatral). Por grupos deben inventarse un cuento y escenificárselo o contárselo al resto (como si fuera un teatro). Podrán utilizar pinturas, disfraces, complementos...

El cuento no puede ser sexista, LGBT+fóbico, capacitista, racista, etnocéntrico... Deben participar todas las personas. Pueden coger ideas como que haya una bomba de fantasía (de repente las personas no pueden dejar de bailar con los ojos), que aparezca una retahíla (soplaré, soplaré y las discriminaciones dinamitaré), que haya un sueño revelador, que un personaje se transforme... No es fácil hacer cuentos que cumplan esas características, pero ¡lo consiguen! Con esta actividad es muy fácil poner en marcha cualquiera de los supuestos de las pedagogías extrañas ya que se crean otros universos simbólicos posibles.

Actividades como estas (y otras que van surgiendo) y formas de hacer desde el cuestionamiento de lo impuesto hacen que se vaya generando un clima de confianza, de disfrute y de aprendizaje, que es imposible lograr desde la tarima y con contenidos exclusivamente teóricos. La idea es poder ir hablando de la teoría desde la práctica, desde prácticas poco usuales y que precisan de la implicación personal. La metodología es también contenido a transmitir.

Si resulta imposible hacerlas en el aula, tanto mis actividades como sus presentaciones finales, es importante poder salir de ella. En la facultad hay pasillos, cafetería, espacios al aire libre... Sacar lo transgresor fuera del aula es también transgresor en sí mismo, llega a más gente y da sensación de tomar un espacio que raramente se toma. Quiero destacar que todas estas actividades las he llevado a cabo también en talleres de infantil y primaria y en cursos de formación del profesorado. Solo hay que adaptar el lenguaje a las personas que tienes delante.

Otra posibilidad metodológica que utilizo mucho son los vídeos, entendiendo que los medios audiovisuales son una forma de vivenciar otras realidades, de salir del aula.

Utilizo cortos como:

Una clase divide. La maestra divide al grupo y lo jerarquiza en función del color de sus ojos y dota a los ojos azules de privilegios y a los marrones de opresiones, poniendo un pañuelo al grupo oprimido. Al día siguiente

cambia los roles. El alumnado asume la norma impuesta y comienza un periplo de insultos, violencias y fracaso en las actividades escolares. Lanzo, para trabajar (primero por grupos y luego puesta en común a la clase) las siguientes preguntas: frases y conductas que les hayan llamado la atención, qué piensan que haría alguien con ojos verdes (al dividir la clase solo en azules y marrones queda la duda de qué harían las personas que no son ni agresoras ni víctimas; es decir, las que serían espectadoras en casos de bullying y aquellas que no representan la norma canónicamente, pero que pueden tratar de asemejarse a ella para no ser insultadas), qué importancia tiene el pañuelo (verbalizando la diferencia entre que se te note lo que eres o puedas ocultarlo) y les animo a que analicen situaciones que hayan vivido similares (como persona que agrede, que es agredida o que mira y calla). Debatis sobre la asunción de las normas que vienen desde la autoridad y sus consecuencias violentas y cómo conformamos los que somos desde el afuera.

Masculinidades Disney. En el que se analiza el modelo único de masculinidad y feminidad que transmiten reiterativamente ciertos personajes que tenemos calados en el imaginario. Quiero abrir el debate acerca de las claves sociales que establecen la cisheterosexualidad y la belleza hegemónica como obligatorias desde las primeras edades. Analizamos cuestiones relativas a la construcción del género como producto social y las consecuencias de la invisibilización de realidades y de los mitos de amor romántico.

El vestido nuevo. Un niño llega a clase con un vestido rosa y suceden una serie de acontecimientos. Les planteo también cuestiones para debatir como cuál creen que es el conflicto, quién piensan que está haciendo algo incorrecto, cómo lo harían ellos. Pretendo que entiendan que la expresión de género no tiene por qué estar relacionada con la identidad o con la orientación y para que interioricen lo arraigados que están los prejuicios relativos al género. Se puede trabajar el análisis de los canales y cánones normativos, de las permisiones y sanciones, de la libertad de expresión de género disfrazada de afecto con la excusa de protegerte de quienes quieren hacerte daño, de las violencias existentes en educación, de lo absurdo de las normas de género y el cuestionamiento de las identidades.

El mundo al revés. Una adolescente sufre agresiones por ser hetero en un mundo que no lo es. Permite que empaticen y que perciban lo absurdo de la LGBT+fobia, analizando la construcción de ciertas violencias en relación con las sexualidades.

Soy consciente que todos estos vídeos invisibilizan realidades culturales, étnicas, corporales... ya que sus protagonistas suelen ser personas con rasgos caucásicos, flacas, con estilos de vida occidentales... Es importante analizar esto en clase para no dar por adecuados estos recursos sin enfatizar en sus invisibilidades o sin cuestionar aspectos.

Entrevistas: con Soledad Arnau y con Javier Romañach, del Foro de Vida Independiente, para debatir sobre los términos dis-capacidad versus diversidad funcional; con Preciado, para lograr entender un poco mejor la teoría queer.

Otras posibilidades: *Me gritaron Negra* de Victoria Santa Cruz, para poder visibilizar las opresiones étnicas y la importancia del empoderamiento; videos de la plataforma Stop Gordofobia y videoclip *Gorda* de las Krudxs Cubensi, para visibilizar cuerpos gordos empoderados...

Estos últimos son menores en número porque tienen multitud de asignaturas que les hablan de diferentes culturas y alguna otra de diversidades funcionales, por lo que solo aludo a cuestiones vinculadas con el capacitismo y el etnocentrismo como clave para interiorizar y no reproducir y evitar así solapamientos con otras asignaturas, dado que el tiempo es muy limitado. Me centro más en cuestiones de género, ya que no las ven en ninguna asignatura de los cuatro años del grado. En cualquier caso, pretendo visibilizar cuerpos y la necesidad de empoderamiento, así como las intersecciones como elemento clave en las discriminaciones.

En definitiva, creo que somos capaces de, por medio de metodologías no convencionales, rarunas, hacer de nuestro lugar académico un lugar de debate, de encuentro y de afectividad (a la vez que se interiorizan contenidos teóricos muy potentes).

En relación con la evaluación, el mayor problema y la mayor contradicción que me surge es el tener que poner una calificación de manera obligatoria, ya que entiendo la evaluación como parte del propio proceso formativo. Traducir en número un proceso de aprendizaje, una vivencia, implica tener que categorizar o, como dice mi compañero Juan Manuel Álvarez, “evaluar para conocer, examinar para excluir”. Para mí es el peor momento de la docencia. No hago exámenes ya que entiendo que son asignaturas vivenciales que plantean, aunque sea mínimamente, la transformación de quienes las cursan. Por ello quiero que vengan a clase, que planteen sus dudas, que aprendamos en colectivo. No entiendo mis asignaturas como una memorización de contenidos que plasmar en un examen. Por ello expongo a principio de curso la forma de evaluar que entiendo como idónea, pactando con el estudiantado el primer día de clase la evaluación y lo que decidamos en colectivo es lo que llevo a cabo.

Son asignaturas (sobre todo la de Equidad) que requieren de un gran esfuerzo por parte de todos (el alumnado en la realización de sus trabajos y reflexiones y yo en su corrección, muy lejos de lo que implicaría un examen de contenidos teóricos). Tienen que hacer reflexiones individuales por escrito y dos productos finales (sobre disidencias sexo-genéricas, funcionales, corporales...) consistentes en “lo que quieran” (siempre y cuando tenga una aplicabilidad educativa) y presentarlo al grupo. Ese “lo que quieran” descoloca. Tienen la costumbre de hacer proyectos de intervención imaginarios, sobre colectivos determinados. Vienen con tanta rigidez y tan mediatizadas educativamente desde los tres años que, cuando propongo que hagan lo que quieran, inicialmente no saben qué hacer. En mi caso el proyecto culmina en un producto final que consiste en lo que decida cada uno de los grupos. Las opciones van desde cuentos, canciones, videoclips, cortos, anuncios, *performances*...

Con esta propuesta me doy cuenta de que la escolarización va poco a poco exterminando la creatividad y cuando no das pautas claras, se pierden. Con ella quiero recuperar esa capacidad de crear, de utilizar múltiples lenguaje, haciendo que sus trabajos formen parte de los contenidos de la asignatura por medio de la ruptura de jerarquías y del aprendizaje entre iguales. En definitiva, cualquier acción que ayude, desde la educación, a concienciar y formar sobre realidades poco visibilizadas.

Los resultados son espectaculares. En las exposiciones se generan momentos tan especiales que es imposible verbalizar. Ponen un esfuerzo enorme en hacer presentaciones originales, con fuerza, que emocionen y realmente, curso tras curso, lo logran.

