



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN, EN GÉNEROS Y SEXUALIDADES

Trabajo Final Integrador

INVITACIONES INFLEXIVAS PARA QUEERIZAR EL CURRÍCULO ESCOLAR

Directora: Dra. Alicia Inés Villa

Estudiante: Prof. Analís Escapil

**ENSENADA
2019**

Verbos de este recorrido: iniciar, migrar, volver, habitar, deshacer, dislocar, desplazar, roer.

Adjetivos de esta travesía: desorientada, desbordada, expectante, desvelada, fugitiva, encarnada.

Sustantivos de esta interpelación: invisibilidad, foraneidad, implicación, enunciación, posicionalidad.

Sujet*s indispensables en la escritura de este texto por su acompañamiento, orientación, aguante y amor:

val flores y Ali Villa

Ari Martínez, juanuca y Moi

Mare, mis viej*s, herman*s y amigu*s

Índice

Introducción	5
Capítulo I. ¿Qué es el currículo? O los discursos respecto al currículo	10
1. Estudios e investigaciones respecto al currículo como texto generizado y sexualizado.....	14
Capítulo II. Aportes de la Teoría Queer	22
1. Contexto de emergencia: activismo y academia	22
2. Aproximaciones a sus ideas centrales	27
2.1. Interpelaciones a la categoría género	28
2.1.1. Límites de las categorías identitarias: cuando la Mujer es interpelada desde la interseccionalidad	29
2.1.2. El género como tecnología y las tecnologías de Género	30
2.1.3. El género como performativo	31
2.1.4. El género como prótesis y las prácticas contra-sexuales	34
2.2. Interpelaciones a la categoría sexo	36
2.2.1. No siempre fuimos dos. Del Modelo del sexo único al Modelo de la diferencia sexual	37
2.2.2. La ficción del género y la violencia del bisturí. Dimorfismo sexual e Intersexualidad	39
2.2.3. Autonomía corporal para decidir: el activismo político intersex	41
2.3. Interpelaciones a la categoría Sexualidad	43
2.3.1. La sexualidad como dispositivo histórico	43
2.3.2. El régimen político de la heterosexualidad	44
2.3.3. La sexualidad moderna es desestabilizada por la Antigüedad Clásica	46
2.3.4. Bases axiomáticas para un proyecto de análisis antihomofóbico a largo plazo	47
Capítulo III. Pedagogía Queer	50
1. Problematicar las prácticas escolares de normalización de las identidades	50
2. La encarnación como prótesis significativa: lo personal, es pedagógico	52
3. Roer la norma escolar: las prácticas pedagógicas como tácticas subversivas	56

4. Políticas de conocimiento e ignorancia en la escena escolar:	
escarbar los límites de lo soportable	60
Capítulo IV. Cuirizar la Teoría Queer	65
Conclusiones. Invitaciones inflexivas para queerizar el currículo escolar	68
1. Deconstruir nuestros propios currículos y sus silencios contruidos	69
2. Operaciones subversivas para desestabilizar el currículo escolar: principios de justicia curricular y prácticas contra-sexuales	70
3. Liminalizar el currículo escolar para arriesgar el yo	74
Bibliografía	77

Decisiones políticas tomadas en relación a la escritura

Haciéndonos eco de la molestia como práctica de lo queer, hemos decidido utilizar el asterisco (*) para intervenir el lenguaje y así dislocar la lectura de palabras generizadas, proyectando la multiplicidad de identidades que escapan al binario a/o.

Al respecto, y sobre el uso del asterisco, recuperamos el siguiente texto escrito por Mauro Cabral (2009) extraído de “Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano”:

“Asterisco

Podríamos escribir siempre los.

Podríamos escribir as/os.

Podríamos escribir las y los.

Podríamos escribir las, los y les.

Podríamos usar una arroba.

Podríamos usar una x.

Pero no. Usamos un asterisco.

¿Y por qué un asterisco?

Porque no multiplica la lengua por uno.

Porque no divide la lengua en dos.

Porque no divide la lengua en tres.

Porque a diferencia de la arroba no terminará siendo la conjunción de una a y una o.

Porque a diferencia de la x no será leído como tachadura, como anulación, como intersex.

Porque no se pronuncia.

Porque hace saltar la frase fuera del renglón.

Porque es una tela de araña, un agujero, una estrella.

Porque nos gusta. ¡Faltaba más!

Ahora bien, El asterisco No aparece siempre y en todas partes.

No se usa para todo, ni tod*s lo usan.

En este libro la gente escribe como quiere y puede.

El asterisco no se impone.

De todas las cosas,

Esa.

Esa es la que más nos gusta” (p.14).

1. Introducción

Este escrito constituye una producción que se enmarca en la Especialización en Educación, en Géneros y Sexualidades, FaHCE – UNLP. Para su construcción optamos por realizar un trabajo monográfico, con el objetivo de llevar adelante un estudio e investigación de un tema específico: el currículo escolar en dialogo con una perspectiva queer.

La invitación que proponemos realizar en este escrito constituye una propuesta de desestabilizar las formas de preguntar y relacionarnos con el conocimiento escolar.

En este sentido, nos hacemos eco de las estrategias promovidas por la Teoría Queer, intentando desestabilizar las formas de conocer, leer, escribir.

Nos proponemos queerizar el currículo escolar, con el objetivo de invitarnos a pensar nuevos cruces, nuevas formas de indagarlo, de pensarlo, de investigarlo.

En este escrito realizamos invitaciones. ¿A qué nos referimos con invitaciones?

Una invitación supone una comunicación, donde existe una intención de hacer participante a alguien de algo. Supone una dirección de alguien que comunica a otr* el deseo de que es* otr* forme parte de algo. Constituye una relación que pueda tomar el carácter de abierta, libre, de un* participante, de dos, de much*s; con múltiples objetivos: disentir, problematizar, compartir, intercambiar, convidar.

Las invitaciones que aquí proponemos son inflexivas. Es decir, constituyen relaciones con incalculables intenciones que rompen con la linealidad de la comunicación, desdibujando el acto de convocar para participar, con el objetivo de torcer, modificar la participación.

En este marco, formulamos el siguiente recorrido.

En una primera parte realizaremos una breve aproximación a los significados y sentidos atribuidos a la categoría currículo, recuperando aquellos discursos que nos permiten posicionarnos, construir un lugar de enunciación respecto a esta categoría. A continuación, y en el marco del objeto de estudio enunciado, presentamos una aproximación a estudios e investigaciones respecto al currículo que nos permitan comprenderlo como un texto generizado y sexualizado, conceptualización que nos permitirá comenzar a delinear las futuras invitaciones inflexivas respecto a su queerización.

Una segunda parte del trabajo está compuesta por una breve sistematización del contexto de emergencia de la Teoría Queer y sentidos e ideas centrales de esta perspectiva. A

continuación, recuperamos aquellos trabajamos que han construido puentes entre Teoría Queer y Educación. Específicamente, reponemos estos puentes edificados en lo que se ha denominado “Pedagogía Queer”. Para finalizar este apartado, indagamos la localización de la Teoría Queer de este lado del continente, a partir de su cuirización.

Una tercera y última parte, está organizada en torno a las distintas invitaciones inflexivas propuestas para queerizar el currículo escolar. Constituyen invitaciones cuyo inicio se delinea, pero su continuidad y final se desdibujan en la interacción misma de la invitación. Se posicionan en la butaca de las conclusiones, pero más que concluir, se configuran en la proyección indeterminada de quien las localice. Invitaciones inflexivas que aspiran a torcer, pervertir, subvertir los sentidos, las preguntas, la pensabilidad respecto al currículo escolar. Queerizar, como un gesto singular de extrañar, desestabilizar.

Antes de comenzar...

Posicionad*s desde la propuesta y apuesta feminista de visibilizar los lugares de enunciación, reconstruyendo la implicación en la temática estudiada, a continuación realizamos una invitación coctelera, una invitación de bienvenida en primera persona...

Cuerpo situado, saberes localizados: indagando mis lugares de enunciación

[...] porque recordar tal vez significaría dejar cualesquiera de los privilegios que hemos sido capaces de exprimir a esta sociedad en virtud de nuestra raza, género, clase o sexualidad (Moraga, 1988, p.22)

Como punto de partida de este objetivo de queerización, y entendiendo a quienes escribimos como productos de múltiples currículos escolares, l*s invitamos a una queerización en primera persona de mi trayectoria escolar, con la intención de encarnar las palabras que aquí combinamos y los sentidos que aquí construimos, pensando a los lugares de enunciación como motores del pensamiento, la lectura, la escritura, las preguntas.

15 años, 3.000 días, 15.000 horas constituyen un tiempo impuesto a mi cuerpo en la Escuela. 3 años, 600 días, 3.000 horas¹, el tiempo que habité en el Jardín de gestión pública. 7

¹ Entre los años 1993 y 1995 cursé el “Jardín” de gestión pública.

años, 1.400 días, 7.000 horas², el tiempo que transité la Escuela Primaria de gestión pública. 5 años, 1.000 días, 5.000³ horas el tiempo que viví en la Escuela Secundaria de gestión pública.

15 años, 3000 días, 15.000horas, atravesada, moldeada, contorneada por un currículo escolar público. Currículos escolares públicos prescriptos, reales, ocultos, nulos.

10 años, 2.200 días, 26.400 horas, constituyen un tiempo elegido para mi cuerpo para pensar, hablar, interrogar a la Escuela y al sistema educativo en su totalidad.

10 años, 2200 días, 26.400 horas como trabajadora de la educación, dialogando de forma constante con un currículo universitario público, con un currículo de las Ciencias de la Educación, con un currículo de la militancia feminista. Currículo como verbo. Currere. Hacer el currículo. Recorrerlo.

¿Qué he aprendido en estos 15 años, 3.000 días, 15.000 horas en la Escuela?

Aprendí a encorsetar mi cuerpo con vestimenta y accesorios según la edad que habitaba: en el jardín la ortopedia feminizante aplicada estuvo constituida por moños en el cabello, zapatos-sandalia con medias blancas de volados. Para días especiales, destinados al “ejercicio” del cuerpo, usaba zapatillas con algún motivo rosa. El cuerpo en general estaba “resguardado” por un “pintor” cuadrille de color azul, acompañado por una corbata de color específico acorde al año que me tocara transitar. En mi tránsito por la escuela primaria mi cuerpo estuvo despojado de la corbata. Aparecieron los volados simples y volados en forma de caracol. Mi cuerpo fue guardado por el guardapolvo blanco (insignia de la escuela pública) al que se me permitió adornarlo con mi nombre en letras azules en el lado del corazón. Los botones en esta vestimenta tenían una orientación específica para mi cuerpo de niña: para atrás. Estaban acompañados de un cinturón, que ajustaba la cintura, comenzando a delinear y a dividir mi cuerpo en dos. La terminación de esta atadura consistía en un moño, bien “pomposo”. Mi tránsito por la escuela secundaria me permitió tensionar algunas imposturas de la ortopedia escolar. El guardapolvo blanco siguió asfixiando a mi cuerpo, pero me permití jugar con sus límites preestablecidos y acortar el terreno de asfixia. ¡Las rodillas por fin fueron libres! No obstante, fueron libres del guardapolvo pero no de otros trapos, ya que se me exigía tapar la desnudez con pantalones largos, medias cancan, a pesar de los primeros calores del año que se avecinaban por las ventanas de doble hoja enrejadas.

² Entre los años 1996-2002 cursé la “Escuela Primaria” de gestión pública.

³ Entre los años 2003-2007 cursé la “Escuela Secundaria” de gestión pública.

Aprendí a que determinadas actividades se hacen a determinadas edades, por ejemplo, jugar. Jugar se habilitaba explícitamente en el jardín donde se montaba toda una arquitectura para ello: hamacas, toboganes, sube y baja; en la primaria, la ambientación del espacio de juego estaba a cargo de cada un*: bolitas, elástico, soga, o se recurría a la imaginación y resignificación de los espacios ya construidos: “agarrada”, mancha, entre otros; en la secundaria, el espacio de juego desaparecía ante la prohibición explícita del mismo debido a un supuesto cuidado de los cuerpos ante “los impulsos y fuerzas incontroladas propios de la edad”, como decían los cuerpos que oficiaban de adult*s.

Aprendí a transitar el espacio escolar a través de ciertos privilegios: mujer, cis, blanca, clase media, heterosexual. Podía circular con comodidad por los espacios destinados para mi cuerpo, como el baño; podía compartir con libertad mis sentimientos hacia otr*s, sin cuidarme de los adjetivos y entonaciones utilizadas (siempre y cuando el contenido no estuviese cargado de cuestiones vinculadas con la genitalidad); aprendí cómo concretar, implementar, llevar adelante mis deseos heterosexuales, encontrando en la currícula escolar espacios de referencia para ese trabajo; aprendí a que lo que pensaba y mis sueños podían ser posibles ya que así se manifestaban en todos los libros de textos; encontraba similitudes con las nenas de los cuentos y con sus familias monógamas, heterosexuales y trabajadoras; encontraba personajes parecidos a mí en los libros de textos en cuanto a los contornos y características de mi cuerpo; aprendí qué dibujar, qué hace feliz a la señorita, a la maestra, a la profesora y al profesor; aprendí a que soy una persona fiable en el kiosco, por lo que podía NO llevar monedas y SI llevarme un alfajor; aprendí a autocorregirme al intentar desaprender lo que había aprendido y al explorar otras formas de comunicarme o vestirme (“poco femeninas”, “vocabulario de varón”, “postura de jorobada”, ganas de jugar al fútbol, sacarme la remera como los “varones” en los cumpleaños).

Aprendí que la respuesta correcta es la que tiene sentido y la que otorga visibilidad, por lo que no me permití habitar el espacio del “error” como un espacio de aprendizaje, sino que mi deseo de aprender estuvo motivado por la búsqueda de las respuestas esperadas, “correctas”.

En fin, aprendí a ocupar lugares de enunciación legitimados y desaprendí a construir uno propio; construí un cuerpo externo, envasado, prefijado, heterocentrado y patriarcal; aprendí a la vez que desaprendí otras formas de explorar y construir mi cuerpo, mi sexualidad, mis vínculos con otr*s; aprendí el abc de la heteronormatividad, y con este aprendizaje, leí y escribí mi experiencia, mi tránsito, mis grupos, mis sueños, mis relaciones desde allí.

En los 10 años, 2.200 días, 26.400 horas⁴ aprendí que había desaprendido muchas oportunidades de aprender. Volví una y otra vez a mi tránsito, circulación, pasaje por aquellos espacios escolares y comprendí que el recorrido que había realizado era uno de los tantos posibles, pero el universo de posibilidades que pensaba, también era una cuestión normada.

Ignoré intencionadamente el abc heteronormativo y comencé a indagar otras formas de escribir y leer la experiencia de mi cuerpo. En esta indagación, entendí la importancia de implosionar los formatos heterocentros de las prácticas de lectura y escritura del mundo para habilitar y hacer de la escuela un espacio vivible para todos los cuerpos, y no solo para algunos.

Desde estos lugares de enunciación, se configura un posicionamiento político-educativo troquelado por la preocupación respecto a las condiciones de habitabilidad de nuestros cuerpos en la escuela y atravesado por el desasogiego que producen las prácticas de normalización occidentalistas, heterosexistas, cissexistas, capacitistas, clasistas, racistas (entre otras) del conocimiento, inherentes a la estructura moderna de la escuela; pero también, un posicionamiento circunscripto en la defensa por la escuela pública y comprometido con el desplazamiento de estos formatos y prácticas de normalización, para roerlas y subvertirlas y así diseñar, delinear y construir una escuela para tod*s y no un tod*s para la escuela.

En estos sentidos, impregnad*s de historias, trayectorias y experiencias encarnadas, proponemos en el presente escrito pesquisar el currículo escolar. Como texto, dispositivo, conversación central en la configuración de las prácticas escolares y de los sedimentos que edifican la Escuela, l*s invitamos a queerizarlo para dislocarlo y así también imaginar y delinear posibles operaciones para su transformación.

⁴ 2008-actualidad

Capítulo I. ¿Qué es el currículo? O los discursos respecto al currículo

Si realizamos un recorrido por los estudios del currículo podremos advertir tantos discursos respecto al currículo como autor*s que abordan esta temática.

Tomaz Tadeu Da Silva (1999) realiza en sus investigaciones una sistematización de gran parte de estos discursos producidos/construidos en determinados espacios-tiempos dando cuenta del carácter turbulento, conflictivo, no estático del campo curricular.

El autor lleva adelante una clasificación de los discursos curriculares que permite comprender este estado “en movimiento” del currículo. Por un lado, están aquellos discursos sobre el currículo cuyas preguntas que estructuran sus prácticas de significación son “¿Qué? y ¿Cómo?”, naturalizando y normalizando determinados contenidos, proyectos culturales, identidades. Perspectivas curriculares de corte técnico y práctico, comúnmente llamadas “tradicionales”, se encuentran atravesadas por estos interrogantes y prácticas discursivas. Por otra parte, tenemos aquellos discursos curriculares interpelados por un ¿Por qué? Perspectivas curriculares denominadas “críticas” o “poscríticas” recuperan este interrogante y proponen: problematizar aquellos contenidos que históricamente se han seleccionado y legitimado; advertir las luchas de poder que motorizan esos procesos de legitimación; identificar las fuerzas que producen las prácticas de significación hegemónicas; visibilizar lo oculto, desanudar el universo posible de contenidos, identidades, formas de habitar el espacio escolar y el mundo; deconstruir “las verdades” que han permitido “el nacimiento” y “existencia” de ciertos cuerpos en la escuela, y “la muerte” e “inexistencia” o destierro hacia la abyección de “otros”.

En esta línea, desde un análisis posestructuralista del currículo, Cleo Cherryholmes (1988/1999) afirma que se ha utilizado una gama de metáforas relacionadas con la muerte y enfermedad para describir el campo del currículo:

Schwab utilizó en 1969 el término “moribundo”, Dwayne Huebner escribió en 1975 sobre un “velatorio” y Philip Jackson cuestionó en 1980 la existencia de un campo del curriculum. Pero hubo abundantes pruebas de que el curriculum estaba vivo y, si no muy bien de salud, al menos pataleaba (p.158).

Estas metáforas permiten comprender, siguiendo a Cherryholmes (1988/1999), que el campo del currículo ha experimentado involuntariamente ciclos de construcción y deconstrucción que se han interpretado como enfermedad, estado moribundo.

Estos ciclos posibilitan advertir los procesos curriculares como procesos que legitiman y autorizan ciertas prácticas, discursos, saberes, produciendo efectos de sentido que no son verdaderos o falsos sino que constituyen efectos de verdad. Entonces, “lo que se considera como cierto e investido de autoridad suele cambiar a medida que el poder se mueve, se asienta y se reinstala. Eso fue lo que sucedió con el curriculum” (Cherryholmes, 1988/1999, p.168)

Determinadas condiciones de posibilidad habilitaron la conformación de regímenes de verdad sobre el campo curricular, juegos de verdad lo atravesaron/produjeron (atraviesan/producen), distintas relaciones de poder lo motorizaron (motorizan).

En esta línea, podemos conceptualizar el currículo, siguiendo nuevamente los trabajos de Tadeu Da Silva (1998; 1999), como una práctica de significación, un campo de producción y creación de significados.

Como práctica de significación, supone hacer valer significados particulares propios de un grupo social sobre los significados de otros grupos, lo que supone un diferencial de poder entre ellos. Ese diferencial de poder no sólo permite que los sentidos de un grupo prevalezcan sobre los otros, sino que el mismo existe en la medida que las relaciones de poder son resultado y fuente del proceso de significación. Los conocimientos, saberes, prácticas que constituyen y son definidos en un currículo, están involucrados en aquello que somos (Da Silva, 1999).

En este sentido, y recuperando los trabajos de Alicia De Alba (1991), el currículo constituye

una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (p.87).

Esta síntesis de elementos culturales que significa, produce identidad, se encuentra implicada en asuntos de poder. Los elementos culturales que se seleccionan en un currículo sufren procesos de negociación e imposición. Privilegiar un tipo de conocimiento es una

operación de poder. Legitimar, entre las múltiples posibilidades, una identidad es una operación de poder (Da Silva, 1999).

En esta línea, lo producido, legitimado, explicitado, representa el resultado de las luchas por el significado, siendo el lenguaje la arena en la que se disputan las diferentes posiciones políticas e ideológicas (Ziegler, 2008).

No obstante, lo producido, legitimado y explicitado sufre transformaciones, donde distintos *sujetos* que intervienen en el proceso de determinación, estructuración y desarrollo⁵ curricular (inmersos en las distintas lógicas propias de cada nivel: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico) materializan y objetivan (Terigi, 1999) una propuesta curricular, imprimiendo resignificaciones cargadas de formas de comprender y producir los vínculos con el conocimiento, plagadas de posicionamientos políticos respecto a lo educativo, desbordadas de encarnaciones sujetas a lugares de enunciación perforados por la sexualidad, el género, la clase, la etnia (entre otros ejes de poder).

Por lo expuesto, y siguiendo a Da Silva (1999) podemos conceptualizar al currículo como un *documento de identidad*, que produce, promueve, legitima, valoriza preguntas, relaciones con el conocimiento, identidades, enmarcadas en regímenes de saber/poder e instaladas como “verdades” en determinados espacio-tiempo. En esta línea, podemos preguntarnos ¿qué identidades ha promovido el currículo? ¿Qué “nosotros” ha construido? ¿Quiénes han sido (y son) esos “otros”? ¿Cuáles son las tecnologías y dispositivos que se han utilizado para legitimar esos lugares? ¿Qué discursos promovieron esa construcción?

