

Currículo como estudios narrativos y queer: emergencias que interrogan la educación. Artículo de Marcio Caetano, Alessandro Rodrigues e Ileana Wenz. Praxis educativa, Vol. 28, N° 2 mayo-agosto 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-21.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280211>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	<p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>
---	--

ARTÍCULO

Currículo como estudios narrativos y queer: emergencias que interrogan la educación

Curricula as narratives and queer studies: emergences that question education

Currículos como narrativas e estudos queer: emergências que interrogam a educação

Marcio Caetano

Universidad Federal de Pelotas, Brasil
mrvcaetano@gmail.com
ORCID 0000-0002-4128-8229

Alessandro Rodrigues

Universidad Federal de Espírito Santo, Brasil
xela_alex@bol.com.br
ORCID 0000-0002-5998-4978

Ileana Wenz

Universidad Federal de Espírito Santo, Brasil
ilewenz@gmail.com
ORCID 0000-0002-3905-1900

Recibido: 2023-12-12 | **Revisado:** 2024-02-29 | **Aceptado:** 2024-03-05

Resumen

Este artículo se presenta como una oportunidad para pensar y problematizar las relaciones que se establecen en las redes de conocimiento que afectan el trabajo escolar y los discursos que ocurren en los ejercicios de (des) aprendizaje que marcan las performatividades docentes y estudiantiles y tensan los cánones curriculares que buscan ser prescriptivos. Por lo tanto, ansiosos por dialogar con los Estudios Postestructuralistas, buscamos con ellos usar paisajes curriculares como eventos en las aulas, tomándolos como experiencias comunes, que nos permiten actuar, (des)tejer algunos discursos-forma-currículos que buscan imprimir prácticas normativas a los cuerpos performatizados. En este ejercicio, inspirado en los estudios queer, la vida se vuelve sumisa, monstruosa y provoca un quiebre en las codificaciones curriculares.

Palabras-clave: currículos; estudios queer; género; sexualidad.

Abstract

This article presents as an opportunity to think and problematize the relationships that are established in the knowledge networks that affect the school practice and the discourses that take place in the (dis)learning exercises that mark the teaching and student performativities and tension the curricular canons that seek themselves as a prescription. Therefore, eager for dialogues with Poststructuralist Studies, with them we seek to use curricular landscapes as events in classrooms, taking them as common experiences, which allow us to act and (dis) weave some discourses-shape-curricula that seek to ingraft normative practices to the performatized bodies. In this exercise, inspired by Queer Studies, life becomes unsubmitive, monstrous and provocative of a breaking in curricular codifications.

Keywords: currículos; queer studies; genre; sexuality.

Resumo:

Este artigo se apresenta como oportunidade para pensar e problematizar as relações que se estabelecem nas redes de saberes que incidem nos fazeres escolares e nos discursos que acontecem nos exercícios de (des)aprendizagem que marcam as performatividades docentes e discentes e tensionam os cânones curriculares que se buscam prescritivos. Para tanto, desejosos de diálogos com os Estudos Pós-estruturalistas, buscamos com eles nos valer de paisagens curriculares como acontecimentos em salas de aulas, tomando-as como experiências comuns, que nos permitem em atos, (des)tecer alguns discursos-forma-currículos que buscam imprimir práticas normativas aos corpos performatizados. Nesse exercício, inspirados nos Estudos *Queer*, a vida torna-se insubmissa, monstruosa e provocadora de ruptura nas codificações curriculares.

Palavras-chave: currículos; estudos queer; gênero; sexualidade.

Introducción

Este artículo, una escritura compartida por afectos e implicaciones entre personas que se atreven a producir desde sus singularidades, se presenta como una oportunidad para problematizar las relaciones que se establecen en las redes de conocimiento que inciden en la formación docente y en los discursos que tienen lugar en los ejercicios de (des)aprendizaje que marcan los cánones curriculares prescriptivos y normativos en la con(form)ación de saberes y sujetos-cuerpos de la educación. En este ejercicio, buscamos utilizar los paisajes curriculares como eventos en las clases, tomándolos como experiencias comunes que nos permiten tejer algunos discursos curriculares-formativos que buscan imprimir formas normativas en las performatividades de los cuerpos. Bultler (2018) nos llama la atención sobre el hecho que:

No podemos hablar de un cuerpo sin saber qué es lo que lo sustenta y cuál puede ser su relación con ese soporte -o con la falta de soporte-. De este modo, el cuerpo es menos una entidad que un conjunto vivo de relaciones; el cuerpo no puede dissociarse de las condiciones ambientales infraestructurales de su vida y su acción. Su acción es siempre una acción condicionada, lo que es un sentido del carácter histórico del cuerpo; además, los seres humanos y otras criaturas dependemos del apoyo infraestructural, por lo que esto expone una vulnerabilidad específica que tenemos cuando nos quedamos sin apoyo, cuando las condiciones infraestructurales comienzan a romperse, o cuando nos encontramos radicalmente sin apoyo en condiciones precarias (Butler, 2018, p. 72).

Como vagabundos sin destino, buscamos huellas y marcas *queer* en los currículos como narrativas que nos ayuden a continuar nuestros viajes con la propuesta de (hacer) problemas con los temas que aquí aparecen como desafío del pensamiento y de los afectos con las vidas que se (re)hacen en sus infinitas singularidades. Revisitamos artículos y libros que nos han inspirado a seguir problematizando estas vidas nuestras, nuestras presencias insumisas y monstruosas en la escuela y en la universidad. En dos secciones, el texto busca organizarse y tejer, en redes, aproximaciones con los estudios a los que se adscribe, afirmando así que nosotros también estamos tejidos y nos tejemos con esos discursos.

El currículo como narrativa y como campo de contestación: aproximaciones al dispositivo de la sexualidad y los Estudios Queer

Hay muchas posibilidades de conversaciones críticas con el campo del currículo. No faltan escuelas curriculares y propuestas que buscan afirmar la vida a través de la educación. Frente a las innumerables posibilidades de leer y responder a lo que sucede, nos afecta y nos transforma en actos pedagógicos, mapeando las posibilidades que nos convienen para los estudios curriculares, nos afectan las narrativas post-estructuralistas y cotidianas, en la medida en que nos permiten problematizar las fuerzas que no buscan la igualdad, sino que persiguen formas equitativas entre los discursos y los practicantes del currículo. Si es posible hacer elecciones, aquí traemos un interlocutor de los estudios post-críticos del currículo que nos ayuda a pensar de otra manera. Tomaz Tadeu da Silva¹, ¡bienvenido! En Brasil, para muchos de nosotros, fue a través de su trabajo

¹ Nuestro objetivo aquí es rastrear autores y pensamientos que nos ayuden a comprender mejor las cuestiones que recorren este artículo. Por ello, advertimos a los lectores que hacemos uso estratégico de