Las asignaturas no serían las mismas sin sus aportaciones. Solo quedan cerradas gracias a sus trabajos y gracias a ellos entiendo que la docencia tiene sentido. Doy gracias infinitas desde aquí a mis estudiantes por hacer que pueda emocionarme en el aula curso tras curso.

Es imposible transmitir lo que se genera siempre. Llevan los debates a sus casas, cuestionan lo que hasta el momento era incuestionable, vienen a clase con ganas, se empoderan en lo que son, la tarima se usa solo para intereses artísticos o metodológicos, hacemos del aula un espacio amable... En definitiva, queerizamos un poco nuestras vidas durante un cuatrimestre (algo quedará en sus vidas y en su profesión).

Propongo, cuando nos da tiempo, una última actividad de evaluación (extraída del curso ofertado por CCOO en 2006, “Transformarse para transformar”) consistente en poner los mismos palos, objetos o piedras que hemos utilizado en otras actividades a lo largo del curso, y cada persona que quiera puede ir cogiendo uno y dice en alto lo que se lleva de la asignatura y lo que deja entre las paredes del aula.

Personalmente, procuro analizar todos los años mi posición como profesora en este sistema normalizador (en mi caso la universidad, cada cual que lo aplique al suyo). Procuro analizar, aspectos que también aporta Moreno en 2016, cómo entro en el aula, qué silencios permito, qué palabras utilizo y cuáles censuro, a qué personas veo y a cuáles invisibilizo... Solo así podré adaptarme a mis estudiantes y a mis cambios personales, solo así podré intentar queerizar mis clases, solo así seguiré creyendo en la educación como elemento de transformación, de liberación.

Pequeña caja de herramientas

No podemos seguir consintiendo, desde una aparente ignorancia, que todo suceda, ni fingir que no pasa nada.

val flores

(2008: 21)

La escuela suele ser un lugar en el que no se juega mucho con la improvisación, con la falta de respuestas, con desenlaces que no sean claros (flores, 2013). Por ello, hacer algo diferente resulta una práctica valiente y arriesgada. Una pedagogía que juegue con la curiosidad, con el pensamiento crítico, con la incomodidad como algo positivo, con la interrupción de la normalidad (Platero, 2015); una pedagogía que cuestione la realidad, que nos cuestione a nosotras mismas, nuestras formas de hacer, nuestras convicciones, aportando siempre algo nuevo para la reflexión (Berná, Cascone y Platero, 2012), no es algo que se plantee de manera habitual.

No obstante, parándonos a mirar las consecuencias del acoso escolar, los canales normalizadores existentes y las opresiones y malestares presentes en los centros educativos, resulta urgente hacer de los centros educativos lugares de afecto, de curiosidad, de imaginación, donde escapar de tanta norma y donde poder ser.

A lo largo de estas páginas hemos recorrido ejemplos que muestran cómo las pedagogías queer son prácticas revolucionarias, claramente transgresoras, especialmente dentro de la educación formal. 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 poder llevar a cabo pedagogías raras, transformadoras, subversivas, si nos apetece, si nos sentimos formades para hacerlo y 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. Cualquier pequeña disrupción puede ser un triunfo, un lugar por donde entren rayos de sol.

En este sentido, Britzman considera importante analizar cuál es nuestro posicionamiento en nuestro lugar de trabajo y cómo ese posicionamiento posibilita o no la creación de redes. Tenemos que preguntarnos si el contenido que impartimos y la forma de hacerlo promueven la curiosidad de nuestro alumnado y, sobre todo, debemos estar preparadas para la incertidumbre, para ser capaces de desarrollar nuestro coraje y nuestra libertad.

Entendiendo que toda práctica educativa tiene un fundamento ético y un carácter político, es evidente que las pedagogías queer suponen un desafío para el colectivo docente, ya que implican hacer, como apunta Millet en 1995, de lo personal un acto político y, en este caso, de subversión y desafío. Supondría dejar de hacer lo mismo que se lleva haciendo durante años para hacer algo diferente, desconocido, sin conocimientos completos ni finales. Una apuesta por la transformación, por abrir la posibilidad de dibujar otras formas de estar en el mundo. Es un posicionamiento desde otro lugar, con otra mirada, de manera arriesgada, no cerrada. Como respaldan Planella y Pié, no hay una guía de aplicación de pedagogías queer o un manual de instrucciones. Tal vez si la hubiera dejarían de serlo.

No obstante, podríamos hacernos, junto con Louro, la pregunta de si es posible incluir acciones y saberes claramente subversivos, anormalizadores, 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 o difuso y dependiente del momento.

Talburt apunta más bien a cómo podrían ocurrir cosas rarunas en nuestra práctica docente. Agarrándonos a esa posibilidad, es fácil creer que sí pueden ser aplicadas prácticas antinormativas de manera puntual, aunque no lleguen a desmantelar el sistema. Tal vez sea una gota en el abismo educacional formal, pero 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, teniendo en cuenta que si la educación obligatoria dura diez años y puedes pasar en la educación formal más de veinte, las gotas que pueden sumarse provocarían olas en movimiento.

Lo primero sobre lo que habría que pensar es sobre la pedagogía y la educación que se están desarrollando en las instituciones formales desde infantil hasta la universidad, especialmente en aquellas que imparten educación obligatoria. Como venimos apuntando, 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 prácticas asimilacionistas ¿Por qué hacernos encajar a todas las personas en un sistema creado por unos pocos y para que unos pocos mantengan sus privilegios?

Por todo esto, voy a intentar ofrecer algunas ideas basadas en los puntos fundamentales de las pedagogías transformadoras, por si alguien quiere hacerse eco de ellas o le sugieren formas diferentes de hacer su práctica educativa diaria; teniendo siempre en cuenta que no son algo cerrado, que deben contextualizarse y entenderse como un proceso, como un hacer haciendo, como un camino que no se sabe muy bien por dónde discurre.

¿Por dónde empezar? ¿Formación obligatoria del profesorado? Pensemos cómo debería ser 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 implica 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? ¿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 la reflexión, 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. ¿Cómo comenzar esta apuesta? Por ahora hay una única respuesta: desde el activismo y la implicación de docentes individuales que, poco a poco, consigan hacer red en su centro, consigan dismantelar los binarismos limitantes, de-generar sus prácticas y su vida, entenderse dentro de lo diverso y entender que todo su alumnado lo es (la diversidad no son los otros).

Tal vez habría que empezar por hacer una enorme crítica a la norma, al principio de normalización como columna vertebral de la pedagogía. No hacer que incluimos al “diferente”, sino de cuestionar qué nos hace percibir ciertos cuerpos, ciertas formas de ser, ciertas identidades como diferentes (Preciado, 2016). ¿Diferentes a qué? Y dismantelar esa norma de la que partimos en el aula.

O como apunta val flores en 2016, “una poética del daño, no como reivindicación del dolor”, sino como forma de romper con esas pedagogías tradicionales, con lo que venimos haciendo casi sin analizar, para poder poner los cuerpos en el centro y sus relaciones dentro del sistema educativo en su conjunto y en el aula en particular.

En definitiva, nuestras aulas pueden convertirse en lugares que contribuyan a cambios sociales si logramos revisar las estructuras de poder existentes en ellas y cuestionarnos revisar la cisheterosexualidad, el capacitismo, el racismo... como formas de relación presentes en ella por medio de la transgresión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Britzman, 2016b). Tal vez solo consista en eso (qué fácil, ¿no?).

Se podrían concretar una serie de puntos básicos como claves para poder hablar de prácticas educativas queer (Carrera, 2013; flores, 2013, 2016; Planella y Pié, 2015; Alegre, 2015; Britzman, 2016; hooks, 2016; Sánchez Sáinz, 2018, Sánchez y Trujillo, 2019; Platero, 2018; Moreno y Penna, 2018). Entiendo que estas claves abarcan tres grandes bloques: intentando tener en cuenta qué podríamos hacer o por dónde podrían ir los cambios a

nivel personal, qué interiorizar a nivel teórico y qué llevar al plano educativo.

A NIVEL PERSONAL

Por supuesto, no hay acción pedagógica posible si no nos cuestionamos a nosotres mismos. Debemos ser críticas, no con el entorno, sino con nuestros propios pensamientos y creencias. Es la única forma de comenzar a pensar desde otros lugares, de comenzar a posicionarnos desde otro lugar (ya apuntaba Einstein, “si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”). Debemos tener la valentía y las ganas de hacer otras cosas. Probablemente desestabilice a compañeres, alumnado, equipos directivos, familias... pero de otra forma no será posible. Por ello, es necesario mirar para dentro. Todas las personas somos sexistas, LGBT+fóbicas, capacitistas, racistas, gordófobas, prejuiciosas... porque nos hemos educado en una sociedad que, sin duda, lo es. Si no hemos pasado por un proceso de deconstrucción enorme lo somos y, aún deconstruyéndonos y cuestionándonos a diario, podemos tener prácticas o pensamientos que lo sean. Por tanto, es importante asumir que la normalidad no existe, que viene impuesta, que asumimos y perpetuamos unos cánones que causan dolor en todos los casos. En definitiva, es importante que, como docentes, reflexionemos sobre nuestras ideas, sobre lo que asumimos, reproducimos y perpetuamos en relación con el género, con las disidencias sexo-genéricas, funcionales, culturales, étnicas, corporales...