Por último, otro aporte central que recuperamos para comprender, abordar, estudiar la categoría *curriculum*, son los trabajos de William Pinar (1995, 1998, 2004, 2011/2014, 2017) respecto a currículo como *conversación compleja*, currículo como *texto autobiográfico y currere*.

Comprender al currículo como conversación compleja supone entenderlo como un punto de encuentro entre distintas voces y temporalidades situadas, donde las experiencias del pasado, presente y futuro se enlazan, se colisionan y los procesos de experimentación, comprensión,

⁵ Alicia de Alba (1991) define como sujetos del currículo: *los sujetos* sociales de la *determinación curricular*, quienes determinan los rasgos básicos de un currículo particular (Estado, sector empresarial, sectores populares, Iglesia, entre otros); *los sujetos* sociales del proceso de *estructuración forma*, quienes otorgan forma y estructura al currículo de acuerdo al proceso de determinación curricular (consejos técnicos, consejos universitarios, academias, entre otros); y *los sujetos* sociales del *desarrollo curricular*, quienes convierten en práctica cotidiana un currículo (maestros y alumnos, entre otros).

indagación, comunicación, introspección respecto al conocimiento y la experiencia vivida, constituyen los motores de ese encuentro:

Es una conversación –que se esfuerza por la comprensión a través de la comunicación- entre estudiantes y docentes, entre individuos que viven en ciertos lugares y momentos, es simultáneamente público y personal. El hecho por el los estudiantes y docentes compliquen considerablemente la conversación, a menudo de manera favorable, posibilita en que cualquier tema estudiado, cada persona active su conocimiento previo del mismo, circunstancias presentes, interés y también desinterés (Pinar, 2011 citado en García Garduño, 2014, p.39).

En este marco conceptual, podemos comprender al currículo en tanto texto autobiográfico como una apuesta por la reconfiguración de las estructuras semánticas y vividas asociadas con el pasado y el presente (Pinar, 1995). Significa hurgar en las estructuras institucionales, en los conocimientos construidos; activar la pregunta respecto a los vínculos con esos conocimientos desde lugares localizados de enunciación; propone hacer presentes a *los sujetos*, sus experiencia, sus voces, sus recorridos a través del contacto con el currículo; implica situar e interrogar concepciones, recuerdos, fantasías, idealizaciones, normalizaciones, para comprender cómo los sujetos se conocen a sí mismos como sujetos de experiencias particulares en relación, enmarcados, sujetados a contextos más amplios (Miller, 2006).

Este estudio autobiográfico se vehiculiza en *currere*, que corresponde al verbo del sustantivo *curriculum* y significa “hacer el curriculum, recorrerlo, caminarlo, experimentarlo, vivirlo” (García Garduño, 2014, p.17).

El método *currere* que conceptualiza William Pinar constituye una estrategia para dislocar la experiencia vivida, para construirla como objeto de estudio, tomar distancia de la misma, analizarla, investigarla, y así reconstruir y transformar la realidad social y política, desplegando la capacidad de agencia de *los sujetos* (Pinar, 1995).

Este método consta de cuatro fases: 1º REGRESIVA, donde se explora el pasado para comprender lo que fue y su manifestación en el presente; 2º PROGRESIVA donde tiene lugar la proyección hacia el futuro y la imaginación de escenarios posibles; 3º ANALÍTICA, donde la pregunta que estructura el análisis es ¿cómo el futuro está presente en el pasado, el pasado en el futuro y el presente en ambos? y 4º- SINTÉTICA donde se instala la pregunta respecto a los significados del presente (García Garduño, 2014).

Para concluir, comprendemos al currículo como un territorio de disputa, donde se materializan proyectos culturales, políticos, sociales, económicos, enmarcados en regímenes de saber-poder que establecen en determinados espacio-tiempo oportunidades de aprendizajes, vínculos y relaciones con el conocimiento; que promueven la construcción de identidades; a la vez, se sedimenta en la exclusión de otros aprendizajes, otros conocimientos, otras identidades. Configura una conversación compleja donde se entrelazan distintas voces y temporalidades situadas, localidades, atravesadas, configuradas por ejes como la sexualidad, el género, la clase, la etnia, entre otros. En este sentido, se instala la importancia de la pregunta sobre la experiencia vivida, los vínculos construidos con el conocimiento, para poder comprender qué hemos llegado a ser, pero no para congelarnos en nuestro lugar, nuestra posición, sino para ir más allá de lo que somos para transformar (nos), encontrar (nos), construir (nos), nuevas posibilidades de intercambio colectivo (Miller, 2006).

1. Estudios e investigaciones respecto al currículo como texto generizado y sexualizado.

En línea con lo expuesto con anterioridad, en la construcción del currículo escolar se disputan sentidos en torno a distintos ejes de poder como son la sexualidad, el género, la clase, la raza, la etnia entre otros.

En el marco del trabajo que aquí proponemos, en este apartado focalizaremos y realizaremos una breve aproximación a distintas investigaciones y estudios que dan cuenta del currículo escolar como texto generizado y sexualizado, sedimentado en una matriz androcéntrica y heteronormativa.

Siguiendo los trabajos de Da Silva (1999), las investigaciones respecto a las relaciones desiguales de género en educación estuvieron preocupadas inicialmente por cuestiones de acceso a las instituciones educativas: “el nivel de educación de las mujeres, en muchos países, sobre todo en aquellos situados en la periferia del capitalismo, era visiblemente más bajo que el de los hombres, reflejando su acceso desigual a las instituciones educacionales” (p.5).

En una segunda etapa de análisis, Da Silva (1999) afirma que la investigación estuvo focalizada en el qué del acceso y en este marco podemos encuadrar los estudios respecto al currículo desde una perspectiva de género.

Si bien la lucha por el acceso igualitario a las instituciones educativas de las mujeres respecto a los varones constituyó una disputa de real importancia, no se trató solamente de acceder a las instituciones patriarcales sino de transformarlas.

En esta línea, los currículos escolares reproducían y producían (reproducen y producen) relaciones desiguales entre varones y mujeres, materializadas en contenidos, expectativas y normativas diferentes y materias especializadas.

Por ejemplo, en Argentina, la Ley N°1420 de Educación Común sancionada en 1884, establece la obligatoriedad del nivel primario para varones y mujeres, pero establece en su artículo N°6 ciertos contenidos diferentes:

El mínimum de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnasia y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería (Ley N°1420, 1884, art. 6).

Otros ejemplos en esta línea son sistematizados por Pablo Scharagrosdsky (2004; 2006; 2007; 2008). Desde una revisión histórico-social de la educación física escolar argentina y sus implicancias en relación al cuerpo masculino y femenino, encontramos desde fines del siglo XIX y principios del XX, en un contexto de consolidación del “estado-nación”, que los ejercicios militares se instalaron en la educación física y estuvieron dirigidos sólo a los varones (Scharagrosdsky, 2008). No obstante, observamos nuevamente una prescripción de un mínimo común de contenidos pero diferenciado para varones y mujeres como fue, por ejemplo, el Sistema de Scouting. Este sistema impregnó la disciplina Educación Física de principios del siglo XX y diferenció contenidos para varones y mujeres:

Primero y Segundo Grados: “Marchas y evoluciones (para varones y mujeres)”, Tercero y Cuarto Grados: “Agrupaciones estudiantiles para juegos y Scouting (para varones)”, Tercero y Cuarto Grados: “Primeros auxilios, formación de un botiquín escolar. Cómo se tiende una mesa (para niñas) (Programas para las Escuelas Comunes, 1914 citado en Scharagrodsky, 2008, p.85).

Avanzando en el tiempo, a mediados del siglo XX, la educación física escolar argentina del nivel primario sufrió una serie de transformaciones incorporando nuevas prácticas corporales como las danzas folclóricas. Estas prácticas no estuvieron exentas de la prescripción de contenidos diferentes para varones y mujeres, reproduciendo asimismo estereotipos y posiciones sexuales a través de coreografías distintas para estos grupos: “Los varones zapatean y las mujeres zarandean, nunca al revés” (Medici, Danzas Folklóricas Argentinas, 1960 citado en Scharagrodsky, 2006, p.86).

Por último, encontramos otros ejemplos en esta línea vinculados a los deportes. A mediados del siglo XX, observamos posibilidades diferentes en los deportes se trate de cuerpos de “mujeres” o cuerpos de “varones” como Newcon y Pelota al Cesto para los primeros y Softbol y Handball para los segundos (Scharagrodsky, 2004).

En otro nivel de materialización del currículo escolar, como son los materiales curriculares (por ejemplo, el libro de lectura), la investigación realizada por Catalina Wainerman y Mariana Heredia (1999) acerca del tratamiento que daban al género, al trabajo y a la familia, muestra que en los libros de lectura utilizados en la escuela primaria argentina desde principios del siglo XX hasta fines de los 70 proponen imágenes respecto a “cuerpos de varones” y “cuerpos de mujeres” basados en estereotipos de género, que contribuían a construir determinadas posibilidades, alcances, funciones y límites para esos cuerpos. Al respecto, las autoras afirman:

Las mujeres y los varones son seres cuyas esencias son radicalmente diferentes en obediencia a un orden natural inmodificable que hace de ellas criaturas débiles, suaves, dulces, afectivas de buen corazón, pasivas y temerosas, y de ellos, fuertes inteligentes, rudo, creativos, activos y arriesgados. Por su naturaleza, ellas aparecen destinadas a servir y a valorizarse a través de los demás, ellos, a conducir, ellas a reinar en la esfera de lo privado, ellos, en la de lo público [...] (p.117)

En el mundo familiar de los libros de lectura, madres y padres tienen funciones diferentes y específicas, casi sin puntos de contacto. Así mientras las madres realizan las rutinarias tareas domésticas, los padres, haciendo gala de iniciativa, creatividad y sabiduría, se las ingenian para encontrar soluciones rápidas a los problemas que surgen en el hogar. Si se rompe un artefacto, ellos lo arreglan, si hace falta una biblioteca, ellos la construyen [...] (p.101).

Por lo expuesto, podemos advertir que desde la constitución del sistema educativo argentino, se instalaron “guiones generizados” exclusivos y excluyentes para “cuerpos masculinos” y “cuerpos femeninos” vehiculizados en el currículo escolar en un plano prescriptivo. También, y puntualmente en la última cita recuperada respecto a la investigación de Wainerman y Heredia (1999), vemos a la heterosexualidad como el régimen operante para significar la familia y cómo la construcción de la mujer y del varón se ajusta al mismo.

En este nivel de análisis del currículo en un plano prescriptivo, y trasladándonos hacia principios de nuestro siglo, encontramos la sanción de la Ley Nacional N°26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en octubre del 2006. Con la sanción de esta Ley se configura una política curricular destinada a la implementación de lo establecido, materializada en capacitaciones presenciales y virtuales, producción de materiales curriculares impresos, visuales, audiovisuales destinados a toda la comunidad educativa (estudiantes de los niveles inicial, primaria, secundaria, superior; familias; docentes; directiv*s; entre otr*s), entre otras aristas de la política. Si bien la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral promovió, al interior de la escuela, problematizaciones sobre la sexualidad que históricamente estuvieron invisibilizadas y a pesar de constituirse en una política pública que promueve pilares de derecho, igualdad e inclusión, mantiene formas “tradicionales” de producir los cuerpos.

Podemos percibir la operación de una lógica binaria sexo-genérica para la representación/construcción de los cuerpos en las imágenes de los materiales curriculares, por ejemplo. En esta línea, encontramos distintos reclamos de los movimientos socio-sexuales respecto a su actualización, como es el caso la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT):

Denunciamos el incumplimiento y la falta de actualización en los contenidos de la Educación Sexual Integral, con perspectiva de género y diversidad sexual, que visibilice sin patologizar a las identidades trans y las identidades no binarias (...) Nueva Ley de Educación Sexual Integral con

contenidos no sexistas y perspectiva de género y diversidad. Visibilidad y despatologización de las identidades no binarias (...) (FALGBT, 2017, citado en Escapil y Severino, 2018, p. 6).

También, encontramos algunas interpelaciones respecto a regímenes heterosexistas que configuran la matriz desde la cual se aborda la sexualidad, reproducción y deseo en la política curricular de la ESI. Al respecto, val flores (2013; 2015) advierte que cuestionar la heterosexualización del saber no implica enseñar sobre la diversidad, ya que bajo este término se connota “lo otro” de la heterosexualidad. Invita desde una perspectiva situacional y localizada a explorar las fisuras del conocimiento y a problematizar las temáticas excluidas del espacio escolar como la pornografía, el autoerotismo, el trabajo sexual, entre otros que sí producen pedagogías de la sexualidad.

En otro plano de análisis del currículo escolar, en la esfera de lo oculto (Jackson, 1968) también encontramos el funcionamiento de estos guiones generizados. Entendemos al mismo como aquellos contenidos que se enseñan y/o se aprenden que no están prescriptos.

Los estudios de Graciela Morgade (2001) nos permiten identificar estos guiones generizados materializados en un plano de lo “oculto”:

[...] se castiga más severamente a las chicas que a los varones cuando transgreden la misma norma referida al comportamiento (en particular, cuando dicen “malas palabras” o se pelean a los golpes). A los varones se les persona más el empleo de la violencia o, para decirlo de otra manera, no se les señala sistemáticamente la necesidad de resolver los problemas de forma no violenta. Además, los varones suelen ocupar más espacio en el patio porque se supone, sin haberlo consultado con ellas, que las chicas juegan “juegos tranquilos” (p.75).

En esta línea, la investigación realizada por Marina Subirats y Cristina Brullet (1987) sobre la transmisión de pautas de género en escuelas mixtas nos permite observar los vínculos docente-estudiantes, identificando diferencias en la vinculación a partir del lenguaje empleado dirigido a niñas o de niños. Algunas de las conclusiones que las autoras realizan a partir de sus investigaciones son:

La mayor atención a los niños, expresada a través de mayor número de palabras dirigidas a ellos, se produce con frecuencia muy elevada para cada sesión de clase y cada escuela [...] También el

número de adjetivos dirigidos a las niñas es sensiblemente mayor (86) que el índice de género, lo cual muestra que, comparativamente, y dentro de una menor interacción general, el lenguaje dirigido a las niñas es algo más adjetivado que el dirigido a los niños. El análisis de contenido de los adjetivo muestra una mayor presencia de diminutivos y superlativos en el lenguaje dirigido a niñas que en el lenguaje dirigido a los niños (p.204).

Atendiendo específicamente al eje sexualidad en este plano de lo oculto, los trabajos de val flores (2008b, 2013, 2017), Gabi Díaz Villa (2011), Maria do Socorro do Nascimento (2016) advierten la naturalización de la heterosexualidad en las prácticas cotidianas escolares y las violencias vehiculizadas en chistes, preguntas, reclamos, adjetivaciones, hacia sexualidades no heteronormadas.

Gabi Díaz Villa (2011) indaga a través de entrevistas a directivos y estudiantes de secundaria qué temáticas respecto a la sexualidad se abordan, cómo, qué espacios encuentran los estudiantes para realizar sus preguntas, entre otros.

Al respecto, Díaz Villa evidencia:

Los/as chicos/as saben lo que, escolarmente, se espera de ellos/as. En las entrevistas grupales, la primera respuesta reproduce era visión de la sexualidad como peligro, último término de una cadena de vicios (alcohol, drogas, sexo) a la que los/as adolescentes están expuestos/as (p. 83).

También, identifica que las temáticas respecto a la “Homosexualidad” y el “aborto” constituyen temas reclamados por l*s estudiantes para su abordaje explícito, pero que aparecen silenciados.

Do Nascimento (2016) lleva adelante un análisis de los discursos de profesores y especialistas de una escuela pública de primaria de la ciudad de João Pessoa, en la provincia de Paraíba/Brasil, sobre las intersecciones de género y sexualidad en el “currículo escolar”. En el análisis de estos discursos identifica una conceptualización de la sexualidad desde una perspectiva puramente biológica, androcéntrica, esencialista, heteronormativa. Se reivindica un discurso romántico del ayer evidenciado en la frase “todo tiempo pasado fue mejor” con respecto a *los sujetos* de aprendizaje (principalmente niñ*s y jóvenes). Se perciben como peligrosos los discursos sobre la sexualidad que circulan en los medios de comunicación, que dejarían a l*s docentes en un lugar secundario como “informantes” de contenidos vinculados a estas temáticas

y se denuncia la falta de acompañamiento y seguimiento por parte de los organismos estatales. La familia aparece como la institución valorizada para la formación en temas vinculados a la sexualidad.

Por último y para concluir esta breve aproximación, val flores (2008b, 2013, 2017) desde una escritura situada y localizada, que reconstruye su experiencia como maestra de escuela primaria, nos permite problematizar la heteronormatividad como operación significativa de la docencia. En esta línea, flores (2008b) afirma como operaciones del control social y éxodo de la existencia disidente del paisaje escolar, el silencio, la burla, el chiste, el secreto a voces. También, conceptualiza diversas tácticas desplegadas para: “no despertar sospechas y defender la “discreción”: mantenerse como un ser asexual, adquirir una performance hetero, soportar mudamente el chiste lesbo/homofóbico, no hablar de nuestra vida personal, conservar nuestros comentarios bajo estricta vigilancia de la ley del silencio” (flores, 2008b, p.3).

Los aprendizajes (ocultos) exigidos respecto a cómo encarnar un espacio/lugar de maestra de escuela primaria en el escenario escolar toman cuerpo en una heterosexualización de las conductas, deseos, comentarios, una feminización de la vestidura, de los accesorios, del vello y cabello.

Por lo expuesto, podemos conceptualizar al currículo como un territorio colonizado por el androcentrismo, la heteronorma y lógicas binarias sexo/genéricas que constituyen las plataformas a partir de las cuales se producen los cuerpos y las posibilidades de los mismos.

La estrategia opresiva consiste en significar al currículo como políticamente neutro, constituido por una base “universal” de contenidos a aprender. En este pronunciamiento, el currículo funciona como un dispositivo a través del cual y a partir del cual se naturalizan relaciones de opresión, jerarquías (varón vs mujer; heterosexual vs homosexual); se legitiman determinados contenidos bajo el rótulo de universalidad, objetividad y neutralidad, afincando una supuesta superioridad epistémica que inferioriza e invisibiliza las formas de concebir y producir conocimientos diferentes (Restrepo y Rojas, 2010); se exilian prescriptiva y ocultamente formas de habitar el cuerpo y la sexualidad que no corresponden a la heteronormatividad ni tampoco se ajustan a una lógica binaria sexo-genérica.

El currículo escolar produce identidades escolarizadas generizadas y sexualizadas que constituyen espejos de una sociedad más amplia, pero adquieren particularidades propias en el ámbito escolar. Siguiendo a Lopes Louro (2017 [1997]), en la escuela, en los accionares más

violentos hasta los actos más sutiles, un* aprende a mirar y al mirar, un* aprende a escuchar, a hablar y a callarse; un* aprende a entrenar los sentidos; aprende qué tonalidades de la voz, qué formas de caminar son las correctas y esperadas para cada cuerpo; aprende qué, con quién y cómo jugar; aprende cómo gustar y qué y quién debe gustarnos; aprende qué conocimientos son los válidos y a cuáles nunca debemos aproximarnos. Aprendemos a desaprender otras posibilidades y potencialidades de los cuerpos, de las relaciones, de los placeres.

Capítulo II. Aportes de la Teoría Queer

1. Contexto de emergencia: activismo y academia

La palabra Teoría nos transporta a vincularnos con los significados: “conjunto de ideas, reglas, principios, conocimientos que explican algo/alguien”. Acompaña este viaje la imagen de orden, linealidad, secuenciación; la necesidad de fijar un origen, de conocer el nombre y apellido del “quién”. L*s “quién” han arrojado la primera palabra sobre ese algo/alguien.

Acostumbrad*s a esta forma de construir contenido respecto a nuestras investigaciones/estudios, caemos repetidamente en la búsqueda de hechos que provean la tranquilidad de la fijación, olvidando los procesos que nos proveen la intranquilidad de la contradicción, movimiento.

¿Cómo habitar la construcción de los conocimientos desde marcos que nos habiliten la movilidad geoespacial para conocer, indagar, arribar, a distintas materializaciones de las resistencias que compartimos, pero cuyas historias difieren? ¿Cómo construir estados de investigación que motoricen la pregunta respecto a las condiciones de posibilidad, los márgenes de inteligibilidad, las verdades habilitadas que contornean lo posiblemente pensable en un tiempo/espacio determinado? ¿Cómo des-transitar los usos de las palabras para volver a transitarlos indagando sus efectos en materialidades reales? ¿cómo “devolver” a quien ha tenido los privilegios de construir la coherencia y crear con ella una vida vivible, la gentileza de la incoherencia y la proyección de la resistencia en una vida invivible y contorneada por fuera de los márgenes?

¡Piedra libre para la Teoría Queer!

Nos trasladamos puntualmente a los años 90 en Estados Unidos. “Era Reagan”, 12 años de un gobierno conservador, militarista e imperialista encabezado por las presidencias de Ronald Reagan (1980-1988) y George Bush (1988-1992). El neoconservadurismo y el neoliberalismo conforman los marcos de pensamiento desde los cuales se construyen las distintas políticas de la época. Crecen las operaciones de homoOdio, lesboOdio, transOdio, racismo, misoginia; se intensifica la indiferencia frente a la crisis sanitaria provocada por el SIDA; se expanden los

movimientos asimilacionistas⁶, despolitizando y pacificando las prácticas de resistencia que tiempo atrás los constituyeron.