“Documentos de identidade: uma introdução as teorias curriculares” que las cuestiones post-estructuralistas y los Estudios Queer presentaron el derecho a la diferencia en los discursos curriculares y, a su vez, como una preocupación en la formación docente. En las incursiones realizadas con el pensamiento de Tomaz Tadeu da Silva, seguimos firmes en nuestra creencia en la fuerza de los currículos, prestando atención a las prácticas que nos permiten deconstruir, desconfiar, encontrar extrañas y subvertir sus normatividades. En el libro mencionado, el autor ofrece argumentos poderosos que nos ayudan a comprender mejor el poder de las cuestiones *queer* en relación con los currículos. Y dice

[...] el término *queer* funciona como una declaración política de que el objetivo de la teoría *queer* es complicar la cuestión de la identidad sexual e, indirectamente, también la cuestión de la identidad cultural y social. A través de la extrañeza, quiere perturbar la tranquilidad de la normalidad. [...] *Queer* se convierte así en una actitud epistemológica que no se limita a la identidad sexual y al conocimiento, sino que se extiende al conocimiento y a la identidad en general. Pensar *queer* significa cuestionar, problematizar, impugnar todas las formas de conocimiento e identidad que se comportan bien. La epistemología *queer* es, en este sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana e irrespetuosa. [...] Al igual que la teoría *queer*, la pedagogía *queer* no se limitaría a introducir cuestiones de sexualidad en el currículo o a exigir que éste incluya materiales que combatan las actitudes homófobas. Está claro que una pedagogía *queer* fomentará que la cuestión de la sexualidad se aborde seriamente en el currículo como una cuestión legítima de conocimientos e identidades. [...] La pedagogía *queer* no pretende simplemente incluir información correcta sobre la sexualidad en el currículo; quiere cuestionar los procesos institucionales y discursivos, las estructuras de significación que definen, ante todo, lo que es correcto y lo que es incorrecto, lo que es moral y lo que es inmoral, lo que es normal y lo que es anormal. [...] Un currículo inspirado en la teoría *queer* es un currículo que empuja los límites de las epistemes dominantes: un currículo que no se limita a cuestionar el conocimiento tal y como se construye socialmente, sino que se aventura a explorar lo que aún no se ha construido. La teoría *queer* -esta cosa extraña- es la diferencia que puede marcar la diferencia en el currículo (Silva, 2015, pp. 105-109).

Con este fragmento, ya se nos advierte de que los Estudios Queer pretenden criticar y problematizar la norma y la normatividad, venga de donde venga, y esto incluye las identidades sexuales, sociales y, por tanto, culturales. Como fuerza creativa, el currículo forma paisajes como las dunas. Se hace y deshace en nuestra presencia con la fuerza del viento y de las personas que no se conforman y gritan, driblan, se corrompen, producen sus propias lecturas y tácticas, como nos enseñó Certeau (1994), de los órdenes y normas que se les recomiendan y/o imponen. Estamos aquí para acosar, dicen estos cuerpos rebeldes que diariamente producen performatividades de género ajenas al lugar común de la norma.

La performatividad de género no sólo caracteriza lo que hacemos, sino cómo nos afectan el discurso y el poder institucional, restringiéndonos y moviéndonos en relación con lo que llegamos a llamar nuestra propia

citas largas para matizar a quienes nos ofrecen terreno para nuestro recorrido. Al hacerlo, creemos estar ofreciendo pistas de lectura e interpretación para ampliar este estudio y el campo.

acción. Para entender que los nombres por los que nos llaman son tan importantes para la performatividad como los nombres por los que nos llamamos a nosotros mismos, tenemos que identificar las convenciones que operan en un amplio conjunto de estrategias de designación de género. Entonces podremos ver cómo el acto de habla nos afecta y anima de una manera encarnada: el campo de susceptibilidad y afecto ya es una cuestión de un registro corporal de algún tipo. De hecho, la corporeidad implicada por el género y la performance depende de estructuras institucionales y modos sociales más amplios (Butler, 2018, p. 72).

En este sentido, el campo del currículo atravesado por cuestiones *queer* estaría íntimamente involucrado con aquello que aún no conocemos y que, por lo tanto, no puede ser previsto como marcas sociales. La experiencia, como perspectiva orientadora de la existencia, da lugar a performatividades, deseos y prácticas y éstas debilitan las certezas canónicas del currículo y denuncian que las regulaciones que operan sobre el cuerpo no son capaces de extinguir la libertad creativa: prerequisite de la sexualidad y de la invención del yo. Aquí es donde parece residir el miedo y la proliferación discursiva y productiva de las sexualidades que insisten en configurarse en las narrativas curriculares. Su estrecha relación con la libertad asusta a la arrogancia porque debilita su verdad absoluta y su estridente certeza. La sexualidad no está determinada por y con las reglas de la cultura, como ya nos dijo Deborah Britzman (2001). Incluso cuando la cultura hegemónica pretende domesticar la sexualidad, la curiosidad nos lleva a experimentar y experimentar otras infinitas performatividades creativas de estar en y con el mundo. La sexualidad es la alteridad misma. Esta cuestión nos recuerda de nuevo a Deborah Britzman (2001) cuando dice que:

[...] cuando intentamos trazar la geografía del sexo [...] o cuando intentamos leer la sexualidad a través de una teoría favorita, un manual de instrucciones o según las opiniones de los llamados expertos. Cuando se inserta en el currículo escolar o en el aula universitaria -cuando, digamos, la educación, la sociología, la antropología ponen sus manos en la sexualidad- el lenguaje del sexo se convierte en un lenguaje en la sexualidad -el lenguaje del sexo se convierte en un lenguaje didáctico, explicativo y, por lo tanto, desexualizado. Es más, cuando el tema del sexo se introduce en el currículo, difícilmente podemos separar sus objetivos y fantasías de las consideraciones históricas de ansiedades, peligros y discursos depredadores que parecen catalogar ciertos tipos de sexo como inteligibles, mientras que otros tipos quedan relegados al reino de lo impensable y lo moralmente reprobable (Britzman, 2001. p. 90).

Con la presencia *queer se* ponen en jaque las narrativas hegemónicas y las formas curriculares, especialmente las maneras en que se fabrican, clasifican, jerarquizan y privilegian las identidades y los saberes. Aunque para los Estudios Queer los temas de sexualidad no deben ser curricularizados en (buenos) manuales de pedagogía y perspectivas multiculturales liberales que reconozcan la diversidad, esto no significa que la sexualidad no merezca un tratamiento sensible en los espacios de prácticas curriculares.

En las posibilidades productivas de poder y resistencia surgen otros estilos de vida, invenciones y subversiones performativas. El poder creativo de la experiencia que propugnan las sexualidades es una fuerza capaz de generar situaciones irreversibles para los discursos estandarizadores y prescriptivos de la educación. Como nos enseñó Weeks (1998), la sexualidad en la época contemporánea habla muchos idiomas, se dirige a

muchos tipos de personas y ofrece una verdadera cacofonía de diferentes valores y posibilidades de estar en y con el mundo.