Romper con la normalidad, cuestionar los canales que la imponen y cuestionarnos a nosotres mismas son los primeros pasos para prevenir los prejuicios y las fobias y para situarnos en otros lugares personales. Empecemos a probar qué pasa si como mujeres no nos depilamos para ir a la piscina, si como hombres nos ponemos un día una falda, si dejamos de juzgar los cuerpos ajenos (aunque sea en el pensamiento), solo por poner pequeños ejemplos.

Por otro lado, es importante analizar en qué lado del acoso nos hemos situado a lo largo de nuestra vida (lo hemos realizado, hemos sido víctimas, hemos visto y hemos callado...) y poner en marcha estrategias de acción para no practicarlo en ninguna de sus formas, y para poder identificarlo y actuar cuando vemos que alguien lo sufre.

Identificar y cuestionar todas estas ideas en el aula supone un paso previo a desmantelarlas (o, al menos, alejarlas a ratos) de la propia vida, tomar conciencia de nuestros propios mandatos interiorizados, de nuestros privilegios; 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 nos ponemos las “gafas moradas” y las “gafas arcoíris” la vida suele ser más difícil, ya que empezamos a percibir toda la porquería cissexista y heteronormativa que nos rodea. Pueden entrar en crisis nuestros gustos, relaciones sociales y familiares, nuestra forma de entender la pareja... y evidentemente la profesión docente o el ejercicio que hemos venido haciendo hasta el momento (por lo menos, a mí me ha pasado), pero también se transforma la vida en algo mucho más enriquecedor y te haces un poco más libre.

Hago una invitación a la reflexión: ¿has utilizado alguna vez lenguaje claramente excluyente? “Chicos, al recreo”. ¿Has pensado alguna vez o hecho comentarios como “es que los chicos son más brutos”, “creo que es gay porque le gusta demasiado jugar con muñecas”, “a este le falta un hervor”? ¿Has actuado de forma diferente a la hora de dirigirte a un niño o a una niña, o a alguien con capacidades no hegemónicas? ¿A quién miras más cuándo das clase? ¿A quién das más la palabra? ¿Qué expectativas tienes sobre el alumnado migrante o gitano? ¿Cómo actúas ante situaciones de acoso?... En definitiva, para poder transformar la educación, lo primero que debemos hacer es tomar conciencia de lo que reproducimos e ir, poco a poco, desaprendiendo lo que hemos aprendido a lo largo de la vida que resulte sexista, LGBT+fóbico, racista, nacionalista, capacitista... Poner en

práctica un pensamiento y una acción que consiga huir de los valores dominantes que condicionan la propia estructura social y personal.

A NIVEL TEÓRICO

Resulta fundamental desenmascarar el proceso por el cual algunos sujetos son normalizados y otros marginados. Es decir, habrá que 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, cuestionando (en nuestro interior y con nuestro alumnado) esas estrategias normalizadoras que restringen y encorsetan formas de vivir y de ser.

En este sentido se hace urgente, como apunta Flores en 2013, “escupir sobre la diversidad” como modo de dismantelar esas políticas de supuesta igualdad que hacen de determinadas identidades víctimas en sí mismas. De esto incluso tenemos mucha responsabilidad las personas (entre las que me incluyo) que en algún momento hemos querido concienciar a la hegemonía de la necesidad de actuar sobre la base de lo mal que lo pasamos en lo social en general y en lo educativo en particular aquellas personas a las que se nos ha puesto la etiqueta de diversas. Tal vez hemos hecho que la diversidad se haya anclado en las cabezas como lo raro, lo de fuera, lo que tiene que tener una especial atención, quedándonos conformes con un apartado en los documentos de centro. Vamos por tanto a escupir sobre el término y sobre sus implicaciones en el pensamiento y en las acciones educativas.

Asimismo, es necesario tomar conciencia de que el proceso social y educativo es productor de diferencias y entender el currículo como favorecedor de ellas. Solo hay que ponerse a pensar quién elabora el currículo y qué mandatos hegemónicos transmite, a qué conocimientos se les da valor o quiénes son los protagonistas que estudiamos para darse cuenta de que no hay que tomarlo como regla de nada objetivo. Esto implica que debemos prestar atención a lo que enseñamos como verdades

inamovibles (lo que hemos entendido como objetivo y universal), porque ciertos conocimientos, como ya hemos visto, pueden invisibilizar realidad y provocar daños en nuestro alumnado; porque la historia la han escrito siempre los vencedores (habitualmente hombres cis) y por tanto tiene un sesgo ideológico siempre (antropocéntrico, androcéntrico, etnocéntrico y capacitista), ayudando a borrar vidas, luchas y deseos de muchos de nuestro alumnado (Bello, 2018). De hecho, ciertas categorías consideradas objetivas y naturales, lejos de ser meramente descriptivas, tienen carácter prescriptivo y construyen realidad. Por ejemplo, cuando se da por buena la categorización binaria de los cuerpos y la patologización de la diversidad no se describe lo que hay, sino que se prescribe cómo debe de ser en función de unos valores determinados. Y esto implica una violencia normalizadora que invisibiliza la diversidad real (y cuando la visibiliza lo hace categorizándola de patológica).

Es necesario que empecemos a cuestionar el carácter inamovible y objetivo de ciertas clasificaciones. Los DSM, CIE, test estandarizados..., 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.

Es positivo vincular la teoría queer con la teoría *crip*, con las diferencias de cuerpos, de etnias... 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.

En definitiva, para poder aprender primero hay que desaprender (y tal y como apunta Marga Íñiguez en sus cursos de creatividad y en www.neuronilla.com) y hay que trabajar con la incertidumbre, con los errores y con las transformaciones.

No obstante, ante tantos “deberes” tal vez se haga preciso “un espacio de (auto)formación que busque experimentar nuevas formas de adquirir, compartir y producir conocimientos y nuevas formas de pensar colectivamente” (flores, 2013: 227).

EN NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA

El último paso (que volvería a enlazar con la deconstrucción personal y con las bases teóricas que sustentan el discurso) sería poner en marcha pedagogías transgresoras en nuestro quehacer diario como docentes. Son múltiples las sugerencias que señalan que compartir, deconstruir y transformar la institución educativa asumiendo sus normas no es posible, por lo que vamos a buscar líneas de fuga que permitan ir aplicando pinceladas queer de purpurina en nuestras prácticas.

Una idea clave sería “si no sabemos cómo hacer, preguntamos, nos formamos”. El Foro de Vida Independiente tiene un lema “Nada de nosotrxs, sin nosotrxs”. Escucha a tu alumnado y mírate en el espejo que te ponen.

La idea sería revisar no solo nuestros sesgos, sino nuestros propios privilegios y nuestro rango, incluida la posición de poder como docentes, tomar conciencia de ella y decidir si lo ponemos al servicio de la reproducción o de la creación de espacios de seguridad, transformadores, de libertad.

En definitiva, haz de tu aula, de tu despacho, de tu centro educativo un microcosmos de que otra sociedad es posible; un espacio de seguridad. Ofrece tu persona y tu despacho como lugar de confianza, de libertad. Sé referente que permita que el alumnado sienta comodidad y que te busquen en caso de necesidad.

A nivel organizativo te propongo varias ideas:

En relación con los Documentos de Centro, la primera aportación es que fueran documentos flexibles donde toda la comunidad educativa pudiera participar en su elaboración, puesta en práctica y seguimiento.

En lo relativo al Proyecto Educativo (documento en el que se desarrollan las señas de identidad del centro) sería conveniente alejarse de los principios de normalización/integración/inclusión. Mientras haya integradores e integrades, incluidos y excluides, normales y a-normales, seguirá habiendo una educación transmisora de desigualdades. Como principios posibles para dar un enfoque queer al centro podríamos aportar frases como que este centro se compromete con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y profesorado buscando los siguientes principios:

Educar desde y para la a-normalidad.

Reducir las violencias.

Analizar opresiones y privilegios.

Entender la educación como proceso afectivo.

En lo relativo al Plan de Atención a la Diversidad, lo primero que habría que hacer es cuestionarlo. Tal vez podría haber frases que transmitieran algo así:

Este centro no considera la diversidad como aquello que no entra en las capacidades hegemónicas, la entiende como riqueza colectiva; por eso este documento pasará a denominarse Plan de Atención al Alumnado.

Entendemos la diferencia como empoderamiento, apoyamos las disidencias de la norma y acompañamos en el proceso antinormativo a aquellas personas que lo precisen.

