

PEDAGOGÍA QUEER: APORTES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN EN CLAVE DE TRANSFORMACIÓN

RESUMEN

La educación -y con ella, la escuela- es un campo de fuerzas donde se disputan relaciones de poder entre distintos actores sociales, que pugnan por perpetuar o transformar las estructuras de la sociedad. Desde el trabajo social y como educadores, es importante llevar adelante actividades que permitan poner en tensión aquellos instituidos del espacio escolar y generar estrategias con perspectiva de género que permitan poner en cuestión estos lugares que se designan como naturales dentro de la escuela y la sociedad. Es fundamental realizar lecturas críticas acerca de aquello que acontece en la escuela. El trabajo social y la pedagogía nos brindan herramientas para problematizar las situaciones y llevar adelante intervenciones reflexivas, acompañando a los jóvenes en la constitución de sus identidades y sexualidades. Poner en cuestionamiento el binomio sexo-género, los estereotipos, la heteronormatividad, etc., puede habilitar a los jóvenes a pensar sus prácticas, y constituir su subjetividad ampliando sus posibilidades de experiencia como sujetos.

Nos proponemos recuperar categorías y debates propios de las pedagogías críticas en la educación, en particular de la pedagogía queer, para reflexionar acerca de la intervención y otras formas de ejercer la docencia desde el trabajo social.

Palabras clave: Educación; Pedagogía crítica; Pedagogía Queer; Trabajo Social.

INTRODUCCIÓN

Las intervenciones desde el trabajo social que asuman una perspectiva de género, pueden hacer de la escuela un espacio más habitable al permitir poner en cuestión ciertas prácticas que se llevan adelante cotidianamente. Si entendemos que la educación es un campo de fuerzas donde se disputan relaciones de poder entre los distintos actores educativos, resulta importante llevar adelante actividades que permitan poner en tensión aquellos instituidos del espacio escolar que dificultan las relaciones escolares. En este sentido, es fundamental generar estrategias que permitan poner en cuestión estos lugares y enfocarse en la revisión de las prácticas llevadas adelante por los distintos actores para transformar las relaciones escolares y los lugares previamente asignados.

Asimismo, no podemos desconocer la importancia del trabajo social en cuanto disciplina que ofrece un amplio bagaje teórico

para llevar adelante lecturas críticas acerca de aquello que acontece en la escuela. En este sentido, la disciplina nos brinda herramientas para problematizar las situaciones, corriéndonos de estrategias centradas en la instrumentalidad de las decisiones, de las prácticas inmediatistas, y llevando adelante intervenciones reflexivas, acompañando a los jóvenes en la constitución de sus identidades y sexualidades. Poner en cuestionamiento el binomio sexo género, los estereotipos, etc., puede habilitar a los jóvenes a pensar sus prácticas, y constituir su subjetividad ampliando sus posibilidades de experiencia como sujetos.

En este sentido, y retomando contenidos abordados en otras materias del profesorado en Trabajo Social -carrera que estamos transitando- y en otros espacios de formación, nos proponemos recuperar categorías y debates propios de las pedagogías críticas en la educación, en particular de la denominada pedagogía queer, para reflexionar acerca de la intervención y el ejercicio de la docencia desde el trabajo social, pensando en otras formas de habitar el aula, que apunten a potenciar lo colectivo y lo cooperativo. Entendemos que es fundamental, para democratizar las prácticas educativas, reconocer la dimensión afectiva como inherente a las mismas.

Las pedagogías críticas han llevado adelante un cuestionamiento a las perspectivas tradicionales en la educación que se expandieron mundialmente a finales del siglo XIX y principios del XX, denunciando su lugar conservador y reproductor de las relaciones de producción dominantes, así como su rol moralizante y de disciplinamiento social.

La escuela, para los primeros exponentes marxistas, será entendida como aparato ideológico del Estado que reproduce relaciones sociales desiguales. Pero a partir de los aportes de otros autores, como Freire (1970; 2001), McLaren (1994), Giroux (1990) y Da Silva (1999), es posible pensar la educación en tanto dimensión cuestionadora, que habilita una tarea transformadora, de construcción de relaciones sociales más democráticas e igualitarias y como un espacio de producción de nuevas subjetividades.