Ante la represión, el desaliento, la ignorancia, la indiferencia, la organización aparece como principal arma de resistencia; una resistencia que se caracteriza por el desplazamiento y la invención de nuevas formas de dar batalla.

La calle habitada por múltiples formas de fugar lo normado como vivible (heterosexual, blanco, cis⁷, varón, mujer) y lo “tolerado” como posiblemente vivible, bajo “excepción y vigilancia constante” (gays y lesbianas asimilacionistas) se viste de injuria y grito al compás de la represión palabras des-palabradas que fracturan el lugar verticalista de nombrar/excluir, para devolver la incomodidad de construir un lugar de enunciación desde la abyección.

El sujeto de enunciación es desplazado por prácticas políticas que dinamitan las palabras aceptadas, o aquellas aptas para ser escuchadas, las cómodas para ser habitadas. Los megáfonos son arrebatados, re-emergiendo en la escena términos injuriosos, abyectos, infames, como lugares desde los cuales se afirma una existencia, una lucha, una resistencia. Resuena lo queer. Y se produce el pasaje, el giro, la revolución enunciativa de “sos queer” a “somos queer”: *inversión performativa de la injuria* (Butler, 1993/2015). Queer, palabra, entonación,

⁶ Los grupos asimilacionistas promueven la asunción de “valores tradicionales” como familia, procreación, matrimonio, fidelidad, estabilidad, decencia, propiedad, y rechazan otras sexualidades marginales, para ganar el derecho de entrada en el club exclusivo de la normalidad como homosexuales “decentes” (Sáez, 2004).

⁷ Siguiendo a Pérez (2015), el término “cis” fue acuñado en 1985 por el científico trans Carlos Buijs. El término es tomado del campo de la biología y significa “del mismo lado”. “Cis” constituye el opuesto de “Trans” (“del otro lado”). Buijs utiliza este término para designar “lo otro” de lo trans.

Blas Radi (2015) afirma que la potencia de esta categoría “Cis” radica en que “lo “Trans” es el punto de partida desde el cual se establece la diferencia que define a las personas Cis como aquellas que no tienen el atributo de ser Trans” (p.6). No obstante, existen críticas a un uso binario de estas categorías. Por ejemplo, val flores (2018) afirma al respecto: “De manera paradójica, una percepción que me fatiga – y sé lo polémica que puede resultar- es que en el debate cis/trans hay usos impugnadores o formulaciones que operan en términos binarios, y que rozan una renovada sustancialización de la identidad. Muchas lesbianas con diferentes rangos de masculinidad y que no nos identificamos ni como cis ni como trans, quedamos excluidas de las narrativas políticas que componen estos términos” (p. 85). En esta línea, Elizabeth Vásquez (2011) desde una perspectiva transfeminista afirma: “En cis y en trans, pero sobretudo en la instauración de una dicotomía cis-trans, hay cierta connotación esencialista que parecería indicar que vivir género femenino habiendo nacido en canon corporal hémbrico, o vivir género masculino habiendo nacido en canon corporal machil, son por definición actos de estatismo: de “no moverse” o de “quedarse aquí”. Y, a la inversa, parecería que vivir género femenino habiendo nacido en canon corporal machil, o vivir género masculino habiendo nacido en canon corporal hémbrico, son por definición actos de “cruce al otro lado”” (p.3). También, Susan Stryker (2019) advierte al respecto: “Me preocupa que genere otro tipo de binaridad en la que *trans* es más interesante y *cis* más aburrido. Mírame a mí. Puedo ser la persona más transgénero que te imagines. He declarado ser *trans*, tengo una subjetividad distinta a la que me asignaron al nacer, he cambiado mi cuerpo, he cambiado mis documentos. No podría ser más *trans*. Y sin embargo, ¿qué he hecho? Alinearlo todo, poner todos mis papeles en la misma columna. He llegado a un estatus *cis*. Lo que a mí me interesa es ver qué cosas están alineadas y cuáles cruzadas. Todos somos un poco *trans* y un poco *cis*” (p.2).

Sin embargo, est*s autor*s reconocen el uso político de estas categorías como operaciones que contribuyen a la toma de conciencia respecto la normalización y esencialización de determinadas construcciones sexo-genéricas como válidas y otras como inválidas.

enunciación anglosajona; su significado designa la rareza, la extrañez en un formato de ininteligibilidad que exilia los cuerpos designados al terreno de la abyección.

Este uso suponía la acción política de los cuerpos que re-utilizaron la re-escritura y la intervención pública; se cargaron de la injuria sexual como terreno para motorizar las prácticas de nombrar, posicionarse, enunciarse; se proclamaron resistentes ante la indiferencia asesina del gobierno y de los colectivos que compartían los mismos horizontes respecto a la lucha contra la violencia hacia los sexo/géneros y sexualidades disidentes pero que estaban ajenos a otros ejes de poder de producción de las subjetividades como raza, clase, salud mental y física (entre otros) y ese borramiento supuso el efecto de la homogeneización y esencialización de las identidades.

Algunos relatos de esta lucha...

Principios de los 90, Nueva York, Estados Unidos. “Queer Nation”, activa escisión de ACT UP. Las prácticas políticas de Queer Nation se caracterizaron por la acción directa y por la ocupación de la calle con intervenciones de alto impacto visual (Navarro, 2009). Junio de este mismo año, Marcha del Orgullo, se registra el mismo uso político de la palabra “queer” en un folleto “Queers Read This” (“Queers Lean Esto”) escrito y publicado anónimamente por Queers. Ambos usos resignifican el uso de la palabra queer utilizada tradicionalmente para denigrar, humillar a aquell*s que viven su vida por fuera de los límites de la heteronormatividad:

Cómo puedo decirte. Cómo puedo convencerte, hermano, hermana, de que tu vida corre peligro. De que cada día que te despertás con vida, relativamente feliz, y como ser humano funcionante, estás cometiendo un acto de rebelión. Vos, como un queer con vida y en funcionamiento, sos unx revolucionarix [...]

UN EJÉRCITO DE AMANTES NO PUEDE PERDER

Ser queer significa llevar un tipo de vida diferente. No se trata de lo mainstream, márgenes de ganancia, patriotismo, patriarcado, o ser asimiladxs. No se trata de directorxs ejecutivxs, privilegios y elitismo. Se trata de estar en los márgenes, definiéndonos; se trata de reventar el género y de secretos, qué hay abajo del cinturón y bien adentro del corazón; se trata de la noche. Ser queer es “desde abajo” porque sabemos que cada unx de nosotrxs, cada cuerpo, cada concha, cada corazón y culo y pija es un mundo de placer esperando ser explorado. Cada unx de nosotrxs es un mundo de posibilidad infinita [...]

POR QUÉ QUEER

Bueno, sí, “gay” está muy bien. Tiene su lugar. Pero muchas lesbianas y hombres gays, cuando nos despertamos a la mañana nos sentimos enojadxs y asqueadxs, no “gay” [alegres]. Así que elegimos llamarnos queer. Usar “queer” es una manera de recordarnos cómo nos percibe el resto del mundo. Es una manera de decirnos a nosotrxs mismxs que no tenemos que ser personas sagaces y encantadoras que llevan su vida con discreción y marginada del mundo hetero (Queers, 1990/2013).

Las veredas, los locales, las señales de tránsito se transformaron en la escenografía de la resistencia, de la teatralización pública de la exclusión.

La espectacularización de la escena cotidiana que atraviesa a l*s infames que deciden escapar al encorsetamiento de la heteronorma, devuelve la violencia de la norma a la norma, desbordando sus tácticas de opresión como la producción sistemática de políticas de silenciamiento, de ocultamiento, de cuidado tolerante, asistencialistas, focalizadas. Desborde plagado de estrategias de interpelación, incomodidad, resignificación de la abyección.

La intervención pública, las artes, los formatos de expresión corporal, visual, escritural, que desafían a la Institución artística y los formatos convencionales hegemónicos de la cultura, se transforman en las herramientas que motorizan la deconstrucción de la norma, dibujando en los cuerpos un campo de resistencia, de dislocación, de desubicación de las formas de relacionarse, de mirarse, de construir placeres.

La querella queer es presentada, reclamando el desmantelamiento del régimen político de la heterosexualidad y la dislocación respecto a nuestros sistemas de escritura y lectura, nuestros marcos epistemológicos, que ignoran ejes de poder como la sexualidad, raza, la clase, generación, situación geográfica y sociopolítica.

L*s querellantes queer exigen la intervención política del espacio público atendiendo a múltiples ejes culturales: “[...] la teoría queer no es sólo una ciencia de la opresión sexual, sino un cuestionamiento radical de los modos de producción de subjetividad en la modernidad capitalista” (Preciado, 2009, p.150).

Principios de los 90, Santa Cruz, Estados Unidos. El ámbito académico se tiñe de “queer”, haciéndose eco de este activismo. Académic*s y activistas construyen espacios de discusión en la academia que constituyen un giro epistemológico en las formas de construir conocimiento respecto a las sexualidades, los géneros, los cuerpos.

Una referente en el ámbito académico es Teresa de Lauretis⁸, a quien se atribuye haber acuñado la expresión “teoría queer”:

La expresión “teoría queer” nació en 1990 como tema de un workshop que organicé en la Universidad de California en Santa Cruz (...) Cuando organicé el workshop (working conference) titulado “Queer Theory”, para mí la teoría queer era un proyecto crítico cuyo objetivo era deshacer o resistir a la homogeneización cultural y sexual en el ámbito académico de los “estudios lésbicos y gay”, así llamados, que se consideraban como un único campo de investigación (...) Mi proyecto de “teoría queer” consistía en iniciar un diálogo entre lesbianas y hombres gay sobre la sexualidad y sobre nuestras respectivas historias sexuales. Yo esperaba que, juntos, rompiéramos los silencios que se habían construido en los “estudios lésbicos y gay” en torno a la sexualidad y su interrelación con el sexo y la raza (por ejemplo, el silencio en torno a las relaciones interraciales o interétnicas) (de Lauretis, 2014/2015, p.109).

En 1991, la revista *Difference*, dedicó un número a la Teoría Queer. Siguiendo a Guijarro Ojeda (2006) de Lauretis escribió los objetivos de dicha sección, donde se buscaba:

[...] articular los términos gracias a los cuales las sexualidades “gays” y lesbianas pueden ser comprendidas e imaginadas como formas de resistencia a la homogeneización cultural, oponiéndose al discurso dominante por medio de otras disposiciones del sujeto cultural, (...) y articular los discursos y las prácticas de las homosexualidades en relación con el género y la raza, así como las diferencias de clase o de cultura étnica, de generación y de situación geográfica y sociopolítica (de Lauretis, 1991, pp. 34 - 35).

Otros textos referentes en el ámbito académico son dos obras publicadas a principios de los 90 por las norteamericanas Judith Butler, “El género en disputa”, y Eve Kosofsky Sedgwick, “Epistemología del Closet”⁹ (Berger, 2014; Pérez, 2015). Guijarro Ojeda (2006) y Pérez (2015) mencionan un tercer trabajo que surge en el mismo año: el trabajo del norteamericano Michael Warner, “Temor al mundo Queer”.

8 Como afirma Sáez (2004), la autora se distanció más tarde de la expresión “Teoría Queer” al comprender que “las instituciones y los saberes establecidos se habían apropiado de ella y habían desactivado parte de su potencia y creatividad” (p.127).

⁹ Facundo Saxe (2013) afirma que algún*s autor*s prefieren marcar otro texto de la autora como inicial de ciertas ideas centrales en la Teoría Queer. Este texto se titula “Entre hombres: literatura inglesa y el deseo homosocial masculino” y fue publicado en 1985.

Ahora bien, reconstruida y contada una precaria historia de los “gérmenes” queers, l*s invitamos en el apartado siguiente, a aproximarnos a los contenidos de esta teoría que desestabiliza la forma de entender la teoría: “Lo que llamamos teoría queer no es un corpus organizado de enunciados, ni tiene pretensión de cientificidad, ni posee un autor único, ni aspira a dar cuenta de un objeto claramente definido, es decir, no es propiamente hablando una teoría” (Saez, 2004, p.126).

2. Aproximaciones a sus invitaciones centrales

Retomando la polisemia de lo queer sistematizada por Leticia Sabay (2014), podemos afirmar múltiples sentidos que habitan y construyen lo queer: 1) constituye una estrategia de intervención política, 2) conforma ciertos principios éticos-políticos con respecto a la sexualidad y el género destinados a cuestionar la lógica de las políticas de identidad y naturalización de los binarismos, puntualmente, el binario homosexualidad/heterosexualidad, 3) puede comprenderse como una identidad anti-identitaria y 4) conforma una perspectiva analítica y una metodología.

En el recorrido que aquí proponemos realizar, puntualizaremos en un uso de lo queer como perspectiva analítica, como metodología. En este sentido, pensar lo queer como “caja de herramientas” nos permite formarnos y adoptar distintas estrategias de lectura, escritura y análisis que habilitan nuevas aproximaciones al objeto de este estudio, el currículo escolar.

La Teoría Queer como caja de herramientas constituye un arsenal epistemológico que fisura los marcos de pensamiento que venían desarrollando los estudios de género hasta los 90, cuestionando al feminismo de esa época por su carácter heterosexista y a los estudios denominados “Gay-lésbicos” por un carácter androcéntrico e indiferentes al racismo y clasismo (Pérez, 2015).

Desestabiliza las categorías con las que nos significamos, con las que leemos, interpretamos, actuamos, habitamos el mundo, indagando las huellas visibles e invisibles en cada producción.

Constituye un espacio de resistencia y de creatividad teórica y práctica, que promovió la deconstrucción de categorías como sexo, género, sexualidad, cuerpo, identidad.

En este marco, y atendiendo a la polisemia y polifonía de lo Queer, sistematizamos a continuación algunas herramientas que nos permitirán en apartados posteriores abordar, trabajar y analizar el currículo escolar desde nuevos marcos epistémicos.

2.1 Interpelaciones a la categoría género

Los movimientos feministas de las décadas de los 60 y 70 edificaron los marcos epistemológicos desde los cuales se conceptualizó al género como estructura social opresiva:

Esa comprensión crítica del género, alcanzada en el contexto de un movimiento feminista, inicialmente radical, de oposición a la sociedad patriarcal, fue la base de todas las prácticas de deconstrucción del género y de los discursos que siguieron su estela (de Lauretis, 2014/2015, p.114)

Uno de los trabajos más influyentes de la época (y de los desarrollos teóricos que continuaron) fue el ensayo producido por la antropóloga Gayle Rubin en 1975, “El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo”. En este escrito, la autora acuña el concepto de sistema de sexo/género, definiendo al mismo como: “(...) el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas (Rubin, 1975/1986, p.4).

Este sistema constituye un entramado histórico y moral que delinea la opresión sexual. Mediante este sistema la autora explica la producción del género, de la heterosexualidad obligatoria y de la opresión de las mujeres.

A partir de una lectura idiosincrásica y exegética de obras de autores clásicos de las Ciencias Sociales y de la Psicología como Karl Marx, Friedrich Engels, Claude Lévi-Strauss, Sigmund Freud y Jacques Lacan, advierte el sexismo que opera en sus desarrollos, explicaciones y marcos conceptuales.

En esta línea, Rubin afirma haber recuperado conceptos de la antropología y psicoanálisis para construir una teoría, una explicación de la opresión de las mujeres, advirtiendo desde una perspectiva derrideana el peligro de los “préstamos” de categorías, palabras, ejemplos,

ya que arrastran, se deslizan con ellos lógicas y postulados implícitos de las tradiciones que se desea cuestionar.

Por último, la autora afirma que los sistemas de sexo/género son productos de la actividad humana histórica, por lo que el horizonte del feminismo se debe delinear en la eliminación de las sexualidades (entendiendo a las mismas como orientaciones sexuales) y los papeles sexuales obligatorios.

En el marco de estas estelas, a continuación nos aproximaremos a localizaciones interpeladoras, deconstrucciones desnaturalizantes, preguntas fisurantes respecto a la categoría género.

2.1.1 Límites de las categorías identitarias: cuando la Mujer es desestabilizada por las interseccionalidades

El feminismo que emerge a finales de los años 80 cuestiona las bases del feminismo de la segunda ola, problematizando los límites de las categorías identitarias. Autoras como Gayle Rubin, Judith Butler, Teresa de Lauretis, Audre Lorde, bell hooks, Cherríe Moriaga, Gloria Anzaldúa, colectiva del Río Combahee, Chela Sandoval, Avtar Brah aportan distintas preguntas y reflexiones que cuestionan el sujeto político del feminismo: la mujer. Afirman que bajo esta categoría se han suprimido las diferencias, principalmente las de raza, clase y sexualidad, haciendo de la categoría Mujer, un término cargado de sentidos y experiencias desde una raza en particular: la blanca, desde una clase específica: la media y desde una sexualidad única: la heterosexual.

En estos años, la opresión adquirió un estatus universalizado construido desde este sujeto mujer, jerarquizando y priorizando la lucha y resistencia frente a la dominación masculina indiferenciada frente al racismo, clasismo y heterocentrismo:

En el movimiento de mujeres en conjunto empezaba a manifestarse [...] un creciente énfasis en las políticas de la identidad. En lugar de embarcarse en la compleja pero necesaria tarea de identificar las especificidades de las opresiones particulares, comprender su interconexión con otras opresiones y construir políticas de solidaridad, algunas mujeres estaban comenzando a diferenciar estas especificidades en jerarquías de opresión (Brah, 1992/2004, p. 110)

El otro lado de la historia es que las mujeres de color y las mujeres blancas de clase obrera se encogen muchas veces ante el reto de cuestionar a las mujeres blancas de clase media. Es mucho más fácil graduar las opresiones y crear una jerarquía, antes que asumir la responsabilidad de cambiar nuestras propias vidas. Nosotras no hemos sido capaces de exigir a las mujeres blancas en particular, a las que dicen hablar por todas las mujeres, que se responsabilicen de su propio racismo (Moraga, 1988, p.27)

En esta línea, y agudizando el análisis, Judith Butler en su trabajo “El género en disputa” (1990/2007), a partir de la construcción de planteamientos que desencializan al sexo y al género, desestabiliza la categoría de “mujer” o “mujeres”, para comprender que “las mujeres”, más que un sujeto colectivo dado por hecho, es un significante político (Sabsay, 2009); y afirma que “insistir en la coherencia y la unidad de la categoría de las mujeres ha negado, en efecto, la multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas en que se construye el conjunto concreto de «mujeres»”(p.67).

Las autoras mencionadas cuestionan la universalización, esencialización y ahistoricidad de la categoría “mujer”, apostando a una reflexión respecto de la identidad desde la interseccionalidad y como significante político.

2.1.2 El género como tecnología y las tecnologías de Género

En línea con lo expuesto, y focalizando en los trabajos de Teresa de Lauretis (1989/2012), para los escritos feministas y las prácticas culturales de los años 60 y 70, la noción de género como diferencia sexual fue central para el posicionamiento político del feminismo, sujeto y anclado en un cuerpo delimitado por la genitalidad.

El énfasis puesto en “lo sexual” (cooptado por una mirada genital-céntrica) construye la diferencia sexual como “una diferencia de las mujeres respecto de los varones, de lo femenino respecto de lo masculino [...] una diferencia (de mujer) respecto del varón” (de Lauretis, 1989/2012, p.7).

La autora afirma dos límites en la conceptualización de género como diferencia sexual: por un lado, constriñe los marcos conceptuales del pensamiento feminista a una oposición sexual universal (la Mujer vs el Varón) que impide pensar las diferencias entre las mujeres; por otro lado, esta oposición sexual universal, construye a la Mujer como lo otro del Varón, limitando la

construcción de la subjetividad a la “diferencia sexual”, no indagando otros ejes de poder por los cuales un sujeto es *engendrado*¹⁰, como la raza y la clase.

En este marco, de Lauretis recuperando los trabajos de Michel Foucault respecto a las Tecnologías del Sexo, y complejizando su análisis, afirma que podemos considerar al género como **producto** de varias tecnologías sociales que **produce** efectos diversos sobre los cuerpos:

[...] pensar el género como el producto y el proceso de una serie de tecnologías sociales, de aparatos tecno-sociales o bio-médicos, significa haber superado ya a Foucault, pues su concepción crítica de la tecnología del sexo olvida la sollicitación diversificada a la que ésta somete a los sujetos cuerpos masculinos y femeninos (de Lauretis, 1989/2012, p.35).

El género como tecnología, en tanto producto y proceso, constituye una construcción semiótica, un efecto compuesto de representaciones discursivas y visuales; supone procedimientos empleados para la producción de cuerpos, desbordados de efectos de verdad producidos en un espacio-tiempo determinado, emanados por tecnologías políticas como la Familia, las políticas de Estado, la Escuela, el Currículo (de Lauretis, 2014).

2.1.3 El género como performativo

La idea de performatividad que desarrolla Judith Butler en una de las obras consideradas como “fundacionales” de la Teoría queer, “El género en disputa”, constituye uno de los análisis más fértiles de esta teoría (Sáez, 2004).

En este escrito, Butler toma la noción de “Actos Performativos” de John Austin (1962) y a partir de la reelaboración que hace Jacques Derrida (1972), la autora reinterpreta la noción de “performativo” (Sáez, 2004; Berger, 2016).