En situaciones mínimas de libertad, las sexualidades, como fuerzas productivas de curiosidad y experiencia, nos dan la inestabilidad necesaria para el deseo de aprender y la pasión por ignorar todo lo que se interpone en el camino del aprendizaje. ¿Quién de nosotros no conoce a personas que, incluso ante la adversidad, enamoradas de una idea, se han servido de logros anteriores para alcanzar sus metas? Sin duda, el potencial pedagógico de la sexualidad, entendida aquí como curiosidad que produce experiencia, puede hacer emerger otras configuraciones en la práctica de la vida y, a su vez, en las narrativas curriculares. No se trata de aprisionarla en discursos sobre el acto sexual, sino de expandirla a prácticas y experiencias que, en el placer de producir creativamente la vida y, argumentamos, sólo en ella, asignan la invención del conocimiento del yo y, a través del yo, el conocimiento del mundo presente en los currículos.

Tomaz Tadeu da Silva (1996) nos ofreció generosamente un hilo político y propositivo que nos ayudó a comprender mejor y también a tomar y desear el currículo como narrativa, texto y campo de disputa. Al cuestionar las formas hegemónicas de pensar y desear el currículo, con este autor somos invitados a:

Reconocer el currículo como una narrativa y reconocer el currículo como compuesto de múltiples narrativas significa posibilitar su deconstrucción como narrativas preferidas, como narrativas dominantes. Significa ser capaz de romper la red que vincula las narrativas dominantes, las formas dominantes de contar historias, con la producción de identidades y subjetividades sociales hegemónicas. Las narrativas curriculares deben ser deconstruidas como estructuras que cierran posibilidades alternativas de lectura, que cierran las posibilidades de construir identidades alternativas. Pero las narrativas también pueden ser vistas como textos abiertos, como historias que pueden ser inventadas, subvertidas, parodiadas, para contar historias diferentes, plurales, múltiples, historias que se abren a la producción de identidades y subjetividades contrahegemónicas, de oposición (Silva, 1996, p. 177).

Reconocer los currículos como narrativas en disputa, negociaciones y acechanzas, va de la mano con las dimensiones de poder y resistencia que atraviesan el tejido curricular y las redes de significados que se producen y (des)tejen en las prácticas educativas. Así nos lo dice Silva (1996):

Las narrativas están atravesadas por líneas de poder, pero no existen en un tranquilo campo de imposición. Al contar historias contaminadas por los significados dominantes, intentan establecer y fijar identidades hegemónicas. Sin embargo, las identidades y subjetividades sociales existen en un terreno de indeterminación, un terreno de significados fluctuantes. Los significados producidos y transportados por las narrativas nunca son fijos, decididos de una vez por todas. El terreno del significado es un terreno de lucha y contestación. Por tanto, existe una lucha por el significado y la narrativa. A través de las narrativas, las identidades hegemónicas se fijan, se forman y se moldean, pero también se impugnan, se cuestionan y se disputan. [...] Podemos entender el concepto de narrativa mucho más allá de los géneros formalmente conocidos como tales: la novela, el cuento, la película, el drama. Hay muchas prácticas discursivas que no se reconocen formalmente como narrativas, pero que llevan implícita una historia,

enlazan acontecimientos en el tiempo, describen y sitúan personajes y actores, establecen un escenario, organizan los hechos en una trama o argumento. A todos los efectos, funcionan como narraciones (Silva, 1996, p. 176).

En esta incursión entre los Estudios Queer, el currículo como narrativa y las relaciones de poder, nos damos cuenta de que Tomaz Tadeu da Silva se inspiró en las ideas de/en y con el poder desarrolladas por Michel Foucault (2006). De esta forma, califica las relaciones poco armoniosas que se dan entre los sujetos en las negociaciones con el campo del currículo y sus narrativas. En las escuelas, los sujetos se producen discursivamente en el currículo en un (des)ensamblaje tierno. Y porque somos conscientes de las disputas entre narrativas y existencias singulares fuera del centro del currículo, como practicantes pensantes alteramos el paisaje curricular y disputamos sus efectos. Tácticas llenas de astucia y lecturas ensamblan y (des)ensamblan currículos, saberes universales y sujetos de conocimiento canonizados. El libertinaje, la lectura autoral y la desconfianza en la verdad arrogante se convierten en las tácticas de las posiciones ordinarias. En ellas, en los márgenes de los currículos, tienen lugar redes de saber y poder en la materialidad del corpus, a través de interminables procesos de significación y negociación. Por eso

El poder debe analizarse como algo que circula, o mejor dicho, como algo que sólo funciona en cadena. Nunca se localiza aquí o allá, nunca está en manos de unos pocos, nunca se apropia como riqueza o como un bien. El poder funciona y se ejerce en red. En sus mallas, los individuos no sólo circulan, sino que están siempre en condiciones de ejercer ese poder y de sufrir su acción; nunca son blancos inertes o consentidores del poder, siempre son centros de transmisión. En otras palabras, el poder no se aplica a los individuos, pasa a través de ellos (Foucault, 2006, p. 183).

Imprimiendo desde aquí el concepto de currículo y poder con el que nos afiliamos, seguimos nuestras intenciones de escritura. Escribir sobre lo que hemos hecho de nosotras mismas, en las relaciones que hemos establecido con las narrativas curriculares vividas en los espacios-tiempos educativos, hace funcionar ejercicios de pensamiento que nos mueven en recorridos implicados a favor de prácticas curriculares *queer*; *en acto*, con vidas demasiado reales y que nos dan la oportunidad de tener encuentros potentes con el (des)aprendizaje entre el cuerpo, el género y el dispositivo de la sexualidad. Y el dispositivo de la sexualidad es un engranaje importantísimo para entender el deseo de la norma a través del dispositivo curricular. En una entrevista a Foucault de 1977, podemos entender mejor la concepción estratégica del dispositivo de la sexualidad. Dice el autor:

Lo que intento descubrir bajo este nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que incluye discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en resumen: tanto lo dicho como lo no dicho, éste es el elemento del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre estos elementos. [...] el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. [...] Por dispositivo entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo la función principal de responder a una urgencia. El dispositivo tiene, pues, una función estratégica dominante. [...] Dije que el dispositivo era de naturaleza estratégica, lo que implica que se

trata de una manipulación de las relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en una dirección, para bloquearlas o para estabilizarlas. Para utilizarlas. Por tanto, el dispositivo se inscribe siempre en un juego de poder, pero también está siempre vinculado a uno o varios límites del saber, que surgen de él pero también lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de poder que sostienen tipos de saber y se apoyan en ellos (Foucault, 2014, p. 45).