Trabajamos diariamente en el análisis de las opresiones y privilegios y en las violencias que generan.

Pretendemos la visibilización de todas las sexualidades, cuerpos, capacidades, etnias... Si no encuentras tu realidad visible y reconocida, por favor háznoslo saber.

Consideramos que las identidades no son naturales, ni homogéneas, ni fijas y que tienen un carácter interseccional que opera simultáneamente.

Luchamos contra cualquier tipo de discriminación.

El Plan de Atención al Alumnado de este centro se basa en la afectividad como base de la educación.

En lo relativo al Plan de Fomento a la Lectura, será imprescindible hacer una revisión de los libros de las bibliotecas (de aula y de centro) y los propios libros de texto. Se primará que los libros y cuentos no sean segregadores ni sexistas y aquellos que visibilicen colectivos con diferentes capacidades, cuerpos, orientaciones, familias, procedencias; que recojan referentes culturales variados...

En cuanto a cuestiones relativas a los espacios sería aconsejable:

Aulas con sillas movibles, con posibilidad de generar nuevos espacios, de moverse por él, de plantear grupos de trabajo, en las que la tarima sea inexistente o un espacio más que utilizar de forma creativa. Incluso la posibilidad de disponer de aulas sin mobiliario, con espacios diáfanos donde poner el cuerpo en movimiento, donde vernos no solo en Educación Física. Podrán utilizarse con un fin educativo pasillos, patios, aulas compartidas, salas multifuncionales... de cara a optimizar los diferentes espacios de manera que se puedan compensar la rigidez de las aulas de permanencia obligatoria durante todo el día.

Evitar patios en los que el mayor espacio sea el campo de fútbol. Patios amigables donde todas las personas tengan cabida, donde se pueda pintar una cocina en un muro, donde pueda haber un parchís gigante pintado en el suelo, una pista de baile donde bailar canciones no sexistas (como ideaban Yera Moreno y Melani Penna en su “Decálogo de ideas para una escuela feminista”), donde poder generar espacios de encuentro diseñados, por ejemplo, con palés o ruedas pintados, donde poder tener un huerto como parte de la convivencia (como hacen muchos equipos de convivencia en institutos públicos, mucho más allá de sus estrictas obligaciones laborales) ... Un sinfín de posibilidades que hagan de los patios de recreo espacios con cabida para todas las posibilidades de movimiento y de realización personal.

Procurar la existencia de baños sin carteles (o solo con el cartel de baño, para todos los géneros) y, en caso de no ser viable, permitir a cada alumne que utilice el que prefiera o con el que se identifique en función de su sexo sentido. Sería tan sencillo como poner cabinas individuales para que se preserve la intimidad. O, tal y como aporta Barquín en 2015, que nadie reciba un juicio al entrar al baño, que el alumnado pueda utilizar un retrete en privacidad y lograr que los baños escolares sean lugares seguros.

En cuanto a la vestimenta, sería necesario eliminar los uniformes escolares y, en el caso de no ser posible, evitar uniformes binarios en función del género. Si no hay uniformes (qué alegría), habría que evitar que existieran normas de vestimenta. La forma de vestir debería ser una decisión personal (siempre y cuando no se haga ostentación de mensajes discriminatorios, fóbicos o similares). En ningún caso deberán obligarse códigos de vestimenta binarios (si un chico quiere ir con falda, ¿de verdad le importa a alguien más que a él mismo?) y se deberá permitir la expresión de género que cada persona elija.

En cuanto a los formularios de obligado cumplimiento habría que:

Eliminar la presunción de cisheterosexualidad en las diversas casillas (hombre/mujer, nombre del padre/nombre de la madre...). Como ideas de cambio podría ser pensar primero si de verdad nos interesan tener esos datos (hay veces que te pones a rellenar un cuestionario sobre cualquier tema y lo primero que te preguntan es el sexo dando dos opciones). Si no tiene interés real, mejor no preguntar por el sexo o el género de nadie. Si es inevitable la pregunta, opta por opciones como género (hombre, mujer, no binario, no sé si lo tengo claro, prefiero no contestar...), nombre de las personas encargadas de tu cuidado (aquí contemplaríamos cualquier opción familiar, incluidos los centros de menores).

Las personas trans deberán ser tratadas de acuerdo con su nombre sentido y este nombre será el que figure en listas de clase, en las actas y en cualquier otro formulario incorporado en la vida del centro.

En cuanto a la formación del profesorado se podría exigir a las administraciones educativas formación en esta línea. Como probablemente no la den, podremos idear clubes de lectura (en los que puedan participar docentes, familias, personal de administración y estudiantes) donde mensualmente se propongan libros o artículos relacionados con las pedagogías queer para debatirlos y crear, desde el colectivo, nuevas posibilidades de acción en el centro.

En cuanto a contenidos a transmitir, primeramente habría que entender que el currículo es una forma más de normalización, por lo que debemos cuestionar su objetividad y su supuesta universalidad; tratar de abrir al máximo posible el abanico con nuevos referentes y explicitar desde dónde hablamos. No es que los contenidos que impartimos no sirvan, sino que no son los únicos; que hay realidades que no contemplan, por lo que sería interesante tener como premisas las siguientes:

Evaluar desde el punto de partida de cada alumne su progreso personal, no uniformizar al alumnado y estandarizar las exigencias.

Analizar el sesgo androcéntrico y heterocéntrico de las producciones culturales (música, plástica, biología).

Analizar el sesgo etnocéntrico en la selección de contenidos, en la visión de la historia.

Visibilizar otros referentes (mujeres, trans, procedencias culturales...).

Usar un lenguaje que no excluya (el masculino no es neutro: es masculino).

En relación con la aplicación de estas cuestiones a asignaturas concretas, a modo de ejemplo (Sánchez, Penna y De la Rosa, 2016; Sánchez Sáinz, 2018; Sánchez y Trujillo, 2019; Moreno y Penna, 2018) puedo aportar:

Si impartimos Biología o Ciencias Naturales o Conocimiento de sí mismo, a la hora de hablar de cuerpos habrá que visibilizar todas las posibilidades. La biología es una fuente inagotable de ejemplos de diversidad de agrupaciones familiares, de cuerpos cuyo sexo cambia a lo largo de la vida, de excepciones a las categorías construidas por los humanos... La diversidad biológica ha sido recompensada a lo largo de la historia de la vida en el planeta porque es la clave del éxito evolutivo, de la supervivencia y de la riqueza de especies. Como ejemplos a destacar, al analizar las diferencias entre el cuerpo de mujeres y hombres, no se ha de hacer 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 y es fundamental transmitirlo en clase. Asimismo, habrá que hablar de los genitales como un continuo de formas, no como algo binario, y poder hablar así de los cuerpos intersex.

Si impartimos Lengua, deberemos visibilizar por qué se quiere entender el masculino como neutro (¿quién elabora las normas?) y hacer posibles otras fórmulas, bien de lenguaje que no excluya, bien visibilizando a las mujeres, bien utilizando la *e*, bien inventando fórmulas nuevas..., todas estas posibilidades resultan menos invisibilizadoras y más creativas. Podemos

cuestionar a la propia RAE: no haríamos otra cosa que transmitir el cuestionamiento que ya existe a nivel social.

Si impartimos Literatura o Filosofía, tendremos que hacer un análisis de si estamos mandando lecturas obligatorias solo de hombres cis, si estas lecturas o sus autores son claramente machistas, capacitistas, racistas o LGBT+fóbicas. Sería interesante visibilizar las obras de mujeres que no suelen visibilizarse y cuestionar, por ejemplo, el reparto de personajes en obras de teatro. También podríamos analizar aquellos poemas y obras literarias en general que transmiten los mitos del amor romántico que tanto daño generan, aquellos que parten de ideas del sin ti no soy nada, yo puedo cambiarte (la rana que se transforma en príncipe, la bestia en un hombre apuesto y bondadoso), la media naranja, los celos, el amor todo lo puede, los polos opuestos se atraen..., que tanto ayudan a poner semillas para que aflore la violencia de género (por poner algún ejemplo cito a Neruda: “Esclava mía, témeme, ámame”). No consiste en no leerlos, sino en poderlo hacer desde un análisis crítico.

Si impartimos Historia, procuraremos no contar solo una parte; cuestionaremos (incluso con el alumnado) el porqué de esos contenidos desde la hegemonía y la supremacía, y haremos explícitas las luchas de los colectivos oprimidos (el propio término *descubrimiento de América*, cuando hacía milenios que vivía gente allí).

Si impartimos Matemáticas, podemos poner problemas donde el enunciado visibilice realidades (Javier se fue a comprar un vestido rosa, tenía 20 euros pero el vestido costaba 30...); hacer aportaciones de referentes variados, no solo mujeres, sino diferentes marcos culturales; poner ejemplos de porcentajes reales de diversidades o agresiones para la toma de conciencia...