John Austin (1962) identifica dos tipos de actos de habla: los enunciados constatativos, que son aquellos que describen una situación de forma verdadera o falsa y los enunciados

¹⁰ Existen distintas traducciones de la obra “Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction” de Teresa De Lauretis. Registramos dos traducciones. En la traducción realizada por María Echániz Sans (1999), la autora decide traducir el término “ingenerato” utilizado por De Lauretis como “generado”. En la traducción realizada por Ana María Bach y Margarita Roulet (2012) traducen este término como “engendrado”. Hemos decidido utilizar esta última traducción porque se ajusta de mejor forma a las reflexiones que intentamos construir.

performativos, que son aquellos que producen los efectos que nombra y pueden ser afortunados o desafortunados.

Siguiendo a Derrida (1972/1994), a diferencia de la afirmación clásica del enunciado constativo, el performativo “no tiene su referente fuera de él o en [...] todo caso antes que él y frente a él. No describe algo que existe fuera del lenguaje y ante él. Produce o transforma una situación” (p. 362).

Derrida (1972/1994) propone revisiones a la conceptualización realizada por Austin (1962) respecto a los actos de habla performativos. Los mismos son afortunados por dos condiciones. Por un lado, la fuerza ilocucionaria de los actos performativos reside en la cita. Todo acto de habla performativo puede ser afortunado en tanto cite algo anterior. Este acto de habla es realizado en el marco de convenciones sociales y comunicativas, y está encadenado a actos de habla anteriores. Por otra parte, un acto de habla performativo es afortunado en tanto sea iterable, es decir, en tanto tenga capacidad de repetirse.

Un acto de habla performativo constituye un acto de lenguaje que solo tiene sentido en un acto de interlocución; se sostiene en redes de recompensas y castigos discursivos e impulsa la realización a partir de un proceso de iterabilidad de ciertas normas (María Luisa Femenías, 2003).

En este sentido, Butler (1990/2007) afirma que el género en tanto performativo conforma la identidad que se supone que es. En esta línea, el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto preexistente a la acción.

Los actos de género al ser performativos confirman la inexistencia de una identidad preexistente con la que pueda medirse un acto:

(...) no habría actos de género verdaderos o falsos, ni reales o distorsionados, y la demanda de una identidad de género verdadera se revelaría como una ficción reguladora. El hecho de que la realidad de género se determine mediante actuaciones sociales continuas significa que los conceptos de un sexo esencial y una masculinidad o feminidad verdadera o constante también se forman como parte de la estrategia que esconde el carácter performativo del género y las probabilidades performativas de que se multipliquen las configuraciones de género fuera de los marcos restrictivos de dominación masculinista y heterosexualidad obligatoria (Butler, 1990/2007, p.273).

El género como performativo constituye una actuación reiterada y obligatoria de normas sociales que nos enmarcan, nos sitúan, nos exceden y aprisionan, obligándonos a actuar el género en función de esta normativa que o nos legitima o nos excluye.

En este marco normativo genérico, los cuerpos son contruidos a partir de una matriz sexo-género-deseo que se asienta en:

- un ideal normativo: afirma una coherencia lineal entre sexo-género-deseo; por ejemplo, hembra=mujer=heterosexual.
- un sistema binario discreto: construye dos categorías de cuerpo asentadas en los genitales: macho y hembra. Las características que se atribuyen a cada uno de estos cuerpos son excluyentes de otras. La caracterización es específica y discreta, cuando se define un cuerpo, se reafirma el otro.
- inteligibilidad: otorga existencia y habilita una vida vivible.
- metafísica de la sustancia: el sexo es considerado como previo a la cultura, como pre-discursivo; una sustancia a la que se le “agregan” características.

Estas normas, encarnadas por *los sujetos*, encuentran en su repetición una amenaza inherente a la misma. Una amenaza que se vehiculiza en su perversión, debilitamiento o puesta en cuestión, que puede motorizar un desplazamiento, transformación y/o subversión de la norma. Es decir que, la performatividad del género supone la reiteración y repetición de las normas genéricas mediante las cuales nos constituimos. La repetición de estas normas se vuelve obligatoria:

(...) configuran, animan y delimitan al sujeto de género y son también los recursos a partir de los cuales se forja la resistencia, la subversión y el desplazamiento. El procedimiento mediante el cual se actualiza las reglas y se atribuye a un cuerpo un género u otro es un procedimiento obligatorio, una producción forzada, pero no es por ello completamente determinante. En tanto que el género es una atribución, se trata de una atribución que no se lleva a cabo plenamente de acuerdo con las expectativas, cuyo destinatario nunca habita del todo ese ideal al que está obligado a aproximarse (Butler, 1993/2002, p.65).

El carácter obligatorio de las normas genéricas no supone su eficacia. Nos condicionan, pero no nos determinan. Estamos obligad*s a negociar pero no a subsumirnos en su imposición. La ineficacia y debilidad de la norma configuran un terreno posible para nuestra agencia.

2.1.4 El género como prótesis y las prácticas contra-sexuales

A partir de las reflexiones respecto al género realizadas por Judith Butler (el género como performativo), Paul B. Preciado indaga las tecnologías de incorporación específicas que funcionan en las diferentes inscripciones performativas de la identidad (Preciado, 2008/2014).

Afirma que el género no es sólo un efecto performativo, sino que es un proceso de incorporación protético. Propone pensar al género como protético, afirmando y analizando la materialidad de los cuerpos en la que el género se produce y produce.

Comprender al género como prótesis permite problematizar la distinción entre sexo y género, dinamitando los procesos que los producen como naturales y diferentes.

Preciado (2002; 2009) reconstruye el uso y el contexto de surgimiento de la categoría género. En esta genealogía, a mediados del siglo XX, aparecen los trabajos del Dr. John Money quien desarrolló la noción de género para referirse a la intervención quirúrgica y hormonal, durante los primeros 18 meses de vida, sobre los “órganos genitales” de niños/as intersexuales:

Para Money, el término género designa a la vez el “sexo fisiológico” [...] y la posibilidad de usar la tecnología para modificar el cuerpo según un ideal regulador preexistente de lo que un cuerpo humano (femenino o masculino) debe ser [...] El concepto de “género” de Money es el instrumento de una racionalización de la vida en la que el cuerpo no es más que un parámetro. El género es ante todo un concepto necesario para la aparición y el desarrollo de un conjunto de técnicas de normalización/transformación de la vida: la fotografía de los “desviados sexuales”, la identificación celular, el análisis y el tratamiento hormonales, la lectura cromosómica, la cirugía transexual e intersexual (Preciado, 2009, p. 22).

A partir de la lectura que Preciado realiza sobre los trabajos de Money, y en línea con los regímenes descritos por Foucault, régimen soberano y régimen biopolítico, afirma la existencia de un tercer régimen que denomina farmacopornográfico, que caracteriza como posmoneysta (haciendo referencia a John Money).

Este régimen se caracteriza por nuevas tecnologías del cuerpo microprotéticas, internas, flexibles, asimilables que constituyen la subjetividad, que producen el género:

En la era farmacopornográfica el cuerpo se traga el poder. Se trata de un control democrático y privatizado absorbible, aspirable, de fácil administración cuya difusión había sido tan rápida e indetectable a través del cuerpo social. No es el poder el que infiltra desde fuera, es el cuerpo el que desea poder, el que busca tragárselo, comérselo, administrárselo, metérselo, más, cada vez más, por cada orificio, por cada vía posible de aplicación (Preciado, 2008/2014, 136).

Otro de los aportes de Preciado que sistematizaremos en este apartado, es respecto a las prácticas contra-sexuales que desarrolla en su obra publicada en el año 2002: *Manifiesto Contra-sexual*.

Las prácticas contra-sexuales suponen una contra-productividad; promueven la producción de formas de placer-saber alternativas a la sexualidad moderna, hegemónica, binaria, heterocentrada.

Preciado concibe a las prácticas contra-sexuales como tecnologías de resistencia, que habilitan la deconstrucción sistemática de la naturalización de un régimen heteronormativo que produce un imaginario de los cuerpos como pasivos, inscriptos en un sexo, moldeados por un género, motorizados por una sexualidad.

Las prácticas contra-sexuales velan al cuerpo moderno, pariendo a los cuerpos como somatecas:

El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados (Preciado, 2002, p. 23)

Las prácticas contra-sexuales sacuden las tecnologías de escritura del sexo, género, sexualidad, identificando los fallos de la estructura del texto y reforzando el poder de las desviaciones y derivas respecto del sistema heterocentrado (Preciado, 2002).

2.2 Interpelaciones a la categoría sexo

Históricamente el discurso científico ha producido a los cuerpos como plataformas estancas sobre las cuales se forman, gestan determinadas características que otorgan inteligibilidad a los mismos. Estas características son agrupadas en dos formas de existencia: varón o mujer, categorizándolas bajo el rótulo de “sexo” y concibiéndolas como “naturales”. Para este agrupamiento se utiliza como criterio de organización a “los genitales”. Es decir que, a partir de un pene o una vagina obtenemos un varón o una mujer. No obstante, el pene o la vagina deben llamarse al orden para ser considerados como tales. Cualquier alternación de lo que un pene o una vagina debe ser, da lugar al exilio en lo normalmente aceptable, y convoca al discurso científico para que otorgue explicaciones y posibles soluciones (mutilaciones).

Entonces, este discurso construye dos cuerpos, los cuales son producidos a partir de un recorte, pene o vagina, que organiza el funcionamiento de la totalidad del cuerpo y su existencia, potencialidad y la posibilidad de vivir una vida vivible.

Autores como Thomas Laqueur (1990/1994) y Anne Fausto-Sterling (2000/2006) han analizado la construcción por parte del discurso científico (en particular el discurso médico) del sexo y de los cuerpos como masculinos o femeninos, recuperando, a partir de distintos ejemplos, discursos, marcos de pensamiento, que justificaron - y aún justifican - un régimen binario del “sexo” para comprender a los cuerpos. Según Pérez (2015) est*s autor*s “desde distintos enfoques lograron señalar los procesos históricos mediante los cuales se aislaron y privilegiaron ciertas características físicas y psíquicas para establecer el binario sexo-genérico” (p.190).

En esta línea, el movimiento político intersex ha evidenciado las normalizaciones y las violaciones a los cuerpos que no se ajustan a esta norma genérica buscando la despatologizando de la intersexualidad como enfermedad, visibilizando otras formas de encarnar y vivir los cuerpos.

Cuando hablamos de intersexualidad, afirma Mauro Cabral (2005):

[...] nos referimos a todas aquellas situaciones en las que el cuerpo sexuado de un individuo varía respecto al standard de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente. Por lo tanto, cuando hablamos de intersexualidad no nos referimos a un cuerpo en particular, sino a un conjunto muy amplio de corporalidades posibles, cuya variación respecto de la masculinidad y

la femineidad corporalmente “típicas” viene dada por un modo cultural, biomédicamente específico, de mirar y medir los cuerpos Humanos (p.2).

Desde el activismo intersex hay una apuesta por la politización de las identidades intersexuales, transformando: “las experiencias personales de violación en una oposición colectiva a la regulación médica de los cuerpos que hace queer las bases de las identificaciones y de los deseos heteronormativos” (Chase, 1993/2005, p.49).

El movimiento político de la intersexualidad cortocircuita los sistemas heteronormativos del sexo, género y sexualidad, afirmando y agenciando posibilidades no normativizadas de la corporalidad (Cabral, 2003).

A continuación, nos aproximaremos a algunas líneas centrales de los estudios, investigaciones, acciones e intervenciones realizadas por est*s autor*s.

2.2.1 No siempre fuimos dos. Del Modelo del sexo único al Modelo de la diferencia sexual.

Desde la Antigüedad hasta finales del siglo XVII, los marcos de pensamientos que dominaron las explicaciones respecto a los cuerpos afirmaban que mujer y hombre, en “esencia”, eran lo mismo. Una carne “única”, anatómicamente igual, pero metafísicamente diferente. La diferencia se manifestaba en el “calor interno”, “el calor vital”:

Galeno, que en el siglo II d.C. desarrolló el modelo más aceptado y duradero de la identidad estructural, aunque no espacial, de los órganos reproductores masculinos y femeninos, demostró finalmente que las mujeres eran esencialmente hombres en los cuales una falta de calor vital (de perfección) se había traducido en la retención, en el interior, de las estructuras visibles del hombre (Laqueur, 1990/1994, p.21)

Una misma carne, a la luz de un buen, suficiente, superior calor vital, daba como resultado La perfección, El cuerpo, El Pene, Los testículos, El hombre. La falta de calor vital, producía la deformación, inversión, contracción de esa carne, dando como resultado La Imperfección, un cuerpo deforme, un pene invertido, La mujer, lo otro.

Los “hallazgos”, experimentos, teorías, ejemplos contruidos en este tiempo, contribuyeron a justificar esta concepción jerárquica de los cuerpos, en la cual El Hombre era el parámetro, la norma.

Por ejemplo, hasta 1759 nadie se molestó en reproducir un esqueleto femenino detallado en un libro de anatomía para ilustrar su diferencia del masculino. Hasta ese momento sólo había habido una estructura para el cuerpo humano y esa estructura era masculina (Laqueur, 1990/1994, p.31).

Hacia finales del siglo XVIII, nuevos marcos de pensamiento otorgaron una nueva inteligibilidad al sexo: el modelo de la diferencia sexual.

La ciencia produjo dos cuerpos de “naturaleza” diferente, con funcionamientos y órganos propios, distinciones biológicas observables y terminología diferente.

Los órganos que habían sido comunes a ambos sexos –los testículos- vinieron a tener su propio nombre como consecuencia del descubrimiento del espermatozoide y el huevo, y pasaron a tener una relación de sinécdoque con sexo respectivo. En algún momento del siglo XVIII, “testículo” pasó a designar sin ambigüedades la gónada masculina [...] Los “ovarios” ya no eran las “piedras femeninas” o los “testículos femeninos”, y pasaban a significar su equivalente femenino (Laqueur, 1990/1994, p. 275).

Lo que denominamos genitales tuvieron un lugar central tanto en el modelo del sexo único como en el de la diferencia sexual:

Gradualmente, los genitales, cuya posición había marcado un lugar del cuerpo en una escala teleológicamente masculina, fueron transformándose para convertirse en una manifestación de la diferencia inconmensurable (Laqueur, 1990/1994, p. 273).

La ciencia recortó la carne e hizo de los genitales el epicentro de la diferencia. Dos sexos fueron creados como nuevo fundamento para el género. La diferencia sexual precedió e impregnó la interpretación respecto a los cuerpos: “Hay que aceptar que la diferencia y la semejanza, más o menos recóndita, está en todas partes; pero cuáles de ellas se tienen en cuenta

y con qué objetivo es algo que se determina fuera de la investigación empírica” (Laqueur, 1990/1994, p.31).

Para concluir, el pasaje del modelo del sexo único al de la diferencia sexual, no estuvo sostenido por avances científicos:

Ningún descubrimiento singular o grupo de descubrimientos provocó el nacimiento del modelo de dos sexos, precisamente por las mismas razones que los descubrimientos anatómicos del Renacimiento no desplazaron al modelo unisexo: la naturaleza de la diferencia sexual no es susceptible de comprobación empírica [...] casi todas las afirmaciones relativas al sexo están cargadas desde el principio con la repercusión culturales de las mismas propuestas (Laqueur, 1990/1994, p.265).

Ambos modelos no fueron producto de hallazgos científicos, sino productos de revoluciones epistemológicas y políticas.

Las investigaciones realizadas por Thomas Laqueur (1990/1994) nos permiten comprender al sexo como contextual, construido por la política de género, utilizado para otorgar inteligibilidad a la carne. La carne construida en cuerpo a lo largo de la historia desde distintos marcos epistemológicos, delineada por relaciones de poder, atravesada por contextos políticos, económicos, culturales particulares. Lo social busca refugiarse en “la naturaleza” “la anatomía” “la biología” “la embriología”, justificando la desigualdad, la jerarquía en cromosomas, gónadas, fluidos.

El sexo, los sexos, siempre estuvieron (y están) involucrados en cuestiones vinculadas al género.

2.2.2 La ficción del género y la violencia del bisturí. El dimorfismo sexual y la Intersexualidad.

Los trabajos de Anne Fausto-Sterling (2000/2006) contribuyen a problematizar la categoría sexo, puntualmente la norma que construye a los organizadores del binarismo del sexo: los genitales.

A través de distintos casos reales, la autora cuenta otra historia de la “naturaleza” de los genitales, problematizando el discurso científico y médico que justificó abusos y violaciones sobre cuerpos que no se condijeron con las normas del género.

La autora explica el protocolo seguido por la medicina en casos de niñ*s nacid*s con “sexo mixto”. El personal médico, cirujano, endocrinólogo pediátrico, consejero de educación sexual, explica la situación a l*s progenitor*s. La explicación comienza con un detallado informe de los genitales “normales” y su funcionamiento “normal” con los que nacen l*s niñ*s “normales”. A continuación, se declara el defecto, accidente, que convierte a es* niñ* en un caso “anormal”. Advertida la “anormalidad” de es* niñ*, les médicos otorgan la tranquilizadora solución: “les aseguran que pueden identificar el sexo “verdadero” que se esconde bajo la confusión superficial y que, una vez lo hagan, sus tratamientos quirúrgicos y hormonales pueden llevar a término la intención de la naturaleza” (Fausto-Sterling, 2000/2006, p. 72).

El equipo médico construye una terminología específica para nombrar los distintos tipos de intersexualidad, organizando bajo estos términos combinaciones específicas de hormonas, desarrollos inadecuados de las gónadas, ausencia de carácter secundarios, entre otras explicaciones que construyen un cuerpo diferente en cada término.

Asimismo, el equipo médico, ofrece una reparación de la intersexualidad para producir niñ*s de género normal.

Sterling (2000/2006) releva distintos tipos de tratamiento para “corregir” la intersexualidad, y construir ¿un cuerpo con un solo sexo? o ¿un sexo en un cuerpo? Estos tratamientos pueden ser, según sea el tipo de intersexualidad, prenatal o una vez nacid* l* niñ*.

Si el caso no es “arreglado” en una instancia prenatal y nace un intersexo, los médicos deberán decidir sobre la intención de la naturaleza.

En esta línea, Sterling (2000/2006) recupera distintos casos de estas intervenciones, abusos y violaciones sobre los cuerpos de niñ*s intersexuales:

Money y los Hampson insistían en que el esquema psicológico infantil se desarrollaba en consonancia con su imagen corporal, por lo que la cirugía genital temprana era imperativa. Las partes corporales tenían que concordar con el sexo asignado. Pero si la coherencia anatómica era importante para el niño; más aún lo era para sus progenitores (p.85).

Los cuerpos de personas intersexuales han sido objeto de numerosas investigaciones, estudios, usos, abusos, violaciones, mutilaciones. Los argumentos y explicaciones esgrimidas por la ciencia sistematizadas por Sterling conciben a los cuerpos intersexuales como desviaciones de la norma que deben arreglarse para sostener, preservar un sistema de dos géneros. Solo mediante este arreglo, los cuerpos intersexuales serán inteligibles: o cuerpos masculinos o cuerpos femeninos, nunca mixtos.

El género, entonces, precede al sexo o ¿Género y sexo son lo mismo?

Lo expuesto demuestra la naturaleza social de la ortopedia implementada para construir cuerpos inteligibles. La insistencia y convicción de que somos cuerpos de un solo sexo, con genitales de forma, tamaño, color, longitud, grosor, consistencia y textura preestablecidos¹¹ construyen, arreglan, modelan cuerpos para un sexo:

En vez de forzarnos a admitir la naturaleza social de nuestras ideas sobre la diferencia sexual, nuestras cada vez más sofisticadas técnicas médicas nos han permitido, al convertir tales cuerpos en masculinos o femeninos, insistir en que la gente, es por naturaleza, o varón o mujer, con independencia de que los nacimientos intersexuales sean notablemente frecuentes y puedan estar aumentando. Las paradojas inherentes a este modo pensar, sin embargo, continúan flotando sobre la medicina convencional, aflorando una y otra vez tanto en los debates académicos como en el activismo político sobre las identidades sexuales (Sterling, 2000/2006, p. 75).

Percibida la construcción social de los sistemas de género; relevados los distintos cambios que ha sufrido este sistema, trayendo en cada transformación distintas descripciones de “la naturaleza”, recuperamos la pregunta que realiza Sterling: *¿por qué debería haber sólo dos sexos?*

2.2.3 Autonomía corporal para decidir: el activismo político y teórico intersex

En 1993 Cheryl Chase comenzó a delinear una red de apoyo para personas intersexuales: la Intersex Society of North America (ISNA), cuyo objetivo más inmediato fue:

¹¹ Anne-Fausto Sterling (2000/2006) sistematiza una escala en centímetros del tamaño considerado aceptable para un clítoris y un pene de un* niño*: de 0 a 1 centímetros, un clítoris es considerado médicamente aceptable; de 1 a 2 centímetros, inaceptable. Un pene que mida de 3 a 5 centímetros es considerado aceptable; de 1 a 2 centímetros, inaceptable.

[...] crear una comunidad de gente intersexual que pudiera proporcionar apoyo entre iguales para afrontar la vergüenza, el estigma, el dolor y la rabia, así como temas prácticos, como, por ejemplo, cómo obtener informes médicos antiguos o localizar a un psicoterapeuta o endocrinólogo simpatizante (Chase, 1993/2005, p. 58).