Con la explicación del dispositivo de Foucault, es posible desde aquí pensar el currículo como dispositivo, entendiéndolo como soporte de tipos de saber y poder. Responde a las urgencias de una época y busca estratégicamente su utilización como práctica y discurso de dominación hegemónica. Y como el aula es el escenario en el que desfilamos en ejercicios políticos de atención a la novedad de la vida, traemos las narrativas de los cuerpos-sujetos-estudiantes, sin ninguna pretensión de calificarlos como información o informantes. Las narrativas seleccionadas para este artículo no necesitan de un sujeto-autor para ser creíbles. De hecho, en este artículo, no tenemos ninguna intención de verdad moderna ni la necesidad de producir un sujeto narrador entendido como productor de realidad. "Desde esta perspectiva, nada es, todo deviene. Todo deviene. No somos, no estamos en el mundo, sino que devenimos con el mundo, completándolo" (Soares, 2013, p. 740). Las narrativas, como todo lo dicho hasta ahora, no son más que ficciones, fabricaciones, formas de narrar y practicar las experiencias vividas y de crear sus significados. Estas narrativas son tuyas y nuestras y, porque pueden existir como nuestras, adquieren el sentido de la experiencia. ¿Podría ser esta forma de tratar al sujeto que narra y sus narrativas la fuerza de los Estudios Queer? Sólo una pregunta. Entonces uno de nosotros se pone a narrar:

Para mí, no hay nada nuevo en el deseo y la publicidad de los partidarios de la infame cura gay. Pasé por este intento de corrección a una edad muy temprana. Nunca me sentí mal. Así que no entiendo eso de reorientar la sexualidad. Tenía 11 años en 1981. Empezaba el quinto curso de secundaria en un colegio católico muy tradicional de mi zona. Mi padre había estudiado en ese colegio. Para él, estudiar en ese colegio era una fuente de honor y distinción. Me levantaba muy temprano para hacer el corto trayecto diario. Todos los días, antes de que sonara la sirena que me avisaba de que había que hacer cola, ya estaba allí. A la espera. Un cuerpo de soldados, esperando la oración del día y el canto del himno nacional, para luego, casi marchando, entrar en el aula y esperar la autorización del profesor para poder sentarnos en nuestros pupitres fijos, atornillados al suelo. En aquel momento, las parejas se dividían en el mismo pupitre. Fue allí, en aquel pupitre atornillado al suelo, donde por primera vez puse mis manos nerviosas sobre el culito de mi primer novio. Este secreto de infancia me lo llevaré a la tumba. Nueva escuela, nuevos compañeros, nuevos profesores. Allí estaba yo, en silencio, con la cabeza gacha, haciendo todo lo posible para no ser vista en el colegio y por el colegio. Con la cabeza gacha, mirando al suelo, con pocas palabras y una sonrisa corta, intentaba ir y volver del colegio sin que me vieran. Observaba todo y a todos. En mis observaciones, tanteaba la escuela y a los niños. También sabía que me observaban. Siempre me miraban. Me decían con toda claridad que algo iba mal. Las flechas salían de los ojos de los niños y los profesores del colegio. Aquellas miradas que me leían eran aterradoras. Rehuía de todo y de todos. No quería meterme en problemas en el colegio. Pero sabía sin saberlo que yo era el problema de la escuela. Sabía que estudiaría allí hasta el final del octavo curso. En pocos días me las arreglé para saber de quién podía

hacerme amigo en el colegio. Algunas de las chicas de mi clase estaban más abiertas a nuevas amistades y afectos. No sé cómo explicarlo, pero parecía que entre las chicas y yo se producían alianzas afectivas. ¿Y los chicos? Tenía mis dudas. En mis observaciones, pronto me di cuenta de que sería peligroso acercarse a un grupo de chicos de séptimo curso. El séptimo curso de la escuela era famoso por su alboroto y su falta de respeto hacia los niños más pequeños y los profesores. Había un chico, uno de esos traviosos, de los que, burlándose y riéndose, hacen de la vida de algunos un infierno. Ese niño me daba miedo. Un día, entre las oraciones y el himno nacional, me empujó a la cola de las chicas. Antes incluso de que pudiera volver a la cola de los chicos de quinto, oí el primer grito de la boca del monstruoso chico de séptimo: "¡Mulheeeeeeeeeerzinha!", "¡Mira a la mujercita de quinto!". En un coro, chicos y chicas gritaron juntos: "¡Mujercita! ¡Mujercita! ¡Mujercita! Mi armario se abrió de par en par por mi timidez. De ser un chico tímido, pasé a ser visto como una mujercita por los chicos y chicas del colegio. No pude contenerme y me eché a llorar. El profesor encargado de organizar la cola se limitó a decirme: "Trágate las lágrimas, chico. Los chicos no lloran". Sollozando, volví a la cola de los niños de quinto curso. La colegiala que acababa de nacer entre aquellos chicos y chicas fue desapareciendo y apareció otro chico. Los problemas de relación en la escuela crecían y crecían. Me convertí en una niña que aprendió a pegar y a insultar. Aunque aprendí a defenderme de los insultos y actos violentos de aquellos niños, no conseguí el pasaporte para entrar en el club de los chicos. Pegar y decir palabrotas no era suficiente. No podía descifrar los códigos de los chicos, y mucho menos imprimirlos en mi cuerpo. Aquellos chicos tenían la capacidad de cambiar los códigos de género y masculinidad cada vez que me acercaba a ellos. Parecían un ideal inalcanzable para mí, aunque me esforzara cada día. Parecía que mi cuerpo se negaba a sí mismo esas lecciones. Al poco tiempo, mis padres y el colegio me llevaron al psicólogo. Estuve de quinto a octavo curso, llevándome a centros de psicología y a la iglesia. Una mezcla de conocimientos de la psicología y de la iglesia se pegó a mi cuerpo. El pecado de lo que no sabía estaba a mi alrededor. Me castigaban y me castigaban todos los días en la escuela bajo la mirada que educa. La tortura sólo terminó cuando pasé a secundaria y me fui a estudiar a la capital. Hoy, casi cuarenta años después, me doy cuenta de que aquella atención tenía como objetivo hacerme heterosexual u homosexual de un cierto tipo. Homosexual en el sentido familiar. Me gustaba ir al consejero. Su presencia me ayudaba a enfrentarme a mis miedos y a fortalecerme como persona. Sorteaba a mis padres y me ayudaba a sufrir menos en este mundo perverso. De vez en cuando oía decir a mis padres que la psicóloga era débil y que, como en la ciudad no había profesionales del ramo, me tendrían a su cargo. Aquí, a mis casi cincuenta años, muy lejos de aquel chico, me doy cuenta de que en la escuela no sólo aprendemos contenidos escolares. Algunos contenidos escolares, como ser un chico de cierto tipo, son más fuertes que los contenidos de portugués, matemáticas, geografía, historia y educación física. (A. Rodrigues, comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

Cuando pensamos en las interpelaciones que la narrativa provoca en nosotros y establecemos pactos de dororidades² con ella, sentimos que los cuerpos nacen ya

² Entendemos que todo concepto conlleva un mundo de significados y significantes. No es estático y presupone redes de reflexión, crítica colectiva, discursos en disputa, significados culturales y resignificaciones individuales a través de los usos de sus practicantes. Por tanto, el concepto no es algo

ensuciados por la cultura. Ya están "operados" por las precisas tecnologías discursivas curriculares que orientarán y validarán las formas apropiadas e inapropiadas de performatividad de género, como nos invitaba a pensar Berenice Bento (2006). En la lógica imperativa de la normalidad curricular, la creación performativa de nuestros cuerpos dependerá de complejas redes de regulación y astucia. No hay cuerpo performativo libre de intervenciones heteronormativas.