PEDAGOGÍA: CORRIENTES CRÍTICAS

Comenzaremos haciendo un breve recorrido por ciertos autores que nos permiten definir, en términos generales, de qué hablamos cuando hacemos referencia a las pedagogías críticas. Peter McLaren, en su libro *La vida en las escuelas* (1994) explica que las pedagogías críticas realizan un análisis de las escuelas tanto en relación a su histórica como también por ser parte de una construcción social y política propia de los sectores dominantes. Si bien la pedagogía crítica no constituye un conjunto homogéneo de ideas, podemos mencionar ciertos ejes que guían su propósito de habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. La pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, siempre comprometida con los oprimidos, sosteniendo la confianza en la educación como espacio de cambio, de transformación, en donde la libera

ción de los sectores oprimidos aparece como una meta auténtica, real, capaz de construir un mundo completamente diferente. En este sentido, podemos afirmar que una de las principales tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel desempeñado por las escuelas en la vida política y cultural, entendiéndose que las mismas no son sólo espacios de adquisición de conocimientos y habilidades, sino *arenas culturales* donde la heterogeneidad de formas sociales e ideológicas se enfrentan en una lucha permanente por la dominación. Así, la escuela puede ser entendida como un mecanismo de clasificación de estudiantes en relación a la raza, el género, la clase social, etc., en donde además se le otorga poder social e individual a aquellos grupos históricamente dominantes.

Resulta fundamental, por lo tanto, que los docentes tomen conciencia de este papel que lleva adelante la escuela al articular el conocimiento con el poder, y asuma esa relación como una oportunidad para la construcción de nuevos sujetos -críticos, activos y relaciones más humanas y democráticas.

La pedagogía crítica entiende a la escuela como una forma de política cultural, que legitima las relaciones de poder y las prácticas sociales que son avaladas por medio de las formas de conocimiento que apoyan una visión particular del mundo, sosteniendo ciertos conocimientos como más valiosos que otros y construyendo representaciones de nosotros mismos, de los otros y de la sociedad en la que vivimos. Es por eso que, según McLaren (1994), es imposible hablar de pedagogía obviando las prácticas que docentes y estudiantes llevan adelante, y aquellas políticas culturales que tales prácticas sostienen. No es posible hablar de pedagogía sin hablar de política.

Para la pedagogía crítica la escuela debe tener como prioridad ética otorgar poder a los sujetos y a la sociedad, destacando la dimensión moral de la educación. Afirma McLaren (1994):

"Cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano" (1994, p. 258).

Contrariamente a las visiones liberales que ven en la escuela los mecanismos para el desarrollo de un orden social igualitario y

Fotografía
Nayla García Leri



democrático, donde operan espacios de movilidad social y económica, la pedagogía crítica entiende que la escuela obstaculiza esas oportunidades ya que le quita poder a los sujetos para convertirse en ciudadanos críticos y activos.

Desde la corriente crítica, por lo tanto, la escuela debe ser analizada como un proceso cultural e histórico, en el que determinados grupos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género. Los docentes que adscriben a esta perspectiva rechazan la tarea que les ha asignado el capitalismo de servir pasivamente a las situaciones ideológicas e institucionales de las escuelas. Para los docentes de la tradición crítica, la corriente educativa dominante mantiene las relaciones de desigualdad, dando como resultado la transmisión, la práctica y la reproducción de la cultura dominante.

No obstante, la naturaleza dialéctica de la teoría crítica nos permite entender que la escuela nunca es, simplemente, un lugar de adoctrinamiento, socialización o instrucción, sino un terreno cultural que puede promover la transformación individual y social de los estudiantes. De esta manera, la perspectiva de McLaren (1994) cuestiona la doctrina determinista del marxismo ortodoxo, mediante una comprensión dialéctica de la escuela que nos permite ver a la misma como espacio de dominación, pero que, al mismo tiempo, puede habilitarse para la liberación.

Por otro lado, Tomaz Tadeu Da Silva, en *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (1999), explica que el surgimiento de producciones teóricas en la década del 60 del siglo pasado, que vienen a cuestionar el pensamiento y la educación tradicional, se dan en el marco de importantes movimientos sociales y culturales en distintas partes del mundo.