Prácticas como el registro autobiográfico de las intervenciones médicas sufridas por personas intersex, compilando una memoria etnográfica de esta experiencia (Chase, 2005); intervenciones públicas; filmaciones, cuerpos en acción erótica, pornográfica (Cabral, 2005); campañas de información; asesoramiento/acompañamiento para encontrar/reconstruir sus historias clínicas/médicas/de intervención quirúrgicas; charlas con padres y madres de niñ*s intersex; constituyeron los dispositivos centrales para los reclamos, visibilización, información, contención y despatologización de la vida cotidiana.

El movimiento político de personas intersex desestabiliza la justificación moral de las intervenciones quirúrgicas que argumentan su accionar en que sin éstas las personas intersex se quedarían fuera del género: “carne desorganizada que no hace cuerpo” (Cabral, 2005, p. 292) o cargarían con la discriminación por encarnar una diferencia “estigmatizadora”, responsabilizando a las personas intersex (y familias) de insertarse en una vida “vivable”, determinada, construida y regulada por un sistema cultural de los géneros heterosexista y cissexista. Este movimiento:

[...] no está en contra de la psiquiatría, la endocrinología, la cirugía y/o la urología pediátricas. No es un movimiento en contra de las familias que se ven urgidas a decidir, con frecuencia privadas de información esencial sobre las consecuencias a posteriori del tratamiento quirúrgico de sus hijas e hijos. No es un movimiento en contra de aquellas intervenciones necesarias, justificadas plenamente desde la medicina, y no desde la ansiedad y el malestar cultural. No es, por lo tanto, un movimiento en contra de nadie, sino que se trata de un movimiento de afirmación de posibilidades no normativizadas de la corporalidad (Cabral, 2003, p.123).

El movimiento político intersex reclama, se pronuncia, se enuncia por la autonomía corporal, la autonomía de la decisión, la libertad intransferible de las personas para decidir sobre sus cuerpos (Cabral, 2003) y así confrontar los aspectos normativizadores y violentos del sistema dominante de sexo/género (Chase, 1993/2005).

2.3 Interpelaciones a la categoría sexualidad

Siguiendo a distint*s autores que toman como objeto de estudio a la sexualidad como Michel Foucault (1976/1998), Eve Kosofsky Sedgwick (1990/1998), Monique Wittig (1992/2006) y David Halperin (1993/2000), entre otr*s, podemos conceptualizar a la sexualidad como un producto de la modernidad, un constructo histórico, un régimen político que instala a la heterosexualidad como institución gobernante de los cuerpos, los deseos, los placeres, el pensamiento.

Siguiendo a Weeks, (1986/1998) “la sexualidad tiene una historia o, de manera más realista, muchas historias, cada una de las cuales debe comprenderse en su singularidad y como parte de un esquema intrincado” (p. 28).

En este marco, realizamos una breve aproximación a: la sexualidad como dispositivo histórico, acercándonos a los trabajos de Michel Foucault (1976/1998); a distintos posicionamientos respecto a la sexualidad como régimen político desarrollados por la feminista Monique Wittig (1992/2006); a los estudios de David Halperin (1993/2000), para comprender a la sexualidad como producto histórico, indagando prácticas sexuales en la Antigüedad Clásica que desestabilizan los postulados y lógicas de la sexualidad moderna; y al trabajo de Eve Kosofsky Sedgwick (1990/1998), “Epistemología del armario”, donde desentraña y fisura los marcos, las lógicas, los lenguajes, las estructuras binarias que sedimentan las formas de conocer y pensar de la cultura occidental moderna, examinando muchos de sus nudos principales del pensamiento y el saber que están estructurados por la definición de la homo/heterosexualidad, proponiendo al respecto siete líneas “axiomáticas” para realizar una crítica a este sistema.

2.3.1 La sexualidad como dispositivo histórico

Siguiendo a Michel Foucault (1976/1998), la sexualidad es un dispositivo histórico, producto de la modernidad. Los sentidos construidos respecto a la sexualidad están sostenidos por un régimen de saber-poder-placer. Este régimen edifica, en determinado espacio-tiempo, condiciones de posibilidad para hablar, decir, pensar, abordar la sexualidad.

La edificación de estas condiciones se concreta en técnicas polimorfas y productivas de poder como el rechazo, el bloqueo, la descalificación de formas de habitar el cuerpo, la

sexualidad, el género no heteronormativas y la incitación, la intensificación y la normalización de este régimen.

La sexualidad como producto de un espacio-tiempo determinado ha estado implicada desde la modernidad hasta nuestros tiempos en juegos de verdad, que construyen la sexualidad como heterosexualidad, estableciendo a este régimen como verdad absoluta, natural y esencial.

En esta línea, Foucault (1976) desarrolla una historia de la sexualidad que indaga distintas instancias de su producción discursiva, las técnicas de poder implicadas en las mismas y la voluntad de saber que las sostienen.

Por ejemplo, critica y rechaza la idea de una hipótesis represiva respecto al sexo en la modernidad, evidenciando, por el contrario, su proliferación discursiva:

Desde el fin del siglo XVI la puesta en discursos del sexo, lejos de sufrir un proceso de restricción, ha estado por el contrario sometida a un mecanismo de incitación creciente, que las técnicas de poder ejercidas sobre el sexo no ha obedecido a un principio de selección rigurosa sino, en cambio, de diseminación e implementación de sexualidad polimorfas, y que la voluntad de saber no se ha detenido ante un tabú intocable sino que se ha encarnizado, a través de numerosos errores, en construir una ciencia de la sexualidad (p. 11).

La historia de la sexualidad realizada por Foucault muestra las materializaciones del poder no solo en un aspecto represivo, sino en un aspecto centralmente productivo: la producción de discursos “verdaderos” respecto a la sexualidad; la incorporación de las perversiones; la especificación de las sexualidades “aberrantes”; la consolidación de las sexualidades periféricas (Foucault, 1976/1998).

2.3.2 El régimen político de la heterosexualidad

Desde el feminismo materialista francés, Monique Wittig (1992/2006) afirma a la heterosexualidad como régimen político.

La heterosexualidad como régimen político se asienta en la opresión y apropiación de las mujeres. Privatiza la lengua, el lenguaje, los significantes y significados, produciendo efectos reales en nuestros cuerpos, materializando en nuestra carne la sumisión.

La estrategia política del régimen heterosexual reside en el borramiento de la historia y universalización de los conceptos que produce:

[...] los efectos de la opresión sobre el cuerpo —dándole su forma, sus gestos, su movimiento, su motricidad e incluso sus músculos— tienen su origen en el campo abstracto de los conceptos, por las palabras que los formalizan [...] el lenguaje proyecta haces de realidad sobre el cuerpo social, lo marca y le da forma violentamente [...] (Wittig, 1992/2006, p.17).

El régimen político de la heterosexualidad crea a la diferencia sexual como natural, ocultando la oposición que existe en el plano social entre los varones y las mujeres (Wittig, 1992/2006). En este sentido, Wittig (1992/2006) afirma que “no hay ningún sexo. Sólo hay un sexo que es oprimido y otro que oprime. Es la opresión la crea al sexo, y no al revés” (p. 22).

El sexo como categoría política, producto del régimen heterosexual, encierra a las mujeres en una esencia “natural” dependiente de los deseos de los varones; moldeadas para su consumo; apropiadas y explotadas en sus “capacidades” gestantes; exiliadas de la posibilidad de convertirse en sujetos de enunciación, destinadas siempre a ser enunciadas por otr*s..

Como resistencia a este régimen, Wittig (1992/2006) propone una transformación política de conceptos considerados como estratégicos para pensar la materialidad del lenguaje, nuestra agencia, acción política y desplazamiento de los lugares hegemónicos de enunciación y producción, ya que los discursos productos del régimen heterosexual:

Nos oprimen en la medida en que nos niegan toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos y todo aquello que los pone en cuestión es enseguida considerado como «primario» (...) Estos discursos nos niegan toda posibilidad de crear nuestras propias categorías. Su acción sobre nosotras es feroz, su tiranía sobre nuestras personas físicas y mentales es incesante (p.49).

El pensamiento heterosexual, afirma Wittig (1992/2006), opera con un conjunto de categorías que resisten a una problematización de sus significados: mujer, hombre, sexo, diferencia.

En este punto, encontramos la potencia de su propuesta para una transformación política de los conceptos que nos habilitamos para la resistencia y lucha contra un régimen heterosexual de normalización de nuestras identidades, cuerpos, sexualidades, pero también para la

producción de categorías que nos fuguen de las palabras que utilizamos para nombrar y significar, que continúan arrastrando en cada uso halos de un pensamiento heterosexual.

Por eso Wittig (1992/2006) sentencia: “‘la-mujer’ no tiene sentido más que en los sistemas heterosexuales de pensamiento y en los sistemas económicos heterosexuales. Las lesbianas no son mujeres” (p.57).

2.3.3 La sexualidad moderna es desestabilizada por la Antigüedad Clásica

David Halperin (1993/2000) reafirma la tesis de Foucault (1976) respecto a la sexualidad como producción cultural de la modernidad. El autor realiza un recorrido por la antigüedad clásica para problematizar dos temas que parecen inherentes a la conceptualización moderna de la sexualidad: *la autonomía de la sexualidad como una esfera de la existencia separada y su función como un principio de individuación de la naturaleza humanada*.

Halperin (1993/2000) afirma que en la Atenas Clásica el sexo como acto consistía en la penetración por parte de alguien socialmente superior (ciudadanos) en el cuerpo de alguien inferior (mujeres, extranjeros y esclavos):

Los roles sexuales penetrador y penetrado eran por ello necesariamente isomórficos con el estatus social del supraordinado y del subordinado; un adulto, ciudadano varón de Atenas, podía tener legítimas relaciones sexuales sólo con personas socialmente inferiores (no en edad sino en estatus social y político): los blancos apropiados de su deseo sexual incluían, específicamente, mujeres de cualquier edad, varones libres que habían traspasado la pubertad pero que aún no tenían edad para ser ciudadanos (los llamaré "muchachos", para abreviar), tanto como extranjeros y esclavos de cualquier sexo (pp.25-26).

El sexo era aquella actividad que ocurría entre un ciudadano y un no ciudadano; una acción determinada por una diferencia de estatus: supraordinario (penetrador) vs subordinado (penetrado). El ciudadano-penetrador era en tanto su estatus de ciudadano. Lo que hacía y con quien lo hacía dependía de esta articulación social del poder.

La forma de gobierno de los atenienses se extendía a la actividad sexual otorgando sentido, distribuyendo tareas, delimitando funciones, produciendo “sexualidad”:

La articulación social del deseo sexual en la Atenas clásica, de esta manera provee una contundente ilustración de la interdependencia en la cultura de las prácticas sociales y de las experiencias subjetivas (Halperin, 1993/2000, p.27)

Por lo expuesto, podemos observar que los ejes constitutivos de la conceptualización moderna de la sexualidad, no tienen sentido en la Atenas Clásica. *La autonomía de la sexualidad como una esfera de la existencia separada* es derribada por el ciudadano-penetrador y *su función como un principio de individuación de la naturaleza humanada* es abatida por la multiplicidad de cuerpos “subordinados”. En ambos casos, el cuerpo social precede al cuerpo sexual (Halperin, 1993/2000).

En su trabajo, Halperin (1993/2000) desarrolla otros ejemplos que recupera de relatos, traducciones, trabajos de las culturas antiguas con el objetivo de indagar y mostrar otros marcos de pensamientos respecto de “la sexualidad”. Estos marcos permiten problematizar categorías como Identidad Sexual, Orientación Sexual, Experiencia sexual, descentrando la sexualidad de su interpretación. Habilitan el desmantelamiento de los modos de construcción de la sexualidad, indagando las condiciones de posibilidad y emergencia que sostienen tal construcción.

2.3.4 Bases axiomáticas para un proyecto de análisis antihomofóbico a largo plazo

Si bien toda la obra de Eve Kosofsky Sedgwick (1990/1998) merece un detallado análisis y aporta herramientas fundamentales para fisurar el binarismo en los marcos de pensamiento y conocimiento en la cultura occidental moderna, realizamos una breve aproximación a la introducción axiomática de su obra: “Epistemología del Clóset”.

La autora desarrolla siete axiomas como principios y bases metodológicas para realizar un análisis antihomofóbico a largo plazo:

- Axioma N°1. Las personas son diferentes entre sí; distintos ejes constitutivos de las identidades como el género, la sexualidad, la clase, la nacionalidad (entre otros) suponen diferencias en sí, y en sus múltiples entrecruzamientos configuran posiciones, situaciones diferentes. La propuesta de la autora es analizar “cómo funcionan ciertas clasificaciones, qué papel desempeñan y qué relaciones crean, más que lo que significan en esencia” (p.41)

- Axioma N°2. Siguiendo a Gayle Rubin, la autora advierte que si bien el género y la sexualidad son inextricables entre sí, ya que cada una de ellos sólo puede expresarse en términos del otro, no son lo mismo, por lo tanto es importante mantener ejes analíticos diferenciados.
- Axioma N°3. La autora afirma que no puede decirse a priori hasta qué punto tiene sentido conceptualizar las identidades gay y lésbica conjuntamente o por separado, argumentando que “la articulación teórica referida a los hombres gays en relación a la experiencia e identidad lesbianas sólo puede hacerse desde el punto de vista de un espacio teórico feminicéntrico alternativo y no desde el núcleo de la propia teoría gay referida al hombre” (p.54).
- Axioma N°4. La autora presenta la concepción minorizadora (como propiedad de una persona) y universalizadora (un deseo que puede marcar a cualquiera) de la homosexualidad como alternativa a la concepción esencialistas/constructivista, ya que considera al primer par más eficaz para el análisis y más respetuoso con las diversas autodescripciones de muchas personas. La pregunta importante que habilita esta perspectiva es la de “¿En la vida de quiénes la definición homo/heterosexual es una cuestión de continua centralidad y dificultad?” (p.55).
- Axioma N°5. Como propuesta para el análisis, la autora focaliza en mostrar cómo se estructuran las cuestiones relativas a la definición moderna de la homo/heterosexualidad, desnarrativizando las narraciones históricas respecto a la producción de la homosexualidad y heterosexualidad llevadas adelante desde una perspectiva foucaultiana.
- Axioma N°6. Reflexiona respecto a cómo se enseña y disciplina la interpretación de determinadas obras literarias canónicas. Promueve la lectura a contracorriente de lo que parece evidente en los textos; correr riesgos; “activar todas las fuerzas contradictorias de cualquier texto canónico sólo semidomesticado” (p.74). Afirma que la estrategia de un proyecto antihomofóbico comprende la crítica y desmantelamiento dentro de la tradición oficial, la identificación de lo que es un canon masculino hegemónico, homoerótico/homofóbico, y la creación de cánones gays y lésbicos minoritarios a partir del material actualmente no canónico mediante la investigación de otros canones minoritarios.
- Axioma N°7. Expone la centralidad en la escritura e investigación de la enunciación de los lugares de identificación:

No hago esta observación con la intención de ofrecer una excusa para los diferentes catexis, abiertamente vicarios, que motivan este estudio; no la necesitan ni quizás la pueda tener. Pero esto, a su vez, puede indicar cómo las oblicuidades particulares de mi aproximación al tema pueden influir en mis hallazgos. Puedo decir de forma general que las inversiones vicarias más visibles para mí han estado relacionadas con mis experiencias como mujer, como mujer gorda, como adulta no procreativa, como alguien que es, bajo varios regímenes discursivos diferentes, una perversa sexual y, bajo otros, una judía” (p.83).

Esta introducción axiomática que propone la autora, configura diversas pistas para el análisis e investigación que rompen con las formas tradicionales binarias de vincularnos y producir conocimiento. Advierte la necesidad de una crítica al binomio “hetero/homo” para poder comprender las operaciones de la cultura occidental contemporánea; trastoca el binarismo conocimiento/ignorancia, afirmando que esta última no constituye ausencia, sino que es efecto del conocimiento; propone como metodología la estrategia dislocante de arriesgar lo obvio para habitar la transformación de nuestras prácticas de lectura y escritura más encarnadas, para pesquisar las ignorancias y silencios contruidos desde nuestras posicionalidades, para arriesgar el yo.

Capítulo III. Pedagogía Queer

Siguiendo a Suzanne Luhmann (1998/2018) una pedagogía queer no supone la aplicación de la teoría queer a la pedagogía, ni la aplicación de la pedagogía para la difusión de la teoría y el conocimiento queer. Una pedagogía queer configura una metodología de indagación, un arsenal de operaciones dislocantes que indaga las condiciones de posibilidad y resistencia de los procesos de enseñar, aprender, leer, escribir, hablar, escuchar, relacionarnos.

Constituye una práctica ética: preocupada por los procesos de normalización de las identidades, los cuerpos y los conocimientos en la escena escolar; interesada en investigar los límites del pensamiento y los mecanismos que lo vuelven tolerable e intolerable; comprometida con el desplazamiento de formatos de lectura y escritura desencarnados; aventurada por la exploración de tácticas pedagógicas que roan los sedimentos de la estructura moderna escolar; involucrada en la deconstrucción del binario conocimiento/ignorancia para escarbar las ignorancias producidas por el conocimiento hegemónico escolar; enredada en la promoción de una infinita proliferación de nuevas identificaciones.

A continuación, nos aproximaremos a distintas operaciones implicadas en una Pedagogía Queer.

1. Problematicar las prácticas escolares de normalización de las identidades

Una Pedagogía Queer apuesta a cuestionar los lugares hegemónicos de enunciación y construcción de la mismidad y otredad y propone resignificar los procesos de identificación entendidos como procesos fijos, estables, eternos, ahistóricos, en su tránsito, mutación, como estados de emergencia.

La escuela pone en funcionamiento una serie de dispositivos como currículo, reglas, juegos, arquitectura, que se consolidan en la demarcación de la otredad para la construcción de la propia identidad entendida desde una matriz heterosexista, binaria, capacitista (entre otras).

“Necesitamos” la otredad como condición para el propio reconocimiento. “Necesitamos” las fronteras para delimitar de qué lados estamos y de cuáles no habitaremos jamás, cuáles son nuestros gustos y qué cosas no nos gustarán jamás; “necesitamos” delimitar un adentro y un

afuera porque son las estrategias que hemos aprendido como necesarias para saber qué somos y qué seremos.

Estas afirmaciones revelan un continuo asociativo entre identidad, necesidad, estabilidad, eternidad. Es decir, aprendemos como necesario entender a la identidad como aquello que somos de manera fija y estable.

Si bien la Teoría Queer cuestiona “una posición esencialista sobre la identidad y la puesta en cuestión de sus propias condiciones teóricas de posibilidad” (Britzman, 1995/2018, p.13), concebir a la identidad como un estado de emergencia, y pensar en una pedagogía queer que habilite la proliferación de identidades como mecanismo para la identificación, constituye un proceso de queerización de la identidad como categoría, pensando a la teoría queer como método y a la pedagogía queer como una propuesta metodológica, específicamente pedagógica:

La teoría cuir antagoniza la identidad, y a la vez afirma su visibilidad desafiante. Y, cuando se la presenta como pedagogía (más allá de sugerir las limitaciones de la transformación de los contenidos, de la cuirización de los currículos), las preguntas aquí planteadas arrojan sospechas sobre las bases mismas de la pedagogía y de su atractivo para sujetos racionales capaces de tolerancia o consuelo a través de representaciones precisas (Luhman, 1998/2017, p.49).

Los procesos de identificación que habilita la escuela a través de sus distintos dispositivos, como currículo, arquitectura, reglamentación nos subsume en una lógica heterosexual de fijación de la identidad. Estos dispositivos, a través de distintas materializaciones como imágenes, historias, personajes promueven a la heterosexualidad como la identidad con la cual debemos identificarnos. Para ello, construye cuerpos de varones y mujeres estereotipados, plagados de accesorios que representan y enseñan lo potencialmente “gustable”.

La heterosexualidad produce ignorancias sobre otras identidades no normativas, construyéndolas en el currículo escolar como “temas/casos especiales”, habitando algunas hojas de los libros de texto, alguna clase del programa, alguna mención de le docente al pasar.

No obstante, los intentos existen. Porque después de todo, son intentos de sumar, agregar más identidades, más cuerpos, de forma acumulativa, sumativa, sin fisurar las lógicas de enunciación de los contenidos, objetivos, explicaciones, ejemplos. En estos intentos se hace el esfuerzo por representar de forma positiva es*s otr*s, cayendo en estereotipos y lógicas

asimilacionistas al régimen heterosexual, deslegitimandolxs en el proceso mismo de materialización en contenidos. De esta manera, la inclusión genera más exclusión, si no se problematiza la autoridad del “un*” y de *los sujetos* que lo habitan: heterosexuales, cis.

La Pedagogía Queer cuestiona los procesos de normalización de las identidades, que niegan su historia, higienizan sus prácticas de significación, despolitizan sus luchas, ocultan su mutación, fijan sus sentidos en una positividad, anulando su relacionalidad.

En este punto, Douglas Crimp (1993/2018) afirma:

La identificación es identificación un otro, lo que significa que la identidad nunca es idéntica a sí misma. Esta alienación del yo que construye no significa simplemente que toda proclamación de identidad sólo será parcial, que será excedida por otros aspectos de la identidad, sino que la identidad siempre es una relación, nunca es simplemente una positividad. Quizás podamos comenzar a repensar las políticas de la identidad como políticas de identidades relacionales formadas a través de identificaciones políticas que constantemente rehacen esas identidades (p.12).