A lo largo del desarrollo del niño, a través de una pluralidad de interacciones, el niño aprende en los juegos de género las performatividades que significará como masculino o femenino. Este aprendizaje será fundamental, ya que a través de él, el niño adquiere las herramientas básicas para relacionarse socialmente de forma adecuada a los valores androcéntricos y heteronormativos. Las lógicas androcéntricas de descalificación de lo femenino no sólo representan el movimiento para asignar cierta performatividad masculina a la centralidad cotidiana de la vida. Se convierten en prisiones, empobrecidas de creaciones, que aliadas a la heteronormatividad buscan legitimar la violencia, siempre aliada a la norma, investida de performatividades disidentes. Existe un estrecho vínculo entre misoginia, androcentrismo y heteronormatividad, que se entrelazan para dominar el patriarcado. La heteronormatividad, intrínsecamente ligada a lógicas androcéntricas y misóginas, busca sostener la reproducción del sistema binario a través de la cultura universalizada, incluidos los currículos. Es "el componente ideológico central de todos los sistemas de dominación de la sociedad occidental" (Hooks, 2015, 198).

El pensamiento dualista hace de la experiencia narrada la pieza central de la opresión. Una característica fundamental de esta construcción es la categorización del sujeto basada en su diferencia. Otra característica de esta construcción es que la diferencia hetero-designada no es complementaria. Sus mitades son dicotómicas, distintas y esencialmente opuestas. Esto desenmascara el discurso de la igualdad en la diferencia y subordina una mitad a otra mitad definida dicotómicamente. La dicotomía es la estrategia política para gobernar los valores androcéntricos, heteronormativos y misóginos sobre la vida. "La diferencia de la oposición dicotómica implica invariablemente relaciones de superioridad e inferioridad, relaciones jerárquicas que se enredan con economías políticas de dominación y subordinación" (Collins, 2016, p. 107-108) presentes en las pedagogías que buscan naturalizar la existencia inteligible del género que tatúa el cuerpo en lo que nos dice Butler (2018):

[...ante todo, decir que el género es performativo es decir que es un cierto tipo de representación; la apariencia del género se confunde a menudo con un signo de su verdad interna o inherente; el género está inducido por normas obligatorias que nos exigen convertirnos en un género u otro (normalmente dentro de un marco estrictamente binario); la reproducción del género es, por tanto, siempre una negociación con el poder; y, por último, no hay género sin esta reproducción de normas que, en el curso de

acabado, prefabricado, inmutable y desvinculado de su espacio-tiempo. Es fundamentalmente circular. Según Vilma Piedade (2017), "la sororidad quiere hablar desde las sombras. Del habla silenciada, dentro y fuera de nosotros". Originada en el feminismo negro para reflejar las alianzas entre mujeres negras que experimentan la intersección de opresiones, la "sororidad" nos invita a pensar en las alianzas colectivas, los significados y las tácticas producidas por las experiencias opresivas.

sus repetidas representaciones, corre el riesgo de deshacer o rehacer las normas de maneras inesperadas, abriendo la posibilidad de reconstruir la realidad del género de acuerdo con nuevas orientaciones (Butler, 2018, p. 72).

Las consideraciones de Butler nos llevan a pensar que innumerables pedagogías enseñan a los sujetos, a lo largo de su trayectoria, a través de las más diversas instituciones e interacciones, a constituirse dicotómicamente. Sin embargo, siempre con la autora, nos lleva a reflexionar que esas etapas formativas no son secuenciales, continuas o iguales, y de ninguna manera determinantes. Pensamos que esto se debe a que los campos culturales e históricos que configuran a los sujetos están llenos de conflictos, intereses y son capaces de producir múltiples significados que no siempre convergen en nociones dicotómicas. Es en este sentido que creemos en posibilidades que remuevan la lógica heteronormativa y androcéntrica del binarismo sobre la que Collins (2016) y Hooks (2015) llamaron nuestra atención.

Un cuerpo educado en una perspectiva binaria - imposibilidades en el horizonte y (de)construcción queer

En este ejercicio, los Estudios Queer aparecen como una fuerza que nos ayuda a problematizar las identidades, los cuerpos y sus efectos en la producción de redes de significados en torno a los marcadores de género y sexualidad. Con respecto a las identidades, volvemos a recurrir a Michel Foucault (2014), cuando señalaba el peligro de su cómoda estabilidad:

[...] el movimiento homosexual necesita hoy un arte de vivir más que una ciencia o un conocimiento científico (o pseudocientífico) de lo que es la sexualidad. La sexualidad forma parte de nuestro comportamiento. Forma parte de la libertad de la que disfrutamos en este mundo. La sexualidad es algo que creamos nosotros mismos, es nuestra propia creación, mucho más que el descubrimiento de un aspecto secreto de nuestro deseo. Debemos darnos cuenta de que con nuestros deseos, a través de ellos, se establecen nuevas formas de relación, nuevas formas de amor y nuevas formas de creación. El sexo no es una fatalidad: es una posibilidad de alcanzar una vida creativa. [...] No tenemos que descubrir que somos homosexuales. [...] Más bien, tenemos que crear una forma de vida gay, un devenir gay. [...] El mundo considera que la sexualidad es el secreto de la vida cultural creativa: es más bien un proceso que forma parte de la necesidad que tenemos hoy de crear una nueva vida cultural bajo el disfraz de nuestras opciones sexuales. [...] Creo que todavía tenemos que dar un paso adelante. Y creo que uno de los factores de esta estabilización será la creación de nuevas formas de vida, de relaciones de amistad, en la sociedad, en el arte, en la cultura, nuevas formas que se establecerán a través de nuestras opciones sexuales, éticas y políticas. No sólo debemos defendernos, sino también afirmarnos, y afirmarnos no sólo como identidad, sino como fuerza creativa (Foucault, 2014, pp. 251-252).