Mientras la educación tradicional toma como referencia el orden social establecido para organizar y elaborar el currículo, apelando a la aceptación y la adaptación, las teorías críticas del currículo vienen a cuestionar por completo las disposiciones educacionales existentes, las formas dominantes de conocimiento, e incluso, la forma social dominante. En este sentido, acusan al status quo de ser responsable de las desigualdades e injusticias sociales. Por lo tanto, para las pedagogías críticas, no se trata de desarrollar teorías acerca de cómo hacer el currículo, sino de desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículo hace.

Da Silva (1999) retoma a las ideas de Althusser para explicar cómo la producción y la difusión de la ideología es llevada adelante por medio de los aparatos ideológicos del estado, entre ellos la escuela, la cual actúa ideológicamente a través de su currículo. Y no solo por medio de los contenidos de las diversas materias, sino también por medio de formas invisibilizadas, ya que la ideología actúa diferenciadamente sobre estudiantes de las clases subordinadas, a quienes condiciona a la obediencia y a la sumisión, y sobre estudiantes pertenecientes a las clases dominantes, que aprenden a dirigir y controlar.

Otros autores que retoma Da Silva son Bowles y Gintis, quienes a diferencia de Althusser que hacía hincapié en el análisis del contenido del currículo, se centran en las vivencias, analizando

la manera en que la escuela logra, por medio de las prácticas y relaciones, que ciertas actitudes sean incorporadas por los estudiantes, diferenciando entre los futuros trabajadores y quienes ocuparán cargos más altos. Se establece una correspondencia entre las relaciones de la escuela y las relaciones sociales/de trabajo, de manera tal que la escuela contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción.

Da Silva también toma de Bourdieu y Passeron la idea de “reproducción”, quienes utilizan el concepto de manera diferente al análisis marxista. En su análisis, la cultura no depende de la economía, sino que por medio de la reproducción de la cultura dominante, queda garantizada la reproducción más amplia de la sociedad. La cultura de las clases dominantes es la más prestigiosa y valorada, haciendo que las personas que las posean obtengan ventajas materiales y simbólicas. Es lo que se denomina “capital cultural”. Mediante un dominio simbólico, las clases dominantes logran que sus valores, los hábitos, costumbres y los comportamientos sean considerados como “la” cultura. Para que esto sea así, es necesario que operen mecanismos muy sutiles, que no hagan ver esto como algo arbitrario, impuesto, sino como algo natural. Es lo que Bourdieu y Passeron denominan “la doble violencia del proceso de dominación cultural”.

Por lo tanto, la transmisión ideológica se da a través del currículo tanto de manera explícita como implícita, ya que existe una transmisión selectiva que no sólo inculca un sistema de valores y creencias hegemónicas, sino que también opera en términos

Por Julieta Contreras Bravo y Evangelina Duré



Fotografía
Nayla García Leri

de clase social y género, habilitando o expulsando a quienes pueden, o no, alcanzar los objetivos de la escuela moderna.

En este punto, es importante también recuperar los aportes de Henry Giroux (1990) respecto al rol docente como *intelectual transformativo*, como un profesional reflexivo capaz de desarrollar una pedagogía contextualizada social y políticamente en pos de la transformación social. La idea central de esta propuesta es comprender que el docente no es neutral frente a la realidad, y debe reflexionar y otorgarle un sentido a su práctica en las escuelas, desde una perspectiva de cambio educativo y social. Se trata de hacer de lo pedagógico una cuestión política, donde las prácticas y las reflexiones se hagan con un sentido crítico, formando parte de un proyecto social transformador; pero también, de hacer de lo político, algo más pedagógico, es decir, apuntar a que las relaciones de enseñanza encarnen intereses políticos que apuesten por la liberación, por habilitar a los estudiantes en su desarrollo como sujetos críticos, a problematizar el conocimiento, a apostar por el diálogo crítico y luchar por un mundo mejor.