En el transcurso de nuestra historia personal y colectiva no somos iguales a nosotr*s mism*s. Construimos variadas relaciones, formas de expresarnos, de comunicarnos. Conocemos y producimos saberes en este proceso que adquieren en un espacio-tiempo determinado un estado de emergencia identitaria que se identifica con luchas, resistencias, placeres, deseos.

Una Pedagogía Queer promueve este proceso de conocimiento, indagando los límites del mismo, sus resistencias e ignorancias. Una Pedagogía Queer “mina las idílicas estabilidades de la normalidad” (Luhmann, 1998/2018, p.49).

2. La encarnación como prótesis significativa: lo personal, es pedagógico

La Pedagogía Queer relocaliza a los cuerpos en la escena escolar para trazar desde allí los vínculos con el conocimiento. Indaga cómo la carne se hace cuerpo, cómo el cuerpo se hace cuerpo escolar, como lo escolar se constituye en una prótesis que vehiculiza y media los vínculos con otr*s, con un* mism*, con el conocimiento.

Esta invitación reclama la participación desde la curiosidad, la aventura, el erotismo, lo lúdico, lo artístico, el cuestionamiento, en diálogo con otr*s habitantes de ese mismo espacio,

explorando el desandamiaje de la referencia autorizada, unipersonal, para hurgar en las experiencias y no saberes de otr*s, haciendo de la afectación el motor de ese encuentro.

En esta línea, Donna Haraway (1991/1995) haciendo referencia a una encarnación feminista, advierte que la misma: “no trata de una localización fija en un cuerpo reificado, femenino o de otra manera, sino de nudos en campos, inflexiones y orientaciones y de responsabilidad por la diferencia en campos material-semióticos de significados” (p.334). A continuación, sintetiza esta localización afirmando que “la encarnación es una prótesis significativa”.

En este sentido, podemos pensar a la Pedagogía Queer como una pedagogía que explora los lugares de enunciación y su motorización en determinados usos de las palabras; una pedagogía implicada en la indagación por lo que les hacemos a las palabras y por lo que ellas nos hacen; una pedagogía aventurada por la experiencia encarnada: ¿Cómo nos hacemos cuerpo en la escena escolar? ¿Cómo nos hacen? ¿Cómo hacemos a otr*s? ¿Cómo nos hacemos estudiantes? ¿Cómo hacemos estudiantes? ¿Cómo nos hacemos docentes? ¿Cómo hacemos docentes? ¿Desde qué lugares enunciamos las categorías con las que nos identificamos en esta escena? ¿Cómo hemos construido este repertorio de categorías? ¿Cuáles hemos desechado? ¿Cuáles nos han insistido explícita, directa, sinuosa y perversamente desechar? ¿Qué lugares de autorización e inteligibilidad de nuestras palabras, gestos, deseos, horizontes, proyecciones, hemos aprendido? ¿Cuáles desaprendido? ¿Qué inseguridades, rechazos y violencias hacia nosotr*s mism*s hemos edificado? ¿Cómo hemos resistido el circuito experto, verdadero, coherente, que habla de nuestros saberes y de nuestras prácticas docentes, haciendo de los mismos una espontaneidad ingenua y una eventualidad azarosa? ¿Cómo hemos disputado lugares de enunciación higienizados, des-generizados, des-sexualizados, colonizados sobre las experiencias pedagógicas posibles? ¿Cómo desaprender para aprender a aprender¹² junto a otr*s y nosotr*s mism*s, haciendo de nuestros recorridos, historias, trayectorias, experiencias, los lineamientos curriculares que guíen nuestros procesos de aprendizaje? ¿Cómo encarnar un nomadismo contextual respecto a nuestros saberes? ¿Cómo re-habituamos nuestros lugares y prácticas pedagógicas de enunciación?

La Pedagogía Queer enfatiza los lugares de enunciación como sitios desde los cuales construir vínculos con el conocimiento y con los procesos de conocimiento de otr*s. Explora,

¹² Palermo, 2014 citado por val flores, 2018, p. 188.

indaga, se aventura en la destrucción de la barricada epistémica objetivante de los “objetos de conocimiento” para convertirlos en actores y agentes (Haraway, 1991/1995). Apuesta a una lectura del mundo como sujeto activo, haciendo de nuestras eventuales construcciones y vínculos con el conocimiento, conversaciones mutantes, móviles, escurridizas.

El lenguaje es concebido como prótesis para comunicarnos con otr*s. El uso de las palabras no supone una aplicación contextual desencarnada, histórica, higienizada. Las palabras se enredan en la historia personal, se combinan con las historias de otr*s, se proyectan como productos de conocimientos situados, localizados, encarnados.

Si con la multiplicidad de voces que circulan por la teoría y activismo queer, aprendimos como estrategia política combativa a fisurar y disputar los lugares de enunciación, tomando a la abyección como espacio desde el cual edificar un sujeto enunciante, una Pedagogía Queer apuesta a indagar lo desechado, lo excrementicio (val flores, 2018b) como sitios plagados de saberes que desafían las lógicas escolares heterosexualizantes, racistas, capacitistas, y desde allí reconstruir nuevos lugares y prácticas pedagógicas de enunciación y encuentro junta a otr*s.

En este sentido, experiencias como las de Mary Bryson y Suzanne de Castell (1993/2018) Brent Davis y Dennis J. Sumada (2005), Eric Rofes (2005) y val flores (2008a, 2008b, 2013, 2017, 2018a, 2018b) nos invitan a indagar las potencialidades, las afectaciones, las prácticas subversivas de nuestros cuerpos en la escena educativa y escolar, para repensar los desechos de nuestros lugares y prácticas pedagógicas de enunciación aprendidos, y desde allí construir preguntas desde la carne. Estas experiencias contribuyen a dinamitar las categorías higienizadas, minándolas con lujuria biográfica; explorar las prácticas artísticas como canales para la expresión; cuestionar los vínculos entre las prácticas pedagógicas de l*s docentes y la identidad-identificación de sus cuerpos (Davis y Sumada, 2005); problematizar los procesos de “ubicación”, miedo, vergüenza, camuflaje de los cuerpos de l*s docentes en la escena escolar (Rofes, 2005); explorar los desafíos, obstáculos, implicancias, imperfecciones, errores en la enseñanza de la propia carne, siendo sujeto y objeto de conocimiento al mismo tiempo (Bryson y de Castell, 1993/2018); reivindicar la escritura como práctica política para la desintoxicación del régimen político de la heterosexualidad que normaliza, asfixia, aplasta los cuerpos, deseos, escritura, habla no heterosexuales; la escritura como “práctica política del desgobierno de sí” (flores, 2018b, p.148).

Estas experiencias atentan contra la higienización del ser/estar docente, del ser/estar estudiante, del ser/estar en el espacio educativo y escolar. Desde lo personal edifican un contraataque al abc heterosexual, racista, capacitista que modela la escritura, la mirada, el hablar, el tocar. Lo personal socava la objetivación desencarnada del ser/estar, desfigurando una identidad docente purificada, contaminándola de actos performativos que traicionan el contenido inteligible de los géneros, las sexualidades, los cuerpos, los placeres.

En estas experiencias, lo personal constituyó una praxis político-pedagógica comprometida con la desestabilización de la norma escolar, el desgarrar del binarismo; la apuesta a una efectiva proliferación de identidades resistiendo a lógicas seductoras de conversión de las identidades en contenidos esencializados, cosificados, fijados, inmutables: “Lo personal es pedagógico, porque nuestras vidas sexuales que se sobreimprimen a la identidad docente se ven implicadas en la sutura o el desgarrar de la normatividad escolar” (flores, 2018b, p.172).

La Pedagogía Queer explorada, inventada, extrañada por estas experiencias, propuso conversaciones desde la experiencia encarnada, desde un lugar, desde un sitio en particular; construyendo conocimientos, vínculos, sentires, estares, desde allí, siendo conscientes de sus implicancias, resistencias, ignorancias, no saberes y reivindicando las espinas de la abyección para correr y fracturar los límites de lo inteligible, de lo aceptado, de lo tolerable de encarnar en el espacio escolar.

La Pedagogía Queer practicada, constituyó en estas experiencias una metodología, una caja de herramientas elaborada desde la parcialidad, desde lo contextual, desde la historicidad. Cada experiencia configuró una conversación materializada en distintos niveles con otr*s, con un*, con un*s, con un mundo activo, agente (Haraway, 1991/1995).

La encarnación, entonces, conformó una prótesis significativa que habilitó la vehiculización de distintas formas de comunicarse, expresarse, conocer, tocar, escribir, mirar, propiciando la producción de conocimientos, conocimientos situados.

La encarnación como prótesis significativa promovió la afectación y la exploración improvisada como estrategias para la potencia comunicativa de los cuerpos. Los despojó del envase objetivante, certero, estable, para invitarlos a desnarrarse en el contacto con otr*s, con un* mism* desde tecnologías poéticas, lúdicas, artísticas, somáticas; tecnologías desterradas de la norma escolar.

3. Roer la norma escolar: las prácticas pedagógicas como tácticas subversivas

La Pedagogía Queer expone la incongruencia, incoherencia, la realidad utópica/ideal de las normas escolares a partir de tácticas pedagógicas subversivas que perforan las cadenas de significantes, torciendo los efectos de las prácticas pedagógicas hegemónicas.

Las prácticas pedagógicas constituyen prácticas performativas que, enmarcadas en convenciones sociales, pedagógicas y comunicativas, y encadenadas a otras prácticas pedagógicas inteligibles anteriores y presentes, producen los efectos que nombran. En el marco de redes de recompensas y castigos discursivos, su funcionamiento y potencial éxito se ancla en la cita a otras prácticas pedagógicas, y en su proyección/capacidad de repetirse, en su iterabilidad. Por ejemplo, algún tiempo atrás y con la capacidad de repetirse a lo largo de mucho tiempo, la conjunción “buen estudiante” producía un sujeto callado, atento a las palabras de las autoridades, con capacidades resolutivas óptimas, rápidas y extraordinarias de las actividades, con las habilidades necesarias para controlar sus ansiedades y no interrumpir el dictado, explicación de l*s docentes, con el conocimiento de la formulación precisa de la pregunta ante una duda y finalmente, esta conjunción producía un estudiante: varón, blanco, clase media. Las mujeres, a partir de este acto, fuimos construidas como aquello *otro*, lo contrario (y desvalorizado) del efecto que produce la conjunción “buen estudiante”: parlanchinas, desatentas y distraídas a las palabras de las autoridades, ansiosas, impertinentes y adictas a la interrupción de l*s docentes, verborrágicas, enredadas, confusas, vuelteras y poco claras para preguntar, con habilidades resolutivas ordinarias y lentas¹³.

No obstante, podemos observar que los efectos producidos por esta conjunción “buen estudiante” han sido fuertemente interpelados y disputados desde distintas investigaciones educativas realizadas desde una perspectiva de género y desde las pedagogías feministas, desbordando los significados, subvirtiendo y desplazando sus materializaciones y lecturas.

Los efectos de las prácticas pedagógicas, entonces, no son lineales si no que en muchas ocasiones son torcidos, desviados, subvertidos.

¹³ Muchas de estas adjetivaciones fueron variando a lo largo del tiempo y muchas de ellas son valoradas hoy en día como “positivas”. Sin embargo, podemos percibir operaciones que nos siguen inferiorizando y desvalorizando como mujeres y reduciéndonos a ocupar determinadas disciplinas y saberes, justificando tales designaciones en atributos “innatos” a nuestra identidad de género.

Al ingresar a la escuela se nos asigna un lugar determinado, un personaje a encarnar y las condiciones y posibilidades de dicha asignación. Necesitamos estos personajes para poder ser, para poder estar en este espacio. Para este funcionamiento, la norma escolar construye vulnerabilidades corporales (Butler, 2015/2017) mediante la ortopedia textil, la asignación de espacios y tiempos, la demarcación de estilos, recorridos que recortan las preguntas posibles a ser enunciadas en la escuela. Pensemos en las variadas posiciones que habitamos en el ámbito escolar: docente, estudiante, director*s, auxiliares, compañer*s, representantes políticos en sus variadas materializaciones (gremios, centros de estudiantes, comunidad educativa) ¿cómo nos constituye cada término? ¿Cómo nos posiciona? ¿Cómo nos estabiliza/fija y otorga inteligibilidad? ¿Cómo necesitamos de estas posiciones para habitar el espacio escolar? ¿Hay lugar para la subversión?

En relación a esta última pregunta, existen distintas sexualidades, cuerpos, géneros que tensionan, desbordan la norma escolar: maestras/profesoras, estudiantes, auxiliares lesbianas que desestabilizan los imaginarios heterosexualizados de las categorías que las fijan, las hacen inteligibles; estudiantes, docentes irreverentes, desobedientes que desafían las relaciones verticalistas, autoritarias, repetitivas, memorísticas, descorporizadas con el conocimiento propias de una epistemología racionalista, científicista que elimina la carne, la historia, la sexualidad, la clase como ejes identitarios constitutivos de *los sujetos*; estudiantes, docentes, auxiliares discapacitad*s que desmesuran la arquitectura escolar.

Somos susceptibles a las acciones que se ejerce sobre nosotr*s, pero en la afectación encontramos estrategias de desviación, resistencia, agencia.

En este marco, una Pedagogía Queer apuesta a potenciar prácticas pedagógicas subversivas que roen la norma escolar, resignificando sus efectos, haciéndola temblar.

En línea con un análisis butleriano de la subversión, “lo subversivo no es una cuestión de echar abajo o destruir una estructura sino de roer la validez de sus normas hasta cambiar la forma de lo que nos parecía normal” (Solana, 2013, p.163).

En este sentido, las prácticas pedagógicas subversivas citan la autoridad de las prácticas pedagógicas hegemónicas, pero alteran su significando, desplazando y cuestionando las normas opresivas, produciendo otros vínculos con el conocimiento, otras posibilidades de *los sujetos*, invitando a la escena escolar a la multiplicidad de abyecciones producidas, reconfigurando los marcos de inteligibilidad.

Las prácticas pedagógicas subversivas están enmarcadas en un tiempo y espacio, constituyéndose en disruptivas en relación a su contexto de emergencia y los distintos niveles de la normatividad escolar que intenten fisurar. Estas prácticas subversivas conforman tácticas que se encadenan con el objetivo de desbordar, desplazar, abrumar las prácticas pedagógicas convencionales, para demandar nuevas posibilidades, nuevos vínculos, nuevos mundos a habitar en el espacio escolar. Pensar las prácticas pedagógicas como tácticas nos permiten identificar la multiplicidad de actores, objetos, espacios que entran en juego en el espacio escolar y diseñar estrategias posibles, donde la agencia de *los sujetos* constituya el objetivo que las encadena.

En esta línea, Deborah Britzman (1995/2018) y Val Flores (2018b) delinean posibles tácticas en esta clave, que desplazan los significados de prácticas pedagógicas convencionales como la lectura y la escritura.

Britzman (1995/2018), recuperando la exploración de Shoshana Felman (1992) respecto a las prácticas pedagógicas sobre la lectura, propone un modo de repensar las prácticas de lectura, como prácticas políticas. Señala:

[...] el hecho de que no existen lecturas inocentes, normales o espontáneas, y que las representaciones que sirven para mantener una narrativa o una subjetividad como normal, como desviada, como pensable, son los efectos sociales de cómo son vividos y rechazados los discursos de la normalización (p.36).

Sistematiza estas prácticas de lectura en tres tácticas: prácticas de lectura de la alteridad, donde la lectura se transforma en una performance interpretativa que escapa a la normalización del significado y a la confirmación de la propia identidad, y parte del reconocimiento de la diferencia como base de la identidad; prácticas en las que el yo dialoga consigo mismo*, donde la lectura es provocadora de un diálogo, insistiendo en la implicación de l* lector*; y prácticas para teorizar cómo uno lee, donde la apuesta es teorizar respecto a cómo se lleva adelante la práctica de lectura y sus límites (Britzman, 1995/2018).

Por último, propone como tácticas para queerizar las prácticas pedagógicas:

[...] prestar atención a las condiciones que permiten que la normalidad ejerza control; comenzar en las líneas erróneas de las ideas para encontrar dónde rompe el sentido, desafiando a su objeto

e inconscientemente invirtiendo sus intenciones, y suponer el juego de la diferencia, la división y la alteridad de las prácticas de lectura (Britzman citada en flores, 2018b, p.167)

En este marco, las operaciones que val flores (2018b) sistematiza respecto a las distintas experiencias, encuentros, talleres que ha realizado, podrían ser pensadas como tácticas que subvierten las prácticas pedagógicas convencionales, que colapsan las formas inteligibles de producción de conocimiento, que reposiciona a los residuos epistemológicos en un entramado político de producción/exclusión, construyendo desde allí una metodología que socava lo posiblemente pensable. Estas tácticas que habilitan un reconocimiento y acción desde una óptica estallada, podrían sistematizarse como:

[...] desgarrar las formas pedagógicas normativas; descolonizar cierta disposición corporal; practicar el diálogo desde las diferencias e historias ajenas, activando dinámicas colectivas como modos de producción micropolíticas de(s)coloniales; incitar un desaprendizaje de los guiones escolares preestablecidos y sus marcos de legibilidad; confiar en los no saberes como potencias expresivas; ejercitar una curiosidad fugitiva para comprender nuestros cuerpos, sexualidades, géneros y deseos como una forma de aprender a vivir (p.169).

Para concluir, las prácticas pedagógicas como tácticas subversivas son *agenciadas* por *sujetos* que configuran andamios para la *agencia* de *otros sujetos*. No son subversivas en sí mismas, sino que adquieren valor subversivo en retrospectiva, en relación a una norma que se intenta roer.

En las experiencias mencionadas, las tácticas pedagógicas subversivas ensayadas promueven el desvío de lo instituido, habilitan la exploración de estrategias que dinamiten la parcela de lo instituyente como horizonte de cambio, preocupado por la adhesión sin modificación de las lógicas racistas, heterosexistas, clasistas, capacitistas que configuran las prácticas de lectura, escritura, discusión, construcción, cooperación. El contenido subversivo de estas tácticas escapa a la producción visible, material, única. Constituye una consigna en permanente indagación, sin proyecciones de resolución pero sí apostando a la construcción de nuevas preguntas. Roen los sedimentos que sostienen/configuran la norma escolar, fisurando sus operaciones de producción/normalización de forma sistemática. Se mueven en el desplazamiento. Constituyen derivas permanentes del ser y estar en el espacio educativo.

4. Políticas de conocimiento e ignorancia en la escena escolar: escarbar los límites de lo soportable

Las políticas de conocimiento se asientan en regímenes de poder/saber/placer, enmarcados en un espacio- tiempo determinado, produciendo modos de saber, formas de investigar, prototipos de preguntas; definiendo las potencialidades, los horizontes, los destinos, las finalidades, las fundamentaciones de cómo, por qué y para qué conocer (Lopes Louro, 2004/2018); estableciendo qué objetos son posibles de conocer, delineando sus posibilidades y alcances; construyendo *sujetos* autorizad*s para conocer y *sujetos* autorizad*s a ser conocid*s, definiendo, en síntesis, los límites de lo pensable, reconocible, inteligible, soportable.

Sus sedimentos se configuran en la distinción binaria conocimiento/ignorancia, configurando este par como mutuamente excluyente e indispensable para la construcción de sentido.

Desde la teoría queer y recuperando un análisis lacaniano de estos procedimientos, autoras como Eve Sedgwick (1990), Deborah Britzman (1995/2018), Susanne Luhmann (1998/2018) y Guacira Lopes Louro (2004/2018), advierten que conocimiento e ignorancia constituyen estadios de un mismo proceso, constitutivos uno de otro. La ignorancia es producida por un conocimiento hegemónico, con contenido presente, activo:

La ignorancia no es un estado pasivo de ausencia, una simple falta de información: es una dinámica activa de negación, un rechazo activo de la información. En lugar de plantear la ignorancia y el conocimiento como una oposición excluyente, en el pensamiento psicoanalítico, la ignorancia constituye conocimiento. La ignorancia no es el opuesto del conocimiento, sino una oposición al saber. No es una falta de información sino una forma de resistencia psíquica, un deseo de no saber (Luhmann, 1998/2018, p. 55).

En este sentido, las políticas de conocimiento habilitan la producción de determinados des/conocimientos, construyendo ignorancias que configuran resistencias a formas de conocer, objetos, preguntas que no se corresponden con una lógica hegemónica de producción del conocimiento. Estas resistencias se materializan en el rechazo, en la elaboración de ininteligibilidades, en la deslegitimación de *sujetos*, objetos, saberes configurados como exclusiones inherentes a la “normalidad”. Una normalidad que encubre sus huellas de

producción y se legitima como natural, ahistórica, estable, eterna. Una normalidad heterosexual, blanca, occidental que produce sus abyecciones constitutivas, como tortas, putos, maricas, trans, travestis, marrones, migrantes, pobres, sudacas, entre otr*s.

En el mismo orden de ideas, y atendiendo al objeto que nos convoca, la escuela se hace eco de estas prácticas de producción del conocimiento.