¿Y cuáles son esos modos de vida queer? Respuestas que van de la mano con las dudas que inestabilizan certezas y producen experiencias, el modo de vida queer *no se ciñe* a las identidades inventadas que hoy reconocemos en los límites de las existencias queer, zapato, navaja, gay, lesbiana, bisexual, heterosexual, intersexual, transexual y/o travesti. Producen límites y la vida queer insiste en romperlos. Una forma de vida a la

que nos invita Foucault (2014), pensamos, tiene lugar en la apertura a nuevos estilos de vida y organización. Decir esto no quiere decir que no necesitemos de las políticas de alianzas producidas por las marcas de las sororidades cotidianas, como nos enseña Vilma Piedade (2017). Para sortear esta lógica, como astucia política, buscamos en los estudios y la política queer formas de burlar verdades, como decía Spago (2018): "está incesantemente en desacuerdo con lo que es normal, la norma, ya sea la heterosexualidad dominante o la identidad gay/lesbiana. Es categóricamente excéntrico, a-normal. ... Las críticas queer a la normatividad no pueden ignorar la capacidad de los discursos y saberes dominantes para apropiarse de la subversión y contenerla" (págs. 33, 46).

Según Miskolci (2009), los Estudios Queer surgieron en Estados Unidos en la década de 1980, con origen en la Filosofía y la Crítica Literaria, ganó estatus tras los debates en las universidades de la Ivy League³. Fue en una conferencia en el estado de California, Estados Unidos, en febrero de 1990, cuando Teresa de Lauretis utilizó el término 'Queer Theory' para describir la inversión queer en los estudios sobre gays y lesbianas que, en términos políticos, pronto se convirtió en una alternativa crítica a los movimientos asimilacionistas que centraban su activismo en el campo de las sexualidades. Teresa Lauretis (2019) nos dice:

la idea de la teoría queer era iniciar un diálogo crítico entre lesbianas y gays sobre la sexualidad y nuestras respectivas historias sexuales. Quería que, juntos, rompiéramos los silencios que se habían erigido en los "estudios sobre gays y lesbianas" sobre cuestiones de sexualidad y su relación con el género y la raza (por ejemplo, el silencio en torno a las relaciones interraciales e interétnicas). En mi mente, las palabras teoría y queer reunían en una sola expresión el objetivo político de la crítica social con el trabajo conceptual y especulativo que implica la producción de discursos. La teoría queer tenía la posibilidad de trazar otro horizonte discursivo, otra forma de pensar la sexualidad. Con ella, podíamos llegar a una mejor comprensión de las especificidades y parcialidades o incluso de nuestras respectivas historias, así como de lo que algunas dificultades comunes significan para nosotros como grupo (Lauretis, 2019, pp. 399-400).

Miskolci (2009) añade:

En cuanto a los movimientos de identidad social, los análisis queer señalan que operan a partir de las representaciones sociales vigentes y expresan la demanda de reconocimiento de los sujetos. Esto contrasta claramente con la propuesta teórica queer de señalar las fracturas de los sujetos, su carácter efímero y contextual, pero el papel de *lo* queer no es descalificar los movimientos identitarios, sino señalar las trampas de lo hegemónico en las que se insertan y permitir alianzas estratégicas entre movimientos que señalan como objetivo común la crítica e impugnación de los regímenes normalizadores que crean tanto las identidades como su posición subordinada en la sociedad (Miskolci, 2009, p. 152).

Los Estudios Queer proponen una ruptura con la perspectiva cartesiana o ilustrada de un sujeto unificado como base ontológica del conocimiento. Así, independientemente de sus variaciones, debaten la posibilidad de entender que el sujeto

³ Grupo de ocho universidades del noreste de Estados Unidos con el mayor prestigio científico de Estados Unidos.

es provisional, circunstancial e intersectado por las marcas que lo posicionan socialmente. En este sentido, dado que las redes de significados producidas en torno a los marcadores de diferencia, como el género, la sexualidad y la raza, son dimensiones de este sujeto en tránsito, se entienden como dispositivos históricos de poder.

Aunque es posible nombrar y calificar el sujeto y el pensamiento, los Estudios Queer se ocupan de acciones comprometidas e indisciplinadas con las formas de ser y desear la identidad. Al igual que Foucault (2014), debemos desear la identidad no como una forma, sino como una táctica política para desestabilizar la dualidad occidental, que provocó el pensamiento de Hooks (2015). De este modo, adquiere rasgos de procedimiento, proceso, diferencia y práctica agnóstica que pueden favorecer la amistad como forma de vida.

Si la identidad no es más que un juego, si no es más que un procedimiento para favorecer las relaciones, las relaciones sociales y las relaciones de placer sexual que crearán nuevas amistades, entonces es útil. Pero si la identidad se convierte en el principal problema de la existencia sexual, si las personas piensan que deben descubrir su propia identidad y que esta identidad debe convertirse en la ley, el principio, el código de su existencia; si la pregunta que se plantean perpetuamente es: "¿Esto se ajusta a mi identidad?", entonces creo que volverán a un tipo de ética muy cercana a la virilidad heterosexual tradicional. Si tenemos que situarnos en relación con la cuestión de la identidad, debe ser mientras seamos seres únicos. Pero las relaciones que debemos mantener con nosotros mismos no son relaciones de identidad; deben ser relaciones de diferenciación, creación e innovación. Es muy tedioso ser siempre el mismo. No debemos excluir la identidad si es a través de ella que las personas encuentran placer, pero no debemos considerar la identidad como una regla universal (Foucault, 2014, p. 255).

Estos enredos de saberes identitarios que operan en el campo del discurso, en los efectos del lenguaje, en la materialidad y promesa del cuerpo pueden ayudarnos a poner en circulación, como ejercicio político con la escritura, lo que buscamos afirmar con la educación, es decir, el derecho a expandir vidas que no nos pertenecen y que, *pôr* no pertenecemos, sólo nos corresponde convivir con ellas y (des)aprender continuamente. Desde esta perspectiva, convocar ejercicios queer frente a los currículos vividos en el evento sería atención en acción, donde las normas de género y sexualidad colapsan. Judith Butler (2013), una pensadora astuta y provocadora en los Estudios Queer, nos ayuda mucho con las cuestiones de género cuando nos invita a pensar que:

el género es una identidad tenuemente construida a lo largo del tiempo, instituida en un espacio exterior mediante la repetición estilizada de actos. El efecto de género se produce por la estilización del cuerpo y, por tanto, debe entenderse como la manera habitual en que gestos, movimientos y estilos corporales de diversa índole constituyen la ilusión de un yo permanente marcado por el género. Esta formulación saca la concepción del género del modelo sustancial de identidad, desplazándola a otro que requiere concebirlo como una temporalidad social constituida. En otras palabras, si el género se instituye a través de actos internamente discontinuos, entonces la apariencia de sustancia es precisamente eso, una identidad construida, una realización performativa en la que el público social, incluidos los propios actores, llegan a creer, ejerciéndola en forma de creencia. El género es también una norma que nunca puede interiorizarse por completo: lo interno es una significación de superficie. Y las normas de