Los docentes como intelectuales transformativos no trabajan con estudiantes aislados, sino incorporando todas las dimensiones que les constituyen: cultura, clase social, raza, historia, género, junto con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños, que permitan conjugar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan la posibilidad de introducir algunos cambios. No se trata sólo de que los docentes se pronuncien en contra de las injusticias tanto dentro como fuera del espacio escolar. También es necesario que trabajen por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la posibilidad de convertirse en ciudadanos, con el conocimiento y el valor necesarios para luchar, para salir de la apatía, de la desesperanza, y visualicen la transformación como algo convincente y posible.

PEDAGOGÍA QUEER

Platero Méndez (2018) nos invita a repensar las prácticas educativas, centrándonos en las personas que construyen las relaciones de enseñanza y aprendizaje, ya que la educación tradicional fue pensada para un "sujeto universal". Propone pensar en la infancia plural, en lugar de "el niño", en familias en lugar de "padres", cuestionar el lugar del profesorado como representantes del saber. Esta reflexión implica poner en valor la diversidad y la diferencia de los sujetos que transitan la escuela.

Tal como decíamos en el apartado anterior, si bien los docentes pueden llevar adelante un rol de reproducción de los estereotipos y roles de género, apostamos por entender que la educación puede ser también una herramienta al servicio de la transformación social. En este sentido, nos proponemos pensar en los aportes que la pedagogía queer, en tanto pedagogía enmarcada dentro de las corrientes críticas, que nos permiten reflexionar y analizar el lu-

gar que ocupa la educación escolar en la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Las corrientes pedagógicas que proponen algo distinto, fomentan la comunicación y la escucha. Se presentan como alternativa, incorporando los saberes de movimientos sociales y de las teorías que abordan críticas feministas, antirracistas, de diversidad funcional y sexual, entre otras. Cuestionan los conocimientos y prácticas pretendidamente neutros y objetivos, que son ahistóricos o universales.

En particular, nos interesamos en el enfoque que critica la producción de cierta normalidad educativa que podemos entender como *heteronormatividad*, basado en los binarismos (mujeres/hombres; local/extranjero; homo/hetero; blanco/racializado; capaz/diverso funcionalmente; saber/ignorancia y otros). Este enfoque postula que en la escuela se presenta la heterosexualidad, no como una opción, sino como una forma de saber y estar en el mundo, que, como explican Warner y Berlant “pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural” (2002, p. 230) evitando e invisibilizando otras realidades y, de esta manera, ratificando las desigualdades sociales. Se trata de la pedagogía queer, que se nutre de los aportes de la teoría queer, desarrollada en Estados Unidos, el marco del movimiento LGBTI, como respuesta a las políticas conservadoras que condenaban las relaciones homosexuales, así como en reacción a la respuesta y gestión social de la epidemia del VIH/Sida (Planella y Pie, 2012).

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

“El término queer, utilizado por primera vez por Teresa de Lauretis (1991), significa friki o raro y fue empleado en el pasado como insulto hacia las personas sexualmente diversas, adquiriendo progresivamente, debido a la reivindicación y militancia de estos colectivos, una connotación positiva, pasando a convertirse en un término que refleja el orgullo de ser diferente” (2018, p. 50).

En este punto debemos mencionar los aportes de Judith Butler, principal precursora de la teoría queer, quien en su libro *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (2007) denuncia no solo que el género, sino también el sexo, son categorías culturalmente construidas. Butler (2007) discute la interpretación esencialista que postula que el género es una expresión o una interpretación del sexo, como si este fuera algo que naturalmente ha sido organizado en base a dos posiciones opuestas y complementarias (hombre mujer). En este sentido, Butler (2007) habla de *matriz heterosexual* para hacer referencia a una alineación entre sexo, género y deseo, que permite entender la identidad de los sujetos en un marco de la heteronormatividad. Esta matriz heterosexual exige que ciertas identidades no existan, como lo son aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo, o aquellas en las que las prácticas del deseo no son consecuencia ni del sexo ni del género. No obstante, son

justamente estas identidades de género que no se adaptan a las reglas que establece la matriz heterosexual, las que evidencian los límites y los propósitos reguladores de este sistema de inteligibilidad, revelando otras matrices diferentes y subversivas.