Por un lado, las políticas de conocimiento que motoriza la escuela se asientan en determinadas posibilidades para el mismo: es presentado como estanco, acabado, eterno, limitando las prácticas de enseñanza y aprendizaje a procesos desencarnados, bancarios, sistemáticos de incorporación y aprehensión, ocultando y eliminando las huellas de su construcción. Estas políticas establecen las posibilidades e imposibilidades de *los sujetos* que habitarán el espacio escolar, configurando tomos de saberes a enseñar y aprender según ejes etarios, genéricos, sexuales, capacitistas. En esta línea, producen versiones anticipadas de *los sujetos* y de sus vínculos con el conocimiento, construyendo un catálogo institucional que delimita los márgenes inteligibles por los cuales *los sujetos* podrán transitar, moverse, habitar. Al respecto, Valerie Walkerdine (Walkerdine, 1990 citada en Britzman, 1994/2016) afirma:

La escuela, como uno de los dispositivos modernos de regulación social, no sólo define lo que debe ser enseñado, lo que constituye el conocimiento, sino que, además, define y regula tanto lo que constituye “un niño o una niña” como el modo en que deben considerarse el aprendizaje y la enseñanza (p.43).

En este marco, los procesos de conocimiento son reducidos a procesos de información, eliminando la exploración y construcción propia y colectiva de *los sujetos* con los contenidos. La exigencia de reproducir estos contenidos, que se desprende de este reduccionismo, torna responsable a *los sujetos* estudiantes de una activación de la información recibida. Entonces, si l*s estudiantes no actúan según esta información, el problema se analiza como una ineficaz aprehensión, o puede trasladarse a *los sujetos* docentes, estableciendo su culpabilidad anclada en la ineptitud desempeñada en su tarea. En esta línea, si bien la información puede concebirse como proceso, también podemos concebirla como objeto. Es decir, la información en estos procesos es presentada a su vez como un espejo de la realidad, camuflando sus procesos de construcción y proyecciones políticas en mascaradas mediáticas y repetitivas que transcienden

las paredes de lo escolar e inundan la vida de *los sujetos* en sus múltiples materializaciones. La información como objeto recorta personajes, establece relaciones, enuncia y construye horizontes, se asienta en valoraciones.

Las políticas de conocimiento que se materializan en la escena escolar, se asientan en la promoción de determinados conocimientos y sus constitutivas ignorancias, delineando los límites de lo pensable, de lo preguntable, de lo interpretable, de lo reflexionable, de lo soportable. Construyen zonas propias de tratamiento educativo-escolar, y zonas impropias, inadecuadas, desubicadas para el abordaje institucional. De esta forma, se legitiman determinados conocimientos como “aptos” para inundar de forma explícita e implícita las aulas, produciendo ignorancias respecto a conocimientos que se han excluido en este recorte. En este punto, opera la estrategia de ocultamiento y naturalización que llevan adelante las prácticas de normalización al barrer de lo posiblemente pensable y con entidad para constituirse en contenido (tanto en un plano curricular prescriptivo como de un currículo oculto) todo aquello que escape a los ejes hegemónicos de género, sexualidades, clase, etc:

A nivel institucional, el conocimiento sobre mi identidad sexual como lesbiana circulaba como un secreto a voces. Se sabía porque yo lo había afirmado y porque además, en ese momento, era activista de un grupo de lesbianas feministas y solía aparecer en algunos medios de comunicación. Sin embargo, no era algo de lo que se hablara abiertamente (flores, 2009, p.3)

En ese momento, la mamá de M.G me dice que está en desacuerdo sobre un comentario que hice en el aula en referencia a la sexualidad, más específicamente en relación a la homosexualidad. El papá la interrumpe, se levanta de la silla y se acerca a la ronda, le pido que deje de terminar de hablar a la mamá. Él sigue hablando y en varias oportunidades me dice: “usted se pasó de la raya con lo que le dijo”... Ya casi finalizando la reunión este hombre se levantó y me dijo: “vos no te pasés de la raya, yo le voy a enseñar qué es un hombre y una mujer” (Nota dirigida a la dirección de la escuela para informar de la primera reunión con madres y padres de alumnxs de 5° grado, 12 de mayo de 2009 citado en flores, 2015)

En estas citas extraídas de textos de val flores (2009; 2015) donde se retoman reflexiones respecto a sus experiencias como maestra lesbiana, podemos observar cómo ciertas temáticas que escapan a la norma escolar se constituyen en contenidos insoportables. Podemos

percibir la resistencia, el rechazo como mecanismos, residuos de un conocimiento hegemónico, aceptable, soportable en la escena escolar.

A partir de lo expuesto, podemos arribar a delinear posibles líneas de acción desde una Pedagogía Queer.

En líneas generales, una Pedagogía Queer se asienta en escarbar los límites de lo soportable en el espacio escolar. Escarbar entendido como ese proceso en donde se indaga, cuestiona, interroga, desentierra cuestiones que no le “competen” a quien encarna este procedimiento. Escarbar configura un arsenal de preguntas construidas desde lógicas que escapan a las prácticas de normalización, interrogantes que incomodan, desubicados, impropios, inconvenientes.

En particular la práctica de escarbar lo soportable en el espacio escolar se constituye por:

- un análisis deconstructivo de las condiciones de posibilidad de las políticas de conocimiento que producen, organizan y estructuran las relaciones entre *los sujetos* y de *los sujetos* con el conocimiento. Se explora las condiciones de posibilidad que configuran, construyen determinada información, sus recortes, su trama política.
- una desorganización, ruptura y reestructuración de los significados que les otorgan inteligibilidad a las políticas conocimiento. Específicamente, en una desarticulación, desarme de los binarismos configurados como figuras indispensables para la construcción de sentido como hetero-homo, dentro-fuera, interior-exterior, entre otros (Britzman, 1995/2018)
- una indagación de los límites de lo pensable. Una escucha, atención y afectación por aquellos contenidos, saberes, preguntas que paralizan, incomodan, tensionan nuestros marcos de pensamiento y nos subsumen en un ahogo y presión asfixiante, donde el cuerpo quiere escapar, exiliarse. Una introspección por lo que soportamos conocer. Una invitación hacia la pregunta respecto de lo insoportable, de lo que no soportamos conocer.
- una problematización de los conocimientos e ignorancias aprendidos y desaprendidos, de los legitimados, de los invisibilizados, de los naturalizados. Cuestionar las resistencias, cómo resistimos, por qué resistimos, en qué marcos y a partir de qué herramientas y estrategias lo hacemos; poner bajo la lupa el olvido, el rechazo y la indiferencia respecto a determinados saberes.

- una investigación respecto a cómo nos afecta el conocimiento en sus distintas materializaciones (materiales curriculares, diálogos con docentes, con estudiantes, escenas del cotidiano escolar). Habilitar la exploración, la curiosidad por cómo son los procesos de interacción, cómo nos afectan los distintos diálogos, cómo generar nuevas condiciones para el aprendizaje (Feldman, 1987, citada en Luhmann, 1998/2018) más que focalizar en las mejores estrategias de aprehensión.
- una apuesta a “pensar el conocimiento como una pregunta interminable” (Luhmann, 1998/2018, p. 57)

Capítulo IV. Cuirizar la Teoría Queer

Como expusimos con anterioridad, abordamos la Teoría Queer como una caja de herramientas, como metodología, como un conjunto de voces que motorizadas por la indagación y problematización de los procesos de normalización en sus múltiples y variados ejes de materialización (géneros, sexualidades, clase, raza, etnia, entre otros) fisuran las estructuras de lo inteligible y exploran desde las abyecciones fronterizas formas de producir conocimiento, de habitar los cuerpos, de ser y estar en el mundo.

Lo queer de la teoría pretende inundar cada significante de injuria e incomodidad, construyendo afectaciones insoportables desde el momento mismo de su enunciación. Esta es su estrategia política, su devolución potenciada, posicionada, desafiante, interpeladora a los regímenes hegemónicos de poder, de saber, de nombrar.

Queer denota extrañeza, torcimiento. Su impacto, su insoportable pronunciación, su intolerable escritura, se extravía en nuestra lengua, se desvanece en un primer contacto descontextualizado con los sentidos. Este desvanecimiento se debe a que es un término injurioso anglosajón y en el viaje a un contexto hispanohablante, pierde la carga de la ofensa.

No obstante, encontramos su potencia en la exploración de sus usos, historicidad, voces que se posicionan desde allí para construir conocimientos, preguntas, performances.

En esta línea, recuperamos, construimos y enunciamos dos apuestas respecto al uso y puesta en práctica de esta caja de herramientas. Apuestas pensadas, posicionadas, encarnadas desde una geopolítica del sur.

Una primera propuesta consiste en la traducción latinoamericanizada del término “queer” en “cuir”. Esta traducción política, siguiendo a Val Flores (2013) y a Invasorix (2015) supone una desobediencia, extrañamiento, descentramiento de una epistemología anglosajona, señalando, instalando, reinaugurando una condición, situación, posición, afectación geopolítica sudaca de las sexualidades, géneros, cuerpos (entre otros) transfronterizos:

Cuir es una desviación fonética del término queer, una apropiación o españolización, que indica una desobediencia a la epistemología anglosajona, señala una condición geopolítica y nos sitúa dentro de las políticas “torcidas-trans-puta-mestizx” en Hispanoamérica. Reconoce el punto de partida epistemológico, mientras que comprende su insuficiencia, para hablar desde el contexto

del Sur global. Conservar el queer/cuir es evidenciar un diálogo entre los dos posicionamientos geopolíticos (Invasorix, 2015).

En este último punto, val flores (2013) afirma la relevancia de repensar el potencial de la localización de las categorías en un plano teórico-político, recuperando la historicidad de los términos, pero atreviéndonos a retorcer, pervertir la traducción/producción/importación made in metrópolis, para buscar la desviación en sus lecturas, la saturación en sus escrituras, la revuelta política en sus efectos, la investidura latinoamericanizada en su enunciación.

Una segunda apuesta supone la pesquisa de las palabras que nos hieren de este lado geoespacial y la posibilidad de rehabilitar la existencia otorgada a partir de la reivindicación del nombramiento recibido en términos propositivos, como agencia, como bandera de lucha, como motor de transformación, como *inversión performativa*.

Ciertas zonas del lenguaje hieren. Zonas que se encadenan, se sedimentan, se solidifican produciendo la iterabilidad de las palabras que hieren, de los insultos, de los agravios lingüísticos que se materializan en efectos físicos, reales en los cuerpos, en la carne.

Al respecto, Judith Butler (1997/2004) señala que la herida que el lenguaje produce no solo corresponde a las palabras que se refieren a un*, sino que en este proceso están implicados tipos de elocución, un estilo (que corresponde a un comportamiento convencional) que nos interpela. Es decir, al recibir un insulto no quedo sujeto solamente a la palabra, sino que quedo atrapad* en los efectos de esas palabras.

No obstante, el nombre, las palabras otorgan existencia, razón por la cual puedo reapropiarme del insulto, del agravio y desde esa existencia otorgada puedo desplegar estrategias combativas y revulsivas en torno a los efectos de degradación intencionados de ciertos insultos:

Uno no está simplemente sujeto por el nombre por el que es llamado. Al ser llamado con un nombre insultante, uno es menospreciado y degradado. Pero el nombre ofrece también otra posibilidad: al ser llamado por un nombre se le ofrece a uno también, paradójicamente, una cierta posibilidad de existencia social, se le inicia a uno en la vida temporal del lenguaje, una vida que excede los propósitos previos que animaban ese nombre. Por lo tanto, puede parecer que la alocución insultante fija o paraliza a aquel al que se dirige, pero también puede producir una respuesta inesperada que abre posibilidades. Si ser objeto de la alocución equivale a ser interpelado, entonces la palabra ofensiva corre el riesgo de introducir al sujeto en el lenguaje, de

modo que el sujeto llegar a usar el lenguaje para hacer frente a este nombre ofensivo (Butler, 1997/2004, p. 17)

En ese marco, l*s invitamos a pensar qué palabras y nombres constituyen insultos, denotan agravios, connotan malestar/degradación ¿Torta, puto, trava? ¿Putas, trola? ¿Negro, negra, chorro, chorra, cabecita?

Estos nombres podrían pensarse en un plano del insulto explícito. Pero podríamos llevar adelante el mismo ejercicio indagando en aquellas zonas donde la connotación reubica a la denotación. Por ejemplo, podríamos pensar en ¿Administrativa? ¿Trabajadora doméstica? ¿Niñera? Estas palabras no constituyen insultos explícitos, pero la historia de estos conceptos, su citación en términos de jerarquías de saberes arrastra significados que en ocasiones configuran imaginarios degradantes.

Ahora bien, siguiendo a Butler (1997/2004), “la resignificación del lenguaje requiere abrir nuevos contextos, hablando de maneras que aún no han sido legitimadas, y por lo tanto, produciendo nuevas y futuras formas de legitimación” (p.73). Entonces, ¿podemos pensar en estas palabras como operaciones con potencial para forzar, torcer los actos de habla hegemónicos-ofensivos? ¿Su reivindicación configura zonas de agencia?

Para concluir, cuirizar la Teoría Queer supone, por un lado, bastardear, degenerar, bardear la foraneidad de una categoría insultante, haciendo de los procesos de traducción instancias de localización geopolítica de las metodologías, reflexiones y preguntas; y por otro lado, supone investigar la potencia de los nombres insoportables desde el sur para transformar, reubicar, rehabilitar la existencia otorgada, producida, burlando su opresión, fijeza, estabilidad.

Conclusiones: Invitaciones inflexivas para queerizar el currículo escolar

En el transcurso de este escrito hemos enunciado una proliferación de invitaciones elaboradas en el marco de la Teoría Queer, encarnando a la misma como estrategia metodológica –queerización- para la construcción de preguntas y reflexiones, para la re-construcción de objetos de estudio e investigación y para la fisura de marcos epistemológicos tradicionales que delinean los límites de la pensabilidad. Invitaciones que se despliegan en un convite de protagonistas que desbordan las formas legitimadas de producción de conocimiento. Invitaciones inflexivas que nos tuercen en la convocatoria para habitar la insoportabilidad del pensamiento.

¿Por qué invitaciones? ¿Por qué inflexivas? Invitaciones porque no se materializan en un presente continuo, sino que se proyectan en la incisura entre lo que se enuncia y la repregunta por lo enunciado en un tiempo otro. Invitaciones por su implicancia en la multiplicidad de respuestas que suponen o aceptación ingenua o confirmación comprometida o resistencia agresiva o indiferencia ignorante o incomodidad avasallante. Invitaciones porque tienen un comienzo pero se desconoce (y es imposible) su final. Inflexivas porque provocan el torcimiento de lo posiblemente pensable. Inflexivas porque en su curvatura constitutiva dislocan operaciones de normalización. Inflexivas porque ensayan, provocan, experimentan inversiones de sentido.

Ahora bien, estas invitaciones inflexivas han sido presentadas en espacios-tiempos específicos, enunciadas por distint*s autor*s, sistematizadas en diálogo con objetos de estudio diversos.

El objetivo de nuestro escrito es pensar en un objeto en particular: el currículo escolar. Las invitaciones inflexivas realizadas configuran condiciones de posibilidad que desbordan las formas tradicionales de pensar al currículo escolar.

En esta línea, Cleo Cherryholmes (1999) afirma que para pensar el currículo se necesita tanto a l*s constructor*s como a l*s deconstructor*s. Apuesta a una genealogía de la construcción y su deconstrucción que aborde al currículo como temporal, falible, limitado, comprometido, negociado, incompleto, contradictorio.

Queerizar el currículo escolar constituye una operación que se acerca a la intervención deconstructiva mencionada por Cherryholmes. No aporta certezas ni recetas, sino que constituye una caja de herramientas para roer, roturar, rasgar hasta incluso despedazar lo normado. No

procura como operación construir otro horizonte, otra norma, otro centro-periferia, otro dentro-fuera, otro un*s-otr*s.

No obstante, y debido a las virutas que fluyen en el desgarramiento continuo de lo establecido, puede contribuir a que se construyan desde estas limaduras, existencias más vivibles, cuerpos más ilimitables, escuelas más habitables, currículos que vayan más allá de lo que somos, que permitan arriesgar el yo.

A continuación, l*s invitamos a explorar posibles estrategias fisurantes que se aproximan a una queerización del currículo escolar.

1. Deconstruir nuestros propios currículos y sus silencios contruidos

Inscripto en regímenes de saber/poder/placer, el currículo escolar produce voces, cuerpos, géneros, sexualidades, clases, autorizadas para hablar/escribir sobre, hablar/escribir de, hablar/escribir desde, hablar/escribir por él; configura los límites de lo pensable, de lo preguntable, de lo aceptable y legítimo para conocer; en cada prescripción, recorte, transposición construye ignorancias, ausencias, silencios que conforman la abyección constitutiva de la inteligibilidad pregonada.

Queerizar el currículo escolar supone la invitación a deconstruir las edificaciones curriculares para indagar/problematizar la composición de sus revoques; la tonalidad, textura, voluminocidad de sus acabados; los revestimientos heteronormativos, clasistas, capacitistas que naturalizan formas de conocer, ser, estar, habitar el espacio educativo-escolar.

La deconstrucción de lo normado se sirve de preguntas amoladoras que desbastan las aristas normativas de producción del currículo escolar: ¿Quién habla sobre y escribe el currículo escolar? ¿Quiénes configuran y encarnan los marcos político-epistemológicos de selección de contenidos, de objetivos de aprendizaje, de propósitos de enseñanza, de metodología de evaluación? ¿Qué regímenes de poder/saber l*s legitiman para construir los discursos “verdaderos” respecto al currículo escolar en determinado espacio-tiempo? ¿Qué formas de saber, vivir, ser y estar se producen como inteligibles y se motorizan mediante el currículo en sus distintas concreciones (diseños, materiales, propuestas pedagógicas), tipos/caras/enunciaciones (prescripto, real, oculto, nulo), destinatari*s (inicial, primaria, secundaria, superior)? ¿Qué conocimientos e ignorancias produce el currículo? ¿Qué límites de lo posiblemente pensable

delinea? ¿Qué intolerancias, insoportabilidades, abyecciones produce? ¿Cómo se materializa la ausencia como actividad discursiva de eliminación sistemática de temáticas, contenidos, saberes en lo prescripto? ¿Cómo materializamos la ausencia como actividad discursiva de eliminación de lo otro en nuestros lugares como docentes, estudiantes, integrantes/participantes de la comunidad educativa/escolar? ¿Cómo se instala la heteronormatividad como régimen político de construcción de las existencias, subjetividades, deseos, conocimientos, de pensamientos en el currículo escolar prescripto, real? ¿Cómo este régimen produce, coopta, enmarca, legitima, autoriza un currículo oculto y un currículo nulo? ¿Estas dos instancias de materialización del currículo tienen potencial subversivo? ¿En dónde reside el mismo? ¿En el desplazamiento que supone la propia carne? ¿En la acción política de evidenciar lo eliminado, ausente, silenciado? ¿Cómo indagar estos lugares, cómo problematizar sus secuelas heteronormadas?

Siguiendo a Teresa de Lauretis y recuperando la Teoría Queer como caja de herramientas y como metodología:

Transmite un doble énfasis en la labor conceptual y especulativa de la producción discursiva, y en la indispensable labor crítica de deconstruir nuestros propios discursos y los silencios que han construido (de Lauretis, 1991 citada en Britzman, 1998/2002, p.203)

En esta clave, y retornando lo expuesto, queerizar el currículo escolar nos invita a habitar la deconstrucción de lo normado, construido, establecido, inaugurando preguntas, problematizaciones, atención sobre los silencios, ignorancias, ausencias constitutivas/producidas por la norma escolar. Queerizar el currículo escolar invita a desestabilizar la construcción aparentemente natural, perfecta de la norma, mostrando sus materialidades y recorriendo las huellas borradas, invisibilizadas en su edificación.

2. Operaciones para desestabilizar el currículo escolar: principios de justicia curricular y prácticas contra-sexuales

Queerizar el currículo escolar no supone la inclusión de lo excluido, la inclusión de temáticas, contenidos, módulos que aborden géneros, sexualidades, cuerpos no heteronormados. Esta práctica de incorporación de lo otro se desliza en un continuo y se convierte en algo

constitutivo en la construcción de un currículo. Pero las bases siguen intactas. Se suman de forma aditiva representaciones de “lo otro” sin inmolarse el lugar de construcción y configuración de “lo uno”: heterosexual, blanco, clase media.

En esta línea, y siguiendo a Deborah Britzman (1995/2018):

[...] se requiere más que el simple pedido de sumar voces marginalizadas a un sitio que ya está superpoblado. La inclusión, o la creencia de que un discurso puede hacerles lugar a quienes debe excluir, sólo puede producir, como afirma Butler (2001): “ese gesto teórico del pathos en el cual las exclusiones se afirman sencillamente como tristes necesidades de significación (p.91) [...] Parte de la tensión es que en los discursos de la inclusión suele haber solamente dos estrategias pedagógicas: provisión de información y técnicas para el cambio actitudinal (p.24).

La inclusión, desde esta mirada, constituye una operación que higieniza las identidades, eliminando su potencial político. Se las presenta en el currículo como módulos a aprehender y repetir con el objetivo de formar en competencias de tolerabilidad hacia otr*s diferentes. Se las presenta estereotipadas, esencializadas, normalizadas, en vitrinas expositoras a iluminarse en la conmemoración de alguna efeméride, en el trabajo bien intencionado de algún* profe progre un día, una semana, un tiempo contabilizado y fijado desde principio a fin.

La operación que supone queerizar el currículo escolar se configura en la subversión de las estrategias de normalización que interviene (Luhmann, 1998/2018). La subversión, como mencionamos en otros apartados, no implica la destrucción total, sino que estratégicamente se pega a la norma y comienza a roerla, erosionarla desde dentro. Supone desplazamiento, inversión. Este potencial subversivo puede materializarse en las múltiples encarnaciones del currículo o también puede eliminarse en la repetición de las lógicas hegemónicas de producción.