género son, en última instancia, fantaseadas, imposibles de incorporar. Si la base de la identidad de género es la repetición estilizada de actos a lo largo del tiempo, y no una identidad aparentemente sin fisuras, entonces la metáfora espacial de una base se desplaza y se revela como una configuración estilizada, propiamente dicha, una encarnación del tiempo con una marca de género. Se mostrará entonces que el yo de género permanente está estructurado por actos repetidos que pretenden aproximarse al ideal de una base sustancial de identidad, pero revelan, en su discontinuidad ocasional, una falta de fundamento temporal y contingente para esta base. Es precisamente en las relaciones arbitrarias entre actos donde encontramos posibilidades de transformación del género, en la posibilidad de la incapacidad de repetición, una deformidad o una repetición paródica que denuncia el efecto fantaseado de la identidad permanente como una construcción políticamente tenue. ... El hecho de que la realidad del género se cree a través de continuas performances sociales significa que las propias nociones de sexo esencial y de masculinidad y feminidad verdaderas o permanentes también están constituidas, como parte de la estrategia que oculta el carácter performativo del género y las posibilidades performativas para la proliferación de configuraciones de género fuera de las estructuras restrictivas de la dominación masculinista y la heterosexualidad obligatoria (Butler, 2013, pp. 200-201).

Coincidimos con Butler (2013) en lo que dice sobre el género. Como ella, también lo concebimos como una repetición estilizada de nosotros mismos. La ilusión de un yo marcado por el género temporal que se constituye socialmente como una creencia y que, por tanto, nunca puede ser completamente interiorizado e incorporado. Si bien estamos de acuerdo con los actos performativos, también nos damos cuenta de que es al repetirnos tanto a medias que la maquinaria de género cortocircuita la constitución de masculinidades y feminidades y nos presenta fracturas de nosotros mismos en el libertinaje que ocupa el cuerpo. Aunque estamos obligados a (re)producir normas de género, la vigilancia panóptica a veces cabecea y abre la posibilidad de desviarse del camino heterodesignado. La posibilidad de que la regulación no dé en el blanco está siempre presente en las representaciones hegemónicas del género. Lo que experimentamos a diario es que los discursos normalizadores del género no dan en el blanco. Si el género nos llega a través de normas que recortan nuestros cuerpos y los hacen inteligibles, como nos invita Butler (2013), reside en nosotros como una fantasía en la que somos producto y productor.

Un cuerpo, un plano común de precariedad, marcado con los efectos del género y la sexualidad, en acciones para existir y expandirse que no capitalizan, no se crean a sí mismas. Sus acciones están limitadas y condicionadas por su tiempo y dependen de infraestructuras, redes de apoyo y políticas para existir y convivir. En una de las clases en las que una de las autoras hablaba sobre la vulnerabilidad, la precariedad de la vida y el proyecto común de vida, un alumno dijo:

Profesor, usted sabe que soy un hombre trans. Siempre he sido varón. Todavía me asusta mucho ver que nuestras universidades no están preparadas para acoger otros cuerpos y subjetividades que no se ajustan al cisheterosistema y a la lógica de la identidad normativa del cuerpo, el deseo y el placer. Los discursos de inclusión aquí son maravillosos. En clase nos muestran la historia de la lucha por la inclusión de la discapacidad. Las luchas y logros de las mujeres en la educación y los avances y logros de los negros. Nos enseñan la escuela

democrática y el derecho a la igualdad y a la diferencia. Eso sí, no vivo la universidad intensamente. Me sigue pareciendo que la inclusión es un debate que se da aquí para los otros, los alumnos de primaria. Todavía me asusta, como profesor, ver los cartelitos en los lavabos que nos informan de que los lavabos se refieren a hombres y mujeres o a masculino y femenino. Me atrevo a entrar en los aseos de hombres y niños. Entro sabiendo que tal vez no salga. Soy un hombre trans, así que me permiten entrar en el baño de hombres y me reconozco como varón. Pero eso no es todo. Entro en estos aseos sin una política de existencia en la universidad. La política de tener un nombre social y reconocer mi género en mi partida de nacimiento y otros documentos ya no me basta. Aunque disfrute de estos derechos y no renuncie a ellos, porque reconozco la lucha de las personas trans y travestis, sé que nada de esto garantiza la dignidad de mi cuerpo. Cuando voy al baño aquí en la universidad, siento ojos sexistas y transfóbicos observándome. Creo que no tengo la pasabilidad⁴ necesaria para pasar por este espacio. Siempre soy una promesa y una maravilla. Tengo miedo. Venga conmigo al baño, profesor. Quiero que vea lo que siento. Verá, profesor, soy un hombre con vagina y hago pis sentado. No todos los retretes a los que voy tienen puertas en las reservas. Cada vez que voy al retrete y veo que no hay puertas, me pregunto qué piensan los arquitectos, los ingenieros y los sanitarios de los cuerpos que usan los retretes. Me pregunto por qué los cuerpos de los hombres y sus penes tienen que estar expuestos. Es el pene lo que garantiza su existencia. Los ingenieros, los arquitectos y los sanitarios deberían conocer las subjetividades y las identidades que no se ajustan al destino que han dado a nuestros cuerpos. (A. Rodrigues, comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

El estudiante, utilizando el conocimiento de la experiencia, resuena a través de una maquinaria que hace que el cuerpo, el género y la sexualidad nos presenten inconsistencias. En su narración, que no reivindica nada, simplemente pone en escena la precariedad de la vida y de un cuerpo fuera de la forma heterocentrada, como nos dice Judith Butler (2018) sobre los actos performativos de género. La autora nos ofrece el siguiente argumento:

reconocer un género implica a menudo reconocer una cierta conformidad corporal con una norma, y las normas se componen en cierta medida de ideales que nunca son completamente vivibles. Así pues, al reconocer un género, una persona reconoce la trayectoria de un cierto esfuerzo por estar a la altura de un ideal regulado, un ideal cuya encarnación completa sacrificaría sin duda alguna alguna dimensión de la vida creatural. Si alguno de nosotros se convierte de una vez por todas en un ideal normativo, significa que hemos superado un esfuerzo, todas las incoherencias, todas las complejidades, es decir, que hemos perdido alguna dimensión crucial de lo que es estar vivo. El género hipernormativo puede echar por tierra a algunos seres vivos. Pero a veces es el hiper el que trabaja con y contra este defecto constitutivo con deliberación, tenacidad y placer, con sentido de lo correcto;

⁴ La pasividad traduce cómo una persona trans puede ser inteligible para las performatividades de género en nuestro universo occidental normalizado. "Pasar" es lo mismo que ser reconocido en la vida cotidiana como alguien que se ajusta a las normas. Pasar, para algunas personas trans, es un aspecto fundamental, ya sea para evitar la violencia o por satisfacción personal.

puede ser un camino para crear nuevas formas de vida transgénero que merezca la pena apoyar (Butler, 2018, p. 47).