Si impartimos Educación Física, no haremos entender que hay cuerpos más o menos válidos para el ejercicio ni deportes de chicos o de chicas. Cada persona deberá entender y vivir su cuerpo de manera personal. Se podrá evaluar, no con criterios para chicos y para chicas, sino en función del punto de partida inicial de cada alumne, de las características de cada cuerpo y poder valorar su progresión.

Si impartimos Música, podremos analizar las letras sexistas de muchas canciones o aquellas que perpetúan relaciones basadas en los mitos del amor romántico (Malú: “Te regalo mi vida, a pesar del dolor eres tú quien me inspira”; Amaral: “Cómo hablar si cada parte de mi mente es tuya”; Maluma: “Siempre me dan lo que quiero. Chingan cuando yo les digo, ninguna pone pero”; Daddy Yankee: “Si esa mujer fuera para mí”); y proponer cantantes y música que no lo sean (Yera y Mela, en su “Decálogo de ideas para una escuela feminista”, proponen a Rebeca Lane, Krudas Cubensi, Kumbia Queers, Viruta, Alicia Ramos, La Tía Julia). También podemos recurrir a otras tradiciones culturales, recopilar y visibilizar la riqueza cultural presente en tu aula. El alumnado también puede crear sus propias piezas no sexistas, no capacitistas, no LGBT+fóbicas, no racistas... con tu ayuda.

Sería interesante plantear una asignatura desde infantil hasta secundaria relacionada con la educación sexual integral y de equidad en las relaciones humanas, para lo que se haría preciso la formación del profesorado en estos temas. ¿Tal vez incluirlo en el temario de las oposiciones?

La Religión no debe permanecer como asignatura, ni evaluable (como lo es ahora la católica), ni no evaluable. Desde el respeto a las creencias, entiendo que deben hacerse desde la familia y desde los lugares de culto. No es asumible que la religión católica (como es la que se imparte en los centros educativos del estado español), claramente sexista y abiertamente LGBT+fóbica, se siga ofertando en centros escolares con profesorado que no ha pasado siquiera un proceso de oposición.

Estos ejemplos son una mínima posibilidad frente a todo lo que se puede hacer y tal vez puedas aportar ideas nuevas en esta línea en tu centro.

En definitiva, siguiendo a Ramírez y Mena en 2014, para reorganizar el currículo bajo una perspectiva queer se debería comenzar cuestionando los esquemas tradicionales por medio de los cuales hemos ido configurando la educación y la propia sociedad.

En lo relativo al abordaje de estos contenidos, es fundamental 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 (Sánchez y Trujillo, 2019). Hay que hablar de todos los temas sin tapujos.

En relación con nuestro discurso y nuestra puesta en escena, no debemos tener miedo a no reproducir las obligaciones marcadas. Realmente lo que da miedo es seguir amparando una serie de valores hegemónicos que establecen un prototipo de normalidad (cis, blanca, paya, hetero, flaca, occidental, capitalista...) donde quien se sale de ella es juzgada y castigada.

Es decir, no trabajar los géneros no binarios, las disidencias sexuales y corporales o las identidades de género no cis no implica que no lo estemos haciendo, implica que los estamos perpetuando desde la perspectiva hegemónica, invisibilizándolos o patologizándolos. Por ejemplo, no hablar de sexualidad en infantil porque consideremos que son muy pequeños para estos temas no implica que no estemos hablando de relaciones sexoafectivas, porque contamos cuentos en los que un príncipe (valiente) y un princesa (sumisa) se quieren, porque la tele aboga por series que así lo transmiten... No hacerlo en primaria y secundaria para “no dar ideas” implica que lo harán las películas, las series que ven, la música que escuchan o el porno al que acceden desde sus móviles. Es decir, impartiremos educación sexual (aunque ni siquiera demos los contenidos de la misma), pero perpetuando valores hegemónicos, invisibilizando realidades y dejando que los medios se encarguen de transmitir el cisheteropatriarcado en estado puro.

De hecho, flores apunta que “el silencio, la omisión, la falta de escucha y el retaceo de la información acerca de las identidades sexuales y de género no heteronormativas suponen cercenar y mutilar posibilidades, reforzando prejuicios, estereotipos y violencias” (2016: 24).

Por último, desde nuestras aulas debemos procurar un “currículo en movimiento”, como lo denomina Carolina Alegre. Un currículo prescriptivo, cerrado y no flexible hará que la transmisión de valores hegemónicos y discriminatorios sea más fácil.

Como aspectos metodológicos debemos tener claro 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. Es fundamental cuidar el lenguaje, tanto oral como escrito. 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, racista, LGBT+fóbico o que se meta con los cuerpos son formas de perpetuar los mismos valores segregadores.

Por otro lado, es importante poder “formular preguntas que puedan desestabilizar la docilidad de la educación” (Britzman, 2016: 98). ¿Qué nos preocupa de eso?, ¿no tener respuestas para todo?, ¿acaso tememos que el alumnado deje de respetarnos como figura de conocimiento? En el fondo la duda no tiene por qué ser incómoda o peligrosa, podemos hacer que sea estimulante y productiva, hacer que de una pregunta salgan otras, posicionarnos y hacer que se posicionen desde otro lugar (Louro, 2001).

Es importante asumir que podemos tener cambios de opinión, que tenemos contradicciones, que van a surgir dudas; es la única manera de poder llevar a la práctica pedagogías transformadoras. No pasa nada por responder a una pregunta “no lo sé, ¿alguien puede aportar algo?”. No tener miedo de la duda y hacer que esta pase de ser algo incómodo a transformarse en algo estimulante (Louro, 2001; Pagano y Fernandes, 2018). Hacer de la curiosidad algo productivo puede ser una de las claves para llevar a la práctica pedagogías queer.

No obstante, ante cualquier duda, 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. Ya apuntaba que 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. Por ejemplo, preguntar a una persona que está iniciando su tránsito social cómo quiere que la llamemos o preguntar a una

persona ciega si quiere que le ayudemos a cruzar la calle antes de cogerle del brazo y cruzar es una forma de actuar desde sus necesidades.

Es importante también tejer redes entre docentes. Trabajar estos temas de manera individual en un centro educativo es condenar a que el impacto de la práctica transgresora sea limitado. Busquemos personas aliadas dentro del centro. Por otro lado, se hace preciso conseguir que el estudiantado también las forme: es una manera de protección frente a situaciones de acoso. Hacer de nuestra aula un espacio donde se genere grupo, donde primen los cuidados, donde no se entienda que te chivas, sino que pides ayuda. En definitiva, hacer de la educación un proceso afectivo y no solo de transmisión de conocimientos.

En relación con tu alumnado pueden ser interesantes propuestas como:

No presupongas la capacidad, la nacionalidad, la sexualidad de tu alumnado o de sus familias (“dile a papá...”, “¿tienes novia?”, “¿de dónde eres?” (por no ser blanca)...).

Responder siempre a comentarios prejuiciosos, fóbicos, a insultos. La ausencia de respuesta implica la aceptación del comentario (esto lo he aprendido de Octavio Moreno y Jesús Generelo, grandes maestros y activistas incansables).

Trata a cada alumne con el género con el que se identifica, sin cuestionamientos.

Utiliza el nombre con el que cada alumne se sienta cómodo, coincida o no con el que figura en la documentación oficial y coincida o no con el género que tú ves (si quiere que le llames Pitu, pues llama Pitu a esa persona; tal vez quiere que utilices ese nombre porque es una forma de acercarse —yo siempre quise que mis maestras y profesoras me llamaran Merce y no lo logré, y llegué a aborrecer el nombre de Mercedes—. Va más allá del género sentido, es con qué nombre se identifican como nombre cercano y afectivo).

No etiquetes a las personas que consideres diferentes (revisa por qué las consideras así).

Respetar la intimidad de tu alumnado (no vayas contando a compañeras que tienes en tu clase a un niño trans, por ejemplo): no somos quién para sacar del armario a nadie, para contar su vida; y respeta que la persona en cuestión lo haga o deje de hacerlo.

Haz de tu aula un lugar para los cuestionamientos, para las preguntas sin respuesta. Bájate de la tarima y mira a tus alumnos a los ojos, pregúntales cómo están, procura hacer pequeñas asambleas diarias donde puedan hablar de ellos, de sus inquietudes, de sus miedos...

Procura que vean en ti a alguien a quien poder recurrir si lo necesitan.

Da más abrazos y pon menos partes (como dice y hace Sole Trujillo).

Imagina otra educación.

Aproxímate emocionalmente a tu alumnado y ofrécete para escucharles. Seguramente se genere un mejor clima de aprendizaje y de desarrollo ya que “el amor como ética política es la base pedagógica para crear comunidad” (Bello, 2018: 216).

Reconoce todas las realidades de tu aula y habla para ellas (y para las que no reconozcas también, porque igual están y no las ves).