No obstante, y atendiendo al potencial de la práctica subversiva para la desestabilización que supone e involucra a la agencia de *los sujetos*, esta operación supondría roer los lugares de enunciación, los saberes, los contenidos hegemónicos para desestabilizarlos, insistiendo en la proliferación de identidades, cuerpos, saberes, contenidos, modificando las posiciones de enunciación.

En esta clave, podríamos pensar como prácticas subversivas que desestabilizan el currículo escolar, las operaciones implicadas en el principio de justicia curricular de Rawelyn

Connell (1993)¹⁴ y las prácticas contra-sexuales de contra-producción que propone Paul Preciado (2002)¹⁵.

Rawelyn Connell (1993/2009) propone tres principios para el diseño de un currículo que en conjunto constituyen un modelo operativo para promover justicia social: 1º los intereses de los menos desfavorecidos¹⁶; 2º participación y escolarización común¹⁷ y 3º la producción histórica de la igualdad¹⁸. Estos principios configuran los marcos analíticos de la justicia curricular como práctica metodológica que indaga el diseño, puesta en acción, evaluación e investigación de un currículo.

La justicia curricular como práctica metodológica promueve el análisis de múltiples ejes productores de desigualdades como clase social, género, raza, etnia, sexualidad, región, nacionalidad, salud mental o física y a los procesos de colonización y neocolonización, implicados en la producción del conocimiento, que “ocultan epistemicidios que favorecen que el conocimiento resultante se instrumentalice con mayor facilidad al servicio de los grandes poderes dominantes” (Torres Santomé, 2016, p.3)

Esta operación supone la corrosión de los sedimentos normalizados (y normalizadores) del currículo escolar que legitiman determinadas oportunidades de aprendizaje en detrimento de otras. Como práctica subversiva se asienta en el desplazamiento de lo instituido, lo arraigado, para dislocarlo y cuestionarlo, mostrar su producción y su materialidad, en el marco de otras formas de construir conocimiento, de habitar, encarnar, experimentar la sexualidad, el género, la clase, la raza, el cuerpo, entre otros ejes. Desmonta las trampas conceptuales de los regímenes hegemónicos de conformación de las políticas curriculares, delineando proyectos contrahegemónicos y éticos involucrados en la construcción de un mundo más justo y democrático.

14 Al momento de escribir el texto “Escuelas y Justicia Social”, donde desarrolla la categoría de justicia curricular, la autora se llamaba Robert William Connell.

15 Al momento de escribir el texto: “Manifiesto contra-sexual” el autor se llamaba Beatriz Preciado.

16 La autora afirma al respecto: “La posición de los menos favorecidos significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas (...) y así sucesivamente” (p.3).

17 Este principio enfatiza en la participación activa de distintos grupos en la construcción de un currículo común. Al respecto, Connell (1993) afirma: “Como una parte necesaria de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia es la comprensión de las culturas y los intereses de los otros participantes, este criterio descarta también los currícula elaborados desde una única posición socialmente dominante” (p.6).

18 Este criterio refiere a la importancia del análisis de los efectos sociales del currículo desde una perspectiva histórica, indagando la producción de igualdad en los mismos.

En esta línea, los trabajos de Paul Preciado (2002) respecto a las prácticas contra-sexuales como prácticas de contra-productividad, aportan otra clave para desestabilizar el currículo escolar.

Como mencionamos en apartados anteriores, las prácticas contra-sexuales permiten dislocar los regímenes de poder/saber/placer que inscriben la producción del currículo escolar en un contrato social heterocentrado e instalan las performatividades normativas de este contrato como verdades biológicas a aprender, repetir, difundir, encarnar en el espacio escolar. Se asientan en una contra-producción de saberes, placeres, cuerpos que rompen con los binomios: homosexualidad/heterosexualidad, hombre/mujer, naturaleza/tecnología; identifica los fallos de la estructura del texto y refuerza el poder de las derivas respecto de un sistema heteronormativo; promueve la investigación de nuevas formas de sensibilidad y de afecto; pone en circulación prácticas subversivas de re-citación de los códigos, de las categorías de la masculinidad y de la feminidad hegemónicas; entre otras.

En este marco, y como ejemplo específico de prácticas contra-sexuales de contra-productividad en el espacio escolar, val flores (2013) conceptualiza al currículo escolar como un archivo de prácticas de configuración hegemónica de los deseos. En este sentido, y focalizando en el campo de la educación sexual, propone un currículo pospornográfico como “prácticas blasfematorias contra-pedagógicas de la postpornografía, que experimentan con estéticas y políticas de la representación sexual desde una perspectiva centrada en las estrategias de resistencia a la normalización de los sujetos sexuales, de género y corporales disidentes” (p.297 y 298).

Para concluir, podemos afirmar que estas prácticas constituyen operaciones que se configuran en la desestabilización de la norma curricular. Roen sus enunciados, los desplazan, los invierten, los contra-producen, construyendo otras posibilidades, otros horizontes formativos, otros itinerarios de aprendizaje que recuperan a *los sujetos* desde posicionalidades y situacionalidades o eliminadas o invisibilizadas o construidas como excepcionalidades. Dislocan los principios de diseño, desarrollo e implementación del currículo escolar, para explorar una contra-productividad de los saberes, placeres, cuerpos, deseos, afectos.

3. Liminalizar el currículo escolar para arriesgar el yo

Históricamente el campo del currículo cooptado por la búsqueda de autoridad, por la estabilización y normalización del conocimiento, por el diseño de estrategias de transmisión, por su secuenciación, implementación y evaluación, por el suministro de información, entre otras, ignoró los procesos de afectación, las experiencias, las fluctuantes encarnaciones de *los sujetos* respecto a estas prácticas, propuestas, apuestas.

Plagado de binarismos, promovió la construcción y comprensión de las identidades como esencializadas, estancas, ahistóricas y configuradas en oposiciones fijas.

Queerizar el currículo escolar supone comprender al currículo como un espacio abarrotado de itinerarios de conocimientos, contenidos, relaciones que desestabilizan las oposiciones binarias y fijas para comprenderlos como flujos trans-fronterizos implicados en relacionalidades múltiples e interseccionales. En este sentido, la experiencia, la encarnación, la situacionalidad de los vínculos con el conocimiento configuran relaciones móviles que trascienden las fronteras disciplinares, identitarias, espaciales.

La apuesta queer en el currículo supone preguntas respecto a lo que ocurre con el conocimiento en los flujos relacionales entre docentes y estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiante y su propio yo. Preguntas preocupadas por desfamiliarizar las versiones estáticas de un* mism*.

De este modo, la queerización del currículo escolar supone liminalizarlo: dejarlo sin sitio fijo, estable, estanco; romper las fronteras de lo uno y de lo otro; habitar el umbral entre la propuesta y la encarnación, desbordando de operaciones fisurantes los flujos entre intersticios:

Las situaciones liminales suponen una experiencia en los intersticios de múltiples mundos y disciplinas una zona de contagio y contaminación transfronteriza donde se cruza la vida y la educación, la condición ética y la creación estética, y se entremezclan tradiciones pedagógicas, intensidades subjetivas, el arte de la perfromance, las artes visuales, formas de activismo, memorias olvidadas, como una antiestructura que aproxima lo liminal a 'lo exiliar, lo desterritorializado, lo mutable y transitorio, lo procesual' (Diéguez, 2014:24) (flores, 2018, p.145).

La liminalización del currículo supone la creación de paradojas visuales, escriturales, de lectura, de conversaciones que nos propone habitar la propuesta político-pedagógica en un estado de tránsito constante, ubicada en espacios-tiempos determinados, no pregona arribos definitorios, sino que enfatiza en morar en los umbrales.

En esta línea, la liminalización se apropia del “currere”: hacer el currículo, recorrerlo, caminarlo, experimentarlo, vivirlo (Pinar, 2017), dando lugar a la construcción de autobiografías que teorizan la memoria, la identidad, la encarnación, la experiencia y agencia como procesos constitutivos (Miller, 2006). Un recorrido que habilite la indagación por sus experiencias vividas en la escuela; que promueva una investigación por cómo nos atraviesa el currículo y cómo lo atravesamos. Una autobiografía del umbral (Savio, 1990 citada en Pinar, 1995, p.553) que despliegue prácticas de contra-lectura y contra-escritura que arriesguen lo obvio para explorar los significados pedagógicos, políticos y epistemológicos que edifican una propuesta político-educativa determinada y nuestras implicaciones en la misma; que no nos congele en una posición, sino que nos obligue a ir más allá de lo que hemos sido y encontrar nuevas posibilidades de intercambio colectivo.

Liminalizar el currículo escolar indaga cómo ir más allá de lo que somos, arriesgando el yo: “De este modo, el aprendizaje se convierte en un proceso de arriesgar el yo. Como sugiere Foucault: el objetivo no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos” (Luhmann, 1998/2018, p. 58). Supone comprender las mutaciones en las posicionalidades que implica concebir al currículo como una conversación: comenzamos el intercambio desde una situacionalidad pero emergemos desde otras, cargadas de sentidos y reconfiguraciones construidas en el intercambio con otr*s.

Las invitaciones inflexivas realizadas nos hablan de procesos de normalización, opresión, exclusión, invisibilización, eliminación de *lo otro*, pero también nos cuentan sobre resistencias, subversiones, agencias y transformaciones desde estas posicionalidades. Documentan prácticas escolares expulsivas de identidades, cuerpos y experiencias que no se corresponden con las exigencias de un sistema capitalista, heteronormado, cis, clasista, racista, capacitista (entre otros), pero también registran experiencias educativas de inversión performativa en los intersticios escolares; proponen la queerización del currículo escolar

(operación que podría realizarse sobre dispositivos escolares como la arquitectura, la didáctica, la vestimenta, etc) asentada en el desplazamiento, en la desestabilización, en roerlo, pero también, delinean en cada operación destellos de potenciales acciones transformativas de lo normado y de los límites del pensamiento. Se configuran en ambos tipos de operaciones: dislocantes y propositivas. Si bien profundizamos en la dislocación, no anulamos la proposición. Si bien problematizamos las distintas materialidades, lógicas y efectos de la escuela, no podemos concebir nuestra existencia sin ella y nos comprometemos e implicamos en su defensa y transformación a partir de críticas, interrogantes y axiomas constructivos y fisurantes, encarnados desde la amorosidad.

Bibliografía

- Butler J. (1990/2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.
- _____ (1993/2015). Cuerpos que importan (4ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1993/2002). Críticamente subversiva. En: R.M. Mérida Jiménez (Ed.) Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer (55-81). Barcelona: Icaria.
- _____ (1997/2004). Lenguaje, poder e identidad. Madrid: Síntesis.
- _____ (2015/2017). Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea. Buenos Aires: Paidós.
- Brah, A. (1992/2004). Diferencia, diversidad y diferenciación. En: Traficantes de Sueños (Ed.), Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras (pp. 107-137). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bryson, M. y de Castell, S. (1993/2018). Pedagogía cuir: La práctica hace la mi/perfección. En: VVAA, Pedagogías Transgresoras II (pp. 39-66). Santa Fe: Bocavulvaria.
- Britzman, D. (1995/2018). ¿Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. En: VVAA, Pedagogías Transgresoras II (pp. 39-66). Santa Fe: Bocavulvaria.
- Britzman, D. (1998/2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: R.M. Mérida Jiménez (Ed.) Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer (197-229). Barcelona: Icaria.
- Britzman, D. (2018 [1999]). Curiosidade, sexualidade y currículo. En G. Lopes Louro (Ed.), *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade (4ª ed.) (pp. 105-142). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cabral, M. (2003) Pensar la intersexualidad, hoy. En: D. Maffia (Ed.) Sexualidades Migrantes, Género y Transgénero (117-126). Buenos Aires: Feminaria.
- Cabral, M. y Benzur, G. (2005) Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad, Cuadernos Pagú, n.º 24: 283-304. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332005000100013>
- Cabral, M. (2009). Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano. Córdoba: Anarrés

- Chase, C. (1998/2005). Hermafroditas como actitud: cartografiando la emergencia del activismo político intersexual. En: C. Romero Bachiller, S. García Dauder y C. Bargueiras Martínez (Eds) El eje del mal es heterosexual / Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer (87-113). Madrid: Traficante de sueños.
- Cherryholmes, C. (1988/1999) Poder y Crítica. Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Da Silva, T.T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En: P. Gentili (Ed.) Cultura, política y Currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Lozada.
- _____ (1998). Cultura y curriculum como prácticas de significación. Revista de Estudios del Curriculum. Volumen (1), 9-76.
- _____ (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo (2ª ed.) Belo Horizonte: Auténtica.
- Davis, B. y Sumara, D. J. (2005). Otra teoría queer: una lectura de la teoría de la complejidad como imperativo moral y ético. En: S. Talburt y S. R. Steinberg (Eds.) Pensando Queer. Sexualidad, Cultura y Educación (pp. 117-137). Barcelona: GRAÓ.
- De Alba, A. (1991). Currículum: crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Lauretis, T. (1989/2012). La tecnología de género. (Trad. A. M. Bach y M. Roulet). Recuperado de: <https://lasdisidentes.com/2012/05/19/la-tecnologia-del-genero-de-teresa-de-lauretis/>
- _____ (1991/2000). Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo. Madrid: horas y HORAS.
- _____ (2015). Género y teoría queer. Revista Mora, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. N° 21, 107-118.
- Derrida, J. (1972/1994). Márgenes de la filosofía. Madrid: Cátedra.
- Díaz Villa, G. (2011). En la escuela no tenemos la confianza. En: G. Morgade (Ed.) Toda Educación es Sexual (81-103). Buenos Aires: La Crujía.
- Escapil A. y Severino M. (2018). Educación Sexual Integral en Argentina: disputas de sentidos en la historia reciente de una política curricular. Ponencia presentada en XII

Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Montevideo, Uruguay.

- Femenias, M. L. (2003). Judith Butler: Introducción a su lectura. Buenos Aires: Catálogos.
- Fausto-Sterling, A. (2000/2006). Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad. Barcelona: Melusina.
- flores, v. (2008a). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”. Revista Trabajo Social. Volumen (18). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514/18506>
- _____ (2008b). El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Rosario. Recuperado de: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/07/el-armario-de-la-maestra-tortillera.html>
- _____ (2009). Hacia una alfabetización sexo-política. Experiencia presentada en el Encuentro regional de la Red Dhie (Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa), Socialización de experiencias educativas. Hacia el VI Encuentro Iberoamericano Argentina, Neuquén. Recuperado de: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/09/hacia-una-alfabetizacion-sexo-politica.html>
- _____ (2013). interrupciones. ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía. Neuquén: La Mondonga Dark.
- _____ (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. Trabajo presentando en III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada" Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- _____ (2018a). Masculinidades lésbicas, pedagogías de feminización y pánico sexual: apuntes de una maestra prófuga. En: VVAA, Pedagogías Transgresoras II (pp. 39-66). Santa Fe: Bocavulvaria.
- _____ (2018b). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En: VVAA, Pedagogías Transgresoras II (pp. 39-66). Santa Fe: Bocavulvaria.

- Foucault, M. (1976/1998). Historia de la sexualidad I. La Voluntad del Saber. Madrid: Siglo XXI.
- García Garduño, J. M. (2014). Estudio introductorio. En: W. Pinar La teoría del curriculum (7-37). Madrid: Narcea.
- flores, v. y Tron, F. (2013). Chonguitas. Masculinidades de niñas. Neuquén: Editora la Mondonga Dark.
- Gómez Urzaiz, B. (28 de abril de 2019). Susan Stryker, profesora de estudios LGTBI: “Todos somos un poco trans”. El país. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2019/04/23/eps/1556041307_055616.html?fbclid=IwAR2UYJ7co-IrUuOFi7_TELoTTAVtLZtPTdCqGhv3jDJt_b9rcLzucig_LCI
- Halperin, D. (1993/2000). ¿Hay una historia de la sexualidad? En Grafías de Eros. Historia, Género e Identidades Sexuales. Buenos Aires: EDELP.
- Haraway, D. J. (1991/1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Invasorix. (12 de Agosto de 2015). Estás por primera vez en el espacio feminista cuir de Invasorix. Histeria!. Recuperado de: <https://hysteria.mx/columna-invasorix-estas-por-primera-vez-en-el-espacio-feminista-cuir-de-invasorix/>
- Kosofsky Sedgwick, E. (1990/1998). Epistemología del armario. Barcelona: La tempestad.
- Laqueur, T. (1990/1994). La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud Madrid: Ediciones Cátedra.
- Louro, G. L. (2017 [1997]). A construção escolar das diferenças. Em G. L. Louro, Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista (pp. 61-91). Petrópolis: Editora Vozes.
- Luhmann, S. (1998/2018). Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? O, La pedagogía es una cosa bastante cuir. En: VVAA, Pedagogías Transgresoras II (pp. 39-66). Santa Fe: Bocavulvaria.
- Miller, J. L. (2006). Curriculum studies and transnational flows and mobilities: feminist autobiographical perspectives. Transnational Curriculum Inquiry 3 (2) Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3a43/b4001d01e4fc9a56e3a975635dde2dc2523b.pdf>
- Moraga, C y Castillo, A. (1988). Esta puente, mi espalda. Voces tercermundistas en los Estados Unidos. San Francisco: ismo.

- Morgado, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Buenos Aires: noveduc.
- _____ (2011). Toda educación es sexual. Buenos Aires: La Crujía.
- Pérez, M. (2015). Teoría Queer, ¿para qué?. Revista ISEL, (5), 184-198. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/moira.perez/33.pdf>
- Pinar, W. F. (1995). Understanding Curriculum as Autobiographical/Biographical Text. En: W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery and P. M. Taubman Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses (pp. 515-566) (vol 17). New York: Peter Lang Publishing
- Pinar, W. F. (1998). Queer Theory in Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2004). What is curriculum theory. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2011/2014). La teoría del curriculum. Madrid: Narcea.
- _____ (2017). Currere: aquel primer año. Investigación Cualitativa, 2(1) pp. 55-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01035>
- Preciado, P. (2002) Manifiesto contra-sexual. Madrid: Opera Prima.
- _____ (2008/2014). Testo Yonqui. Sexo, drogas y biopolítica. Buenos Aires: Paidós.
- Preciado, P. (2009). La invención del género, o el tecnocordero que devora a los lobos. En Conversaciones Feministas, Biopolítica (pp. 15-38). Buenos Aires: Ají de pollo.
- Queers. (1990/2013). Queers lean esto. En: M. Pérez. Pensamiento Queer. Recuperado de: <https://tallerdeteoriaqueer.wordpress.com/>
- Radi, B. (2015). “Defundamentos y postfundaciones. Revoluciones conservadoras, tecnologías de apropiación y borramiento de cuerpos y subjetividades trans en la obra de Preciado”. Sexualidades, núm. 12, julio 2015. Disponible en http://www.irnweb.org/wp-content/uploads/2015/07/Sexualidades_No.12_Jul_2015.pdf
- Restrepo, E. y Rojas A. (2010) Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rofes, E. (2005). La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays. En: S. Talburt y S. R. Steinberg (Eds.) Pensando Queer. Sexualidad, Cultura y Educación (pp. 141-157). Barcelona: GRAÓ

- Rubin, G. (1975/1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre una economía política del sexo. Nueva Antropología, Vol. VIII. N° 30: 95-145.
- Sabsay, L. (2014). Políticas queer, ciudadanía sexuales y decolonización. En: D. Falconí Trávez, S. Castellanos y M. A. Viteri (Eds). Resistir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur (pp. 45-58). Barcelona: Egales.
- Sáez, J. (2004). Teoría queer y psicoanálisis. Madrid: Síntesis.
- Saxe, F. (2014). Representación transnacional de las sexualidades disidentes en textos culturales alemanes y españoles recientes (1987-2012) (tesis doctoral). FaHCE – UNLP.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: La Educación física mixta en clave de género. Cuadernos de Pesquisa, 34(121), 59-76.
- _____ (2006). Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). Revista apuntes Educación física y deportes. Ciencias Humanas y Sociales – Foro "José María Cagigal" 85,3.er trimestre, 82-89.
- _____ (2007) El cuerpo en la escuela. En Proyecto Explora. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado de: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>
- _____ (2008). El scautismo o acerca del buen encauzamiento varonil. Revista Mora, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. N° 9/10, 50-66.
- _____ (2011) Cuerpos femeninos en movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina”. Revista Pro-posições, V 22, N° 3 (66), Unicamp, Campinas, 97-110. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300008
- Solana, M. Pornografía y subversión: una aproximación desde la teoría de género de Judith Butler. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, v. 20, n. 62, p. 159-179, mayo/agosto, 2013. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000200006
- Subirats, M. y Brullet, C. (1987). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: MEC.

- Terigi, F. (1999). Para entender el currículum escolar. En: Terigi, F (Ed.) Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio (pp.81-114). Buenos Aires: Santillana.
- Vásquez, E. (21 de Junio de 2011). ¿CIS?. GK. Recuperado de <https://gk.city/2011/06/21/cis/>
- Wainerman, C. y Heredia, M. (1999), ¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Weeks, J. (1986/1998). La invención de la sexualidad. En: Weeks, J. (Ed) Sexualidad (pp.21-46). México D.F. : Paidós, PUEG, UNAM.
- Wittig, M. (1992/2005). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. España: Egales.
- Ziegler, S. (2007). Política curricular y tácticas de reautorización docente: acerca de la recepción de la reforma educativa de los años 90 en Argentina. Propuesta Educativa, (27), 71-79.