El proceso de socialización, que se da principalmente en la infancia, asigna normas y discursos sociales relacionados con el género y la sexualidad. La matriz heterosexual da lugar a la concepción de identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales. Este proceso de socialización heteronormativo es impulsado por distintos agentes de socialización, que Teresa de Lauretis (1987) denominó *tecnologías del género* entre los cuales destacan la familia, la escuela o los medios de comunicación, que a través de los estereotipos y los roles de género describen e imponen como deben ser y comportarse mujeres y hombres.

Este proceso de socialización diferencial de género, pone de relieve el carácter performativo del género del que habla Butler, de manera tal que la categoría de género puede ser entendida como una construcción a partir de mecanismos de imitación y repetición de las normas de género culturalmente construidas, dentro de un marco de heterosexualidad obligatoria, que conduce a una exclusión de todo aquello que no guarda coherencia con las normas de género. La exclusión, de hecho, es una parte fundamental de la construcción de identidades de género, que llama no solo a reproducir normas de género, sino a avalar las desigualdades de género, por medio de mecanismos de exclusión y agresión. La matriz heterosexual opera para producir una cultura homofóbica y sexista. En este sentido, el aporte de Butler permite pensar también en la violencia de género no como algo que afecta solo a las mujeres, sino también a los sujetos con identidades disidentes.

CUESTIONAR DESDE LA TRANSVERSALIDAD

Pensar la escuela desde la *pedagogía queer* implica tener en cuenta la revisión de ciertos elementos que han caracterizado históricamente a la pedagogía, incluso en las propuestas de la coeducación, que si bien en el momento de su surgimiento planteaban un movimiento de avanzada al proponer la educación conjunta hombres y mujeres, en la actualidad aparece como una propuesta insuficiente para alcanzar prácticas educativas verdaderamente inclusivas, por fuera del binarismo identitario, en el marco de relaciones sociales más democráticas. En este sentido, es preciso comprender que la principal diferencia entre estas perspectivas se refiere a que la coeducación replica relaciones propias del sistema sexo género, en tanto que la pedagogía queer es pensada desde la interseccionalidad, entendiendo que la educación es una herramienta que apunta a promover un nuevo tipo de relaciones entre las personas, cuestionando no solo las relaciones desiguales entre varones y mujeres, sino toda estructura de poder que impide el desarrollo de relaciones más democráticas entre las personas: el binarismo identitario, el adultocentrismo, las relaciones de clase, etc.

Decir que la *pedagogía queer* se construye desde la interseccio

nalidad significa cuestionar incluso la propia noción de pedagogía y su propósito: la reproducción de ciertos valores, o hacer del conocimiento una herramienta emancipadora, que permita a les estudiantes tomar un rol activo en la construcción de conocimientos, de sus aprendizajes, haciendo uso de la palabra, y otorgándole validez y legitimidad a la misma.

Asimismo, respecto a los contenidos que se trabajan en el aula, entendemos que para apuntar a una inclusión real, no solo se debe apelar a lograr la mayor participación posible de les estudiantes, sino también a demostrar, mediante lo trabajado en los contenidos, la existencia de diversas identidades, que han sido referentes, que puedan actuar como “modelos” por sus aportes a la ciencia, su lugar en la historia, etc., dándole visibilidad a las diversas identidades, ya que al nombrarlas, las reconocemos y les otorgamos legitimidad. Pensemos en incluir el lugar que las disidencias sexuales han tenido en la historia, en sus aportes al conocimiento, en el lugar de lo disruptivo como cuestionador de la vida social, de los valores, de las normas. En este sentido, también sería de gran importancia trabajar los contenidos a partir de autoras mujeres, o de autorxs con identidades por fuera de la heteronorma y el binarismo.

Y si entendemos que la pedagogía queer se posiciona desde la transversalidad, es fundamental también cuestionar el adultocentrismo, lo que implica revisar la relación entre docentes y estudiantes, reconociendo y valorando la identidad de niños y jóvenes, apostando a relaciones más democráticas, enfatizando el cuidado desde el respeto por la diversidad y singularidad, reconociendo la importancia de lo afectivo y la empatía en la educación, la valoración de los saberes y no saberes, y formas de relacionarse que apelen a la resolución o tratamiento de conflictos de manera respetuosa.