El objetivo real sería transformar por entero el sistema educativo que conocemos para crear, tal y como defienden Alonso y Zurbriggen en 2014, una educación pública, no cishetersexista, no racista, no capacitista, no androcentrista, no etnocéntrica (Alonso y Zurbriggen, 2014). En definitiva, una educación pública que no discrimine ni por acción ni por omisión, amable y antinormativa; pero mientras esto sucede podemos buscar pequeñas grietas de escape, podemos empezar a formarnos en prácticas pedagógicas antinormativas. No hay cambio posible sin una formación

desde otro lado. Tal vez no haya cursos específicos, pero casi siempre hay acceso a lecturas y a charlas o debates que pueden hacer cambiar de mirada.

PARA TERMINAR

Finalmente Mermel decidió no ser niña ni niño [...] para poder jugar a lo que le apeteciera [...] y para poder ponerse horquillas o corbata en situaciones elegantes.

Mermel

(*Somos como somos*, Sánchez, Penna y De la Rosa)

Es evidente que las propuestas aquí recogidas podrán funcionar en unos casos y no en otros. Es lo que tiene trabajar con personas, que al no ser algo cerrado, está en movimiento, trabaja con la incertidumbre y se va creando.

Lo que sí es claro es que mientras sigamos repitiendo el mismo tipo de educación que hasta ahora, mientras permanezcamos con los ojos tapados ante las consecuencias de la normalización, mientras se continúe impartiendo una educación generizada y binaria, mientras se siga hablando de la diferencia como motivo de discriminación, mientras los espacios educativos sean espacios cerrados al cambio, mientras se siga hablando de atención a la diversidad, mientras se sigan transmitiendo contenidos cisheterocentros, capacitistas, androcéntricos, etnocéntricos, bajo una mirada europeísta... se seguirá llevando a cabo una educación con consecuencias lamentables.

Practicar pedagogías transgresoras en un aula que se encuentra dentro de la institución educativa podrá ser por momentos muy enriquecedor pero, por momentos, muy duro; sobre todo por los juicios que puedan venir desde arriba o desde otros docentes.

En definitiva, es incorrecto hablar de pedagogías queer como algo inmutable. Tal vez sería más realista poder hablar de queerizar las clases. Ni

siquiera eso creo que sea fácil; también es verdad que dependerá del curso, de la asignatura, de la especialidad... Lo veo sencillo en infantil e incluso en primaria; se va complicando en secundaria y vuelve a ser relativamente fácil en la universidad (siempre que pasemos por un arduo proceso de deconstrucción, no tengamos grandes fiscalizaciones, el aula permita generar espacios diferentes, seamos valientes para mostrar parte de nosotres al estudiantado... En fin, *chupao*). Habrá momentos en los que nos apetezca y otros que necesitemos fórmulas con las que nos exponamos menos.

Entiendo que es difícil dejar de transmitir códigos normalizadores (DSM y CIE, diagnósticos de dis-capacidad, legislaciones cerradas...); entiendo que es difícil entrar enteras en el aula no separando mente y cuerpo, como aporta beel hooks, ya que te sitúa con toda tu fragilidad en la tarima; entiendo que, a veces, en el transcurrir de la vorágine diaria sea difícil apasionarnos con las clases, pero creo que (y hablo desde lo que yo he podido poner en práctica) también se pueden mostrar formas de pensar, de sentir y de vivenciar sobre la normalidad, y soy consciente de que esa manera de transmitir y de hacer consigue que el estudiantado viva las clases, e incluso a veces la vida, de forma diferente.

No obstante, ante la aplicación de pedagogías subversivas surgen muchos interrogantes (alguno de ellos apuntado por Platero en 2015): cómo hacer si mi contrato es precario, si hay mucha fiscalización desde el equipo directivo o decanal, si no tengo recursos materiales ni humanos, con las aulas que tenemos; cómo hacer si al final lo que se me exige es una nota, si doy clase en un centro de titularidad privada; cómo hacer si no tengo red que se crea estas formas de hacer... En definitiva, ¿cómo hacer si tengo miedo?

Estas páginas han pretendido ser una invitación a pensar lo que consideramos imposible para poder crear espacios educativos donde se desarmen las verdades hegemónicas (flores, 2008).

A veces pienso que si el sistema educativo sigue sin cambiar sus formas, sin responder a todas las personas, sigue obligando a la integración en la norma para la supervivencia, sigue sin ser flexible, cambiante, creativo, afectivo... tal vez la única posibilidad sea dinamitarlo, teóricamente hablando, y

“desde las cenizas empezar a construir para hacer de lo imposible una realidad” (Cuéllar, 2016).

No obstante, sin tener que llegar a ello, Preciado en 2016 apunta cuatro vías de lucha contra las instituciones violentas (evidentemente la educativa lo es): destrucción (tal vez sería lo más adecuado pero, hoy por hoy, inalcanzable), cambio en los estatutos (he dado alguna idea de cambio en los documentos oficiales de centro), transformación a través de la disidencia (como he planteado en varias claves metodológicas) y la fuga (he procurado dar vías para lograrla). Creo que hoy por hoy, ya que no se puede huir del sistema educativo formal y no podemos destruirlo, deberemos agarrarnos, si queremos hacer de la institución educativa un lugar más amable y menos violento, a transformarlo a través de las prácticas perturbadoras, antinormativas.

Optemos entonces: ¿pedagogía de la liberación o pedagogía de la opresión?, ¿pedagogía de la violencia y de la exclusión o pedagogía de la ternura y la acogida?, ¿pedagogía reproductora o pedagogía creativa? Es difícil compaginarlas: habrá que escoger.

Por ello, vamos a idear que “la escuela devenga en rara”, como apunta Yera Moreno en 2016; vamos a idear cómo desestabilizar la normalidad y pensemos en que estas gotas (o ríos) de pedagogías queer que podamos llevar a cabo en nuestras aulas y en nuestras cabezas puedan ayudar a la transformación de la educación y de la sociedad en su conjunto. Una escuela que permita otros modos de vida, que permita poder imaginarse y vivirse de diferentes formas, no binarias y no jerarquizadas (flores, 2008).

Ya para finalizar solo queda decir, apoyando ideas de Jurjo Torres, que se hace urgente empezar a generar, desde la creatividad y el amor, espacios de resistencia en los coles, en los institutos y en la universidad para poder cambiar el modelo de ciudadanía que queremos construir y, por ende, el curso de la historia; espacios de resistencia que ayuden a que otra educación y otro mundo sean posibles.

Vamos a bajarnos de la tarima, a ver el aula desde abajo; vamos a pintar arcoíris en las paredes; vamos a crear otros espacios, a pensar de otras maneras; vamos a colectivizar los aprendizajes, a dar voz a nuestro

alumnado, a pensar en otras formas de educación y en otros mundos con más luz. ¿Comenzamos provocando desde las prácticas educativas? ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?

EPÍLOGO

¿NORMAL? ¿NORMAL LO SERÁS TÚ!

Normal es un programa de mi lavadora.

Viruta

Una de las cosas que más me gusta de la docencia es tener la suerte de exponerme a las preguntas de mi alumnado, de poder visitar mis certezas a través de sus miradas. Muchas de sus preguntas son ventanas a un mundo de posibles todavía no cercenado, una invitación a pensar las cosas de otra manera.

Me inquieta profundamente la sensación de que existe una relación directamente proporcional entre el número de años que se ha estado escolarizado en una institución educativa y la uniformidad del pensamiento. Pero no solo del pensamiento, sino también de los deseos.

En cada una de mis clases hay cerca de treinta personas. Cada una con una estatura determinada, una talla, un color de piel, una experiencia vital y familiar, unas destrezas y capacidades concretas, unas creencias, una forma de vestir, unos afectos, una forma de relacionarse, unos deseos... incluida yo misma, por supuesto. Teniendo en cuenta esta multiplicidad de características que configuran cada identidad concreta, no hay dos personas iguales en ninguna clase. ¡Y menos mal!

Sin embargo, analizando los referentes que aparecen en sus libros de texto, la parte de la historia que es contada y bajo qué perspectiva, la pequeña parcela de conocimiento que se enseña y exige y la cantidad de saberes que se invisibilizan, las capacidades que son más valoradas y la estandarización de las formas de evaluarlas...; en definitiva, analizando el currículo (el oficial y el oculto) es fácil constatar que hay una sobrerrepresentación de un determinado género, un color de piel, una procedencia concreta, un marco cultural determinado, unas capacidades y edad particular, una clase social...

¿Adivinas cuáles? ¿Te suena de algo varón, adulto, blanco, clase media-alta, cis, heterosexual, occidental, capacidades funcionales normativas...?