Entonces, la educación debe problematizar aquello que se ve como natural, y, de esta manera, animar y empoderar a les alumnes, despertándoles de su apatía y pasividad para que no se limiten a aceptar lo dado. En una actitud, que más allá del puro verbalismo estéril (Freire, 1970), resista y rompa la visión común del mundo y de lo dado.

La pedagogía queer debe ser contextualizada en un paradigma sociocrítico educativo, en el que la educación se oriente fundamentalmente a la humanización de les estudiantes y cuyo fin último sea, tal como postula Paulo Freire (1970), la utopía o transformación de la realidad.

La educación, desde su dimensión transformadora de la realidad, buscará perfeccionar y optimizar lo que hay dentro de la persona, y facilitar una lectura crítica del mundo y la búsqueda del cambio y la mejora como horizonte. Se trata de formar personas críticas para la transformación de sociedad. Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1970), defiende la “alfabetización” de las personas como la toma de conciencia de su propia realidad, en un trabajo que permita transformar la ingenuidad en crítica, y así pasar de ser espectadores pasivos del mundo a ser sujetos activos del mismo.

El autor defiende la necesidad de desarrollar una educación liberadora, frente a la educación bancaria (llevada a cabo tradi

cionalmente por la escuela). La educación como práctica para la libertad, se caracteriza por un profundo sentido de compromiso con la constante dinámica de denuncia (crítica) y cambio de la realidad (alternativa). Implica, por tanto, la búsqueda de la creatividad e imaginación frente a los esquemas repetitivos que crean individuos pasivos que reproducen las estructuras sociales de poder-sumisión, opresores oprimidos, normal anormal. Entonces, el derecho y el deber de transformar el mundo encuentra en la imaginación, en la utopía, el único camino posible (Freire, 2001).

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo hemos abordado un modelo pedagógico que re toma los aportes de la pedagogía crítica, fundamentalmente a través de la pedagogía queer. Tal como vimos, la pedagogía crítica postula que la educación tiene como horizonte la problematización y transformación del orden social, apostando al lugar de los docentes como intelectuales transformativos orientados a la formación de sujetos críticos, capaces de comprender la realidad, denunciar las injusticias y plantear el cambio social como una práctica real y esperanzada.

En esta misma línea, la pedagogía queer propone reivindicar la diferencia y reconocer su lugar disruptivo en relación a los imperativos que impone la heteronormatividad, cuestionando la normatividad de género y la violencia que de ella se desprende.

En definitiva, lo que la pedagogía queer nos permite es pensar el mundo de una manera más justa, sosteniendo la esperanza como algo práctico.

En este sentido, entendemos que la docencia es una tarea que merece nuestro compromiso, que nos interpela a construir conocimiento en un sentido crítico, reconociendo y atendiendo las necesidades, capacidades y deseos de los jóvenes, lo que abre un panorama sumamente enriquecedor en la construcción de nuevos paradigmas. Creemos que el ejercicio de la docencia nos abre la posibilidad de ejercer una profesión que apunta a la educación de niños y jóvenes -con la relevancia que esto conlleva-, abriendo las posibilidades para la construcción de nuevas miradas y sentidos críticos que esto supone.

BIBLIOGRAFÍA

- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- CARRERA FERNANDEZ, M., CID FERNANDEZ, X. y LAMEIRAS FERNANDEZ, M. (2018). El status queer o la utopía de lo posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En OCAMPO GONZALEZ A., MORENO, Y., DINIS, N., SANCHEZ M., PENNA, M. y PLATERO, L. (Comp.), *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte. Auténtica Editorial.
- FERNÁNDEZ, E. (inédito). Incomodando el lugar del Trabajo Social en escuelas desde las pedagogías queer.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.

- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós/MEC.
- LAURETIS, T. (1987). La tecnología del género. En *El género en perspectiva*. México: Universidad Autónoma de México.
- MCLAREN, P. (1994). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- MORGADE, G. (2008). Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. Trabajo presentado en: VII Seminario Redestrado Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.
- MORGADE, G. (2009). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación: la perspectiva de género en la educación: trabajo docente y educación*. Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- PLATERO MÉNDEZ, L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En OCAMPO GONZALEZ A., MORENO, Y., DINIS, N., SANCHEZ M., PENNA, M. y PLATERO, L. (Comp.), *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- SUBIRATS MARTORI, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.