El poder de esta sobrerrepresentación es tal que acaba, sutil pero firmemente, erigiéndose como universal. Pongo un ejemplo de una actividad concreta que he realizado en varios grupos, en diferentes centros escolares y a diferentes edades. Cuando pido al alumnado que, de forma individual, dibuje cómo se imaginan a una persona que hace ciencia (cómo es, cómo va vestida esa persona, dónde se encuentra, qué instrumental tiene...), en la inmensa mayoría de los casos la persona dibujada es un hombre, blanco, de capacidades normativas, en un laboratorio o con una pizarra con números, solo. Otras opciones ni siquiera están en su imaginario.

Esta sobrerrepresentación no responde a la realidad poblacional, ni del planeta entero, ni de mi propia clase. Un porcentaje muy bajito de cada clase, a veces ni siquiera eso, responde a todos estos valores hegemónicos. Sin embargo, todo el mundo los tiene interiorizados como “lo normal”, aunque su entorno, su realidad, su clase y su propia persona griten lo contrario. Esta desconexión entre lo considerado universal, lo hegemónico, lo deseable y la realidad de cada persona, lejos de analizarse como un error en el sistema de representación, se interioriza como un fallo de la propia persona, una copia defectuosa que debe subsanarse. El malestar se redirige hacia la propia persona y no hacia este sistema excluyente. Así aparecen dietas milagrosas, los gimnasios hacen su agosto, se venden cremas blanqueantes... Una insatisfacción constante muy funcional al mercado.

Desde este marco, las pedagogías queer se me presentan como una herramienta fundamental para combatir este siniestro sistema. No se trata de la actividad guay, de la *profa* guay que una vez al mes amplía el marco y trata cosas exóticas. Se trata de tomar conciencia de que las otras somos todas, que los valores hegemónicos no representan a prácticamente nadie, que su universalización es violenta *per se*, además de empobrecedora a todos los niveles. Ninguna de nuestras intervenciones educativas es neutra. En una situación de dominación simbólica como la descrita anteriormente o se apuesta por ampliar los marcos y crear (o simplemente visibilizar, reconocer y valorizar) otros posibles o de una forma u otra, más o menos

conscientemente, se refuerza el *statu quo*. Pongo un ejemplo de esto último. Si al abordar el estudio del cuerpo humano las únicas representaciones de cuerpos que ve mi alumnado son cuerpos blancos, delgados, en bipedestación, con penes asociados a cuerpos masculinos y vulvas asociadas a cuerpos y caracteres sexuales secundarios femeninos como únicas opciones, se invisibilizan multitud de cuerpos, muchos de los cuales están presentes en el aula.

Para mí, las pedagogías queer son un arma clave para combatir este monocultivo mental, esta homogeneización cultural y abrir la puerta a otras realidades, otros cuerpos, otros deseos y otros saberes. Cada vez tengo más claro que conquistar los medios de producción de orden simbólico es una de las batallas fundamentales para derrocar este sistema cisheteropatriarcal que a tan poquitOs beneficia.

Soledad Trujillo Barbadillo

Profesora de Biología en Educación Secundaria en un instituto

público de la Comunidad de Madrid

Máster de Género y Cooperación

Activista feminista

BIBLIOGRAFÍA

Alcoba, E. (2005): “Prólogo a la edición española a Talburt, S. y Steinberg, S (ed.)”, *Pensando queer: sexualidad, cultura y educación*, Graó, Barcelona.

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

— (2015): “Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia”, *Políticas, prácticas y pedagogías trans*, editorial UOC, Barcelona.

Alonso, G. y Zurbriggen, R. (2014): “Transformando corporalidades: desbordes a la normalidad pedagógica”, *Educación en Revista*, edición especial 1, pp. 53-69.

Álvarez Méndez, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Morata, Madrid.

APA (2016): *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.

Barffusson, R.; Revilla, J. y Carrillo, C. (2010): “Aportes feministas a la educación”, *Enseñanza e investigación en psicología*, vol. 15, nº 2, pp. 357-370.

Barquín, A. (2015): “El váter en la escuela. Una reflexión sobre género, arquitectura y educación”, *Athenea Digital*, vol. 15, nº 1, pp. 303-315.

Bello Ramírez, A. (2018): “Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad”, *Debate feminista*, 55, pp. 104-128.

Berná, 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 Scientific journal of Humanistic Studies*, 6.

Boaventura de Sousa, S. (1998): *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Bornstein, K. (1994): *Gender Outlaw. On men, women and the rest of us*, Routledge, Nueva York.

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

— (2016): “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto”, *Revista de Educación*, 9, pp. 13-34.

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

— (2016b): “Curiosidad, sexualidad, currículum”, *Pedagogías transgresoras*, bocavulvaria ediciones, Argentina.

Butler, J. (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Paidós Ibérica, Barcelona.

— (2006): *Deshacer el género*, Paidós Ibérica, Barcelona.

— (2007): *El género en disputa*, Paidós Ibérica, Barcelona.

Cabezas Albán, V. D. (2016): “Insurrección de lo pedagoqueer en la educación sexual ecuatoriana”, *Universidad Estudios Bogotá*, 14, pp. 11-26.

Cabral, M. y Benzur, G. (2005): “Cuando digo *intersex*. Un diálogo introductorio a la intersexualidad”, *cadernos pagu*, 24, pp. 283-304.

Carrera, M. V. (2013): “Educando queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela”, *Revista iberoamericana de educación*, 61.

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”, *RES, Revista de Educación Social*, 21, pp. 8-27.

Carrera, M. V.; Cid, X. M. y Lameiras, M. (2018): “El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios”, *Pedagogías queer*, CELEI, Chile.

Ceballos, A. (2005): “¿Qué es Queer?”, en D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte, *Teoría Queer*, pp. 179-181, Egales, Barcelona.

Coates, T. N. (2016): *Entre el mundo y yo*, Seix Barral, Barcelona.

COGAM (2013): *Homofobia en las aulas*, COGAM, Madrid.

Coll-Planas, G. y Vidal, M. (2013): *Dibujando el género*, Egales, Barcelona.

Connell, R. (1997): *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid.

Córdoba, D. (2005): “El contexto socio-político de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault”, en D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte, *Teoría Queer*, Egales, Barcelona.

Córdoba, D.; Sáez, J. y Vidarte, P. (2006): *Teoría Queer*, Egales, Barcelona.

Cuéllar, A. (2016): “Por una insurrección desde los márgenes”, en Sánchez, Penna y De la Rosa, *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*, Los Libros de la Catarata, Madrid.

Da Silva, T. (1999): *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

De Lauretis, T. (1989): *Tecnología del género*, Macmillan Press, Londres.

Despentes, V. (2007): *Teoría King Kong*, Melusina, Barcelona.

Fausto-Sterling, A. (2006): *Cuerpos sexuados*, Melusina, Barcelona.

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

FELGTB (2013): *Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo*, FELGTB, Madrid.

flores, v. (2008): “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización”, *Revista Trabajo Social*, 18, UNAM, México.

— (2013): *interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política y educación*, La Mondonga Dark, Neuquén.

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

Foucault, M. (1998): *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Editorial Siglo Veintiuno, México.

— (2001): *El sujeto y el poder. Argentina: Epílogo a la Segunda Edición de Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Freire, P. (1986): *La Educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid.

— (1996): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, Madrid.

García Medina, R.; García Fernández, J. A. y Moreno, I. (2012): *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*, Los Libros de la Catarata, Madrid.

García Medina, R. (2018): “Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo”, *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social (CITECMA)*, 2, pp. 53-65.

Gimeno Sacristán, J. (2006): *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Morata, Madrid.

— (2014): “La LOMCE ¿una ley más de educación?”, *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 81, pp. 31-44.

Godwin, W. (1793): *Justicia política*, Oxford World’s Classics, Londres.

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

Guasch, O. y Viñuelas, O. (eds.) (2003): *Sexualidades. Diversidad y control social*, Bellaterra, Barcelona.

Gutiérrez Usillos, A. (coord.) (2017): *Trans*. Diversidad de identidades y roles de género*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

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

hooks, b. (2001): *Salvation: black people and love*, Harper Collins, Nueva York.

— (2016): “Eros, erotismo y proceso pedagógico”, *Pedagogías transgresoras*, bocavulvaria ediciones, Argentina.

Huerta, R. (2016): *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*, Egales, Madrid.

Injuve (2011): *Jóvenes y diversidad sexual*, Madrid.

Instituto Nacional de Estadística (2013): *España en cifras*, Publicaciones Oficiales del Estado.

Lamas, M. (1996): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, UAM, México.

Leiva Olivencia, J. J. (2015): “Educación y transexualidad para la construcción de una sociedad inclusiva”, en J. J. Leiva y col. (2015), *Género, educación y convivencia*, pp. 90-102, Dykinson, Madrid.

Leiva Olivencia, J. J.; Martín Solves, V. M.; Vila Merino, E. S. y Sierra Nieto, J. E. (2015): *Género, educación y convivencia*, Dykinson, Madrid.

Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, 4 de mayo de 2006, Boletín Oficial del Estado (BOE), 106, Madrid, España.

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013, Boletín Oficial del Estado (BOE), Madrid, España.

López Melero, M. (2016): “Somos lo que hacemos”, en Sánchez, Penna y De la Rosa, *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*, Los Libros de la Catarata, Madrid.

— (2018): *Fundamentos y prácticas inclusivas en el proyecto ROMA*, Madrid, Morata.

López Penedo, S. (2008): *El laberinto queer. La identidad en tiempos de neoliberalismo*, Egales, Madrid.

Louro, G. (2001): “Teoría queer: una política pos-identitaria para a educação”, *Revista de estudios feministas*, vol. 9, nº 2, pp. 541-553.

— (2012): “Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensoes, resistencias”, *Contemporanea*, vol. 2, nº 2, pp. 363-369.

Maceira, L. (2006): “Más allá de la coeducación: pedagogías feministas”, *Revista Educar*, pp. 27-36.

Martínez, P. (coord.) (2016): *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*, Comunidad de Madrid, Madrid.

— (2016): “Atravesados por la experiencia. Pedagogía, institución, imágenes y cuerpos”, *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*, Comunidad de Madrid, Madrid.

Martínez Martínez, I. y Ramírez Artiaga, G. (2017): “Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 6, nº 2, pp. 81-95.

Millet, K. (1995): *Política sexual*, Cátedra, Madrid.

Missé, M. (2013): *Transexualidades. Otras miradas posibles*, Egales, Barcelona.

— (2019): *A la conquista del cuerpo equivocado*, Egales, Barcelona.

Missé, M. y Solá, M. (2009): *La lucha trans por la despatologización. Una lucha transfeminista*, Jornadas feministas estatales, Granada.

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*, Comunidad de Madrid, Madrid.

Moreno, Y. y Penna, M. (2018): *Breve decálogo de ideas para una escuela feminista*, TE CCOO, Madrid.

Mouffe, C. (1993): “Feminismo, ciudadanía y política democrática radical”, *Debate feminista*, México.

- Ocampo, A. (coord.) (2018): *Pedagogías queer*, CELEI, Chile.
- Pagano, L. y Fernandes, N. (2018): “Provocaciones de una pedagogía queer para el empoderamiento de las identidades transgéneras”, *Pedagogías queer*, CELEI, Chile.
- Peluso, L. (2018): “Apuntes para repensar la inclusión educativa”, *Tópos para un debate de lo educativo*, 10, pp. 49-55.
- Penna, M. (2018): “Si no puedo bailar no es mi revolución. Pedagogías feministas en Educación Secundaria”, *Pedagogías queer*, CELEI, Chile.
- Pennac, D. (2007): *Mal de escuela*, Mondadori, Madrid.
- Pérez Bustos, T. y Botero Marulanda, D. (2014): “Otras prácticas educomunicativas: otras sexualidades, potencialmente otro ethos científico”, *Revista de estudios sociales*, 49, pp. 113-127.
- Pichardo, J. I. (coord.) (2013): *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*, UCM, Madrid.
- Planella, J. y Pié, A. (2012): “Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas”, *Educación XXI*, 15, pp. 265-283.
- (2015): *Políticas, prácticas y pedagogías trans*, Editorial UOC, Barcelona.
- (2015a): “Torcer para transformar”, *Políticas, prácticas y pedagogías trans*, Editorial UOC, Barcelona.
- (2015b): “Pedagogías Transfronterizas: cuerpo, cultura y teoría queer”, *Políticas, prácticas y pedagogías trans*, Editorial UOC, Barcelona.
- Platero, R. L. (2012): *Intersecciones: cuerpos e intersecciones en la encrucijada*, Bellaterra, Barcelona.

— (2014): *Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*, Bellaterra, Barcelona.

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

— (2017): *Entretejiendo experiencias: pedagogías queer e interseccionalidad*, I Congreso Internacional Innovación Educación, Gobierno de Aragón, Zaragoza.

— (2018): *Ideas clave de las pedagogías transformadoras. Pedagogías queer*, CELEI, Chile.

Platero, R. L. y Gómez Ceto, E. (2007): *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*, Talasa, Madrid.

Preciado, P. (2009): “Historia de una palabra”, blog *Parole de Queer*.

— (2011): *Manifiesto contrasexual*, Anagrama, Barcelona.

— (2015): “Un colegio para Alan”, blog *Parole de Queer*.

— (2016): Entrevista en el *Diari de l’Educació de Catalunya*.

— (2019): *Un apartamento en Urano*, Anagrama, Barcelona.

Pumares, L. (2010): *El oficio de maestro*, Los Libros de la Catarata, Madrid.

Pumares, L. y Hernández, L. (2007): *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*, CEP, Madrid.

Pumares, L. y Salazar, J. (2007): *Quitando cárcel a la escuela*, CEP, Madrid.

Ramírez Aristizábal, F. M. y Mena López, M. (2014): “Aportes desde la perspectiva queer para la reforma curricular de la escuela en búsqueda de la equidad de género”, *Ciudad Paz-Ando*, vol. 7, nº 1, pp. 106-124.

Rich, A. (1980): “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana”, *Revistas de Estudios Feministas*, 10, pp. 15-42.

Rodari, Gianni (1973): *Gramática de la fantasía*, Editorial Planeta, Barcelona.

Rodríguez Rodríguez, J. A. (2007): “La diversidad del alumnado por diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje”, en L. Pumares y L. Hernández, *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*, CEP, Madrid.

Rubin, G. (1975): “The traffic in women: notes on the Political Economy of Sex”, en Reiter, R. (ed.) *Toward and Anthropology of Women*, Monthly Review Press, Nueva York.

Ruillien, J. (2014): *Por cuatro esquinitas de nada*, Editorial Juventud, Barcelona.

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

— (2009): *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*, Los Libros de la Catarata, Madrid.

— (2010): *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación infantil*, Los Libros de la Catarata, Madrid.

— (2011): “Ideas para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 14.

— (2013): “Las diversidades y la diferencia en Educación Infantil y Primaria”, *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*, pp. 51-75, UCM, Madrid.

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

— (2018): “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”, en A. Ocampo, *Pedagogías Queer*, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile.

Sánchez Sáinz, M. y García Medina, R. (2013): *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*, Los Libros de la Catarata, Madrid.

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

— (2016): *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*, Los Libros de la Catarata, Madrid.

Sánchez Sáinz, M. y Trujillo Barbadillo, S. (2019): *Diversidad sexual e identidad y expresión de género en ámbito educativo*, CCOO (Curso de formación de profesorado), Madrid.

Sánchez Torrejón, B. (2017): “Queerizar la escuela: transitando hacia la (de) formación del profesorado de educación primaria en la diversidad afectivo-sexual en el sistema educativo español”, *Seminario Internacional Fazendo Género, 11, 13 Women’s Worlds Congress*, pp. 1-10.

Santos Guerra, M. A. (2015): “Género, poder y convivencia. La escuela como mezcladora social”, en J. J. Leiva y col., *Género, educación y convivencia*, pp. 27-58, Dykinson, Madrid.

Talburt, S. (2005): “Contradicciones y posibilidades del pensamiento queer”, en S. Talburt y S. Steinberg, *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, Graó, Barcelona.

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

Torres, G. (2012): “Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer”, *Bagoas*, 7, pp. 63-79.

Torres Santomé, J. (2017): *Políticas educativas y construcción de personalidad neoliberales y neocolonialistas*, Morata, Madrid.

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

— “La enseñanza como (otra) forma de activismo. Notas para una conversación sobre pedagogías queer”, *V Congreso internacional em estudos culturais: Género, direitos humanos y activismos*, pp. 83-88.

Trujillo Barbadillo, S. (2019): “Nos sobran los motivos”, *Revista TE Igualdad. El centro del debate educativo*, pp. 22-24.

Unidad Técnica de Codificación (2018): *Manual de codificación CIE-II*. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad.

Vidarte, P. (2007): *Ética marica*, Egales, Madrid.

Vila, F. (2005): “Ciborgqueers, o de cómo deshacer al homo sapiens”, en D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte, *Teoría Queer*, pp. 181-187, Egales, Barcelona.

Wittig, M. (2005): *El pensamiento heterosexual*, Egales, Madrid.

Índice

AGRADECIMIENTOS

PRÓLOGO. PARA QUE NO NOS ROBEN EL CUERPO...por val flores

AVISOS

¿PARA QUIÉN ESCRIBO?

¿DESDE DÓNDE ESCRIBO?

¿QUÉ ESTÁ PASANDO?

¿ES POSIBLE QUEERIZAR LA ESCUELA?

¿NOS ARRIESGAMOS A HACER OTRA EDUCACIÓN?

PARA TERMINAR

EPÍLOGO ¿NORMAL? ¡NORMAL LO SERÁS TÚ! por Soledad Trujillo
Barbadillo

BIBLIOGRAFÍA