Esta necesidad ilimitada de nombrar es también una respuesta a los límites impuestos por la modernidad a las sexualidades y al empobrecimiento de la heterosexualidad como estatus de referencia. Esta maraña de formas influye en los modos en que nos percibimos, articulamos y narramos en nuestras redes sociales. Con infinitas posibilidades y estilos de vida, el locus heterosexual, debido a su fragilidad, se ha convertido en un cuerpo que lo hace discursivamente rígido. La disidencia es, más profundamente, una declaración de guerra al esquema esencialista que ha marcado Occidente: Ser, Dios, Familia y Estado. Nos guste o no, la ontología es el punto de partida de la táctica política de la disidencia. La disidencia es el avatar de los Estudios Queer en las narrativas curriculares y la siguiente experiencia nos ayuda a reflexionar sobre ello.

Todo iba bien en casa. Yo, mi hija, mi madre y mi padre. Mi novia viene a mi casa. Hasta ahí, todo bien. En mi casa, toda forma de amor es legítima y debe ser respetada. Las cosas nunca han aparecido en los procesos educativos de mi casa como un punto en la agenda de los afectos y los deseos. Estos temas surgieron y tomaron forma en la acogida familiar. Mi hija siempre ha sabido que mantengo una relación lésbica. Lesbiana porque esta clasificación se refiere a los afectos entre dos mujeres. No necesitaba este nombre, ni ningún otro, ni ninguno. ¿Qué sentido tienen estos nombres que nos clasifican y jerarquizan nuestras vidas? Sólo sirven para decir que somos menos, imperfectos y monstruosos. La regla que nos mide, nos mide según su sistema métrico de privilegios de la heterosexualidad tradicional. Ni siquiera recuerdo que soy lesbiana. Mi hija sólo tiene cinco años. Los niños pequeños no tienen prejuicios, se enfrentan muy bien al mundo y a las personas en sus singularidades. La presencia de un hombre al que ella pudiera llamar padre nunca fue un problema para mi hija. Hasta que un día, en el colegio, en una actividad aparentemente trivial, salió a relucir el problema de la ausencia de padre. La profesora, llena de buenas intenciones pedagógicas, pidió a los niños que dibujaran a sus familias y hablaran de ellas. Mi hija nos dibujó entonces. Estábamos yo, mi novia y mis padres. Mi hija en el centro y los adultos de su familia a su alrededor. Así de sencillo. Cuando mi hija fue a hablar con la profesora y los niños sobre su dibujo, la presencia de mi novia se acentuó en la conversación entre los niños. Algunos de los niños, educados de otra manera y que vivían otras experiencias familiares, pensaron que mi hija se había equivocado con la presencia de mi novia e intentaron corregirla diciéndole que las mujeres salen con hombres. Y ella respondió, sin ningún pudor: "mi mamá es mujer y sale con una mujer, mi abuela es mujer y sale con mi abuelo que es hombre y yo soy una niña y no salgo con nadie". La profesora, atenta a lo que ocurría como acontecimiento, frente a un currículo que no se puede controlar porque es vivido por sujetos encarnados, observaba las problematizaciones de los niños. Según la profesora, cuando fui a recoger a mi hija, la pregunta sobre el noviazgo entre iguales la hizo pensar en todo lo que no había pensado sobre otras configuraciones familiares. Después de todo, ella ni siquiera sabía que yo vivía un romance lésbico. Hoy, lo sé. Cuando llego a un nuevo colegio, le digo directamente a la escuela que estoy saliendo con mujeres. La escuela, creo por mi experiencia, necesita saberlo. Pero no lo necesita para crear un programa de acogida de padres y madres disidentes. Sino para prestar atención al derecho a la diferencia. Ante este hecho, el profesor de la escuela,

junto con todo el equipo docente y con mi autorización y orientación, invitó a los padres y madres a incluir otras formas de familia y afectos en la práctica pedagógica de la escuela. Para mi sorpresa, las mamás y los papás aceptaron el tema como componente curricular y en esa reunión descubrimos que otras mamás y otros papás tenían relaciones del mismo sexo. No estaba sola. La multiplicidad de afectos apareció en la escuela. La escuela nos conoció. Llegamos a existir en la escuela y en el currículo escolar. Estoy preocupada por mi hija y por otros niños que no viven sus vidas en familias heterocéntricas. Espero que durante sus años de formación tenga profesores sensibles y escuelas acogedoras. Pero... cuando eso no ocurra... estaré ahí de cuerpo entero como madre, educadora y mujer. Y si hace falta, como lesbiana. (A. Rodrigues, comunicación personal, 17 de octubre de 2022).

El debate sobre la categoría de "familia" ha ocupado un espacio sustancial en la definición política de la ciudadanía en Brasil. Por un lado, hay sectores que reivindican la consanguinidad como factor determinante de la alianza parental y, por otro, movimientos sociales que defienden la necesidad de considerar la comprensión que las personas tienen de sus arreglos, extendiéndola más allá de la consanguinidad y/o del sistema legal que la rige. Sin embargo, independientemente de las posiciones, la concepción subjetiva que circula en las escuelas sobre los arreglos familiares se basa en los innumerables discursos que circulan en las pedagogías culturales, como los medios de comunicación, los religiosos, las redes sociales, el cine, la televisión o los lenguajes curriculares, por nombrar sólo algunos recursos, que se vuelven particularmente centrales en los subsidios individuales para la construcción de verdades sobre la familia.

Cabe destacar que, en la época en que se realizó la tarea, el concepto de familia que circulaba en las prácticas curriculares de la escuela aún utilizaba el modelo hegemónico. De esta forma, se argumenta que los Estudios Queer pueden ayudar, a través de sus prácticas, a desnaturalizar y deconstruir conceptos, discursos y valores basados en la hegemonía heteronormativa, androcéntrica y misógina. Utilizamos los Estudios Queer para problematizar y cuestionar los significados de verdad que rodean la normatividad. Entendemos que rechazan la naturalidad de las cosas y la normalidad de la heteronormatividad (Caetano, 2016). Al problematizar y cuestionar las verdades normativas de sexualidad, género, raza y clase social, los Estudios Queer nos ofrecen una forma alternativa de entender los desafíos desestabilizadores de las narrativas curriculares que circulan en el aula.

Investigar y cuestionar las tramas y dramas cotidianos nos lleva a cuestionar lo que sabemos y a inventar lo desconocido, lo que en un principio fomenta la especulación. Este movimiento nos exige ser curiosos y capaces de experimentar con los demás y con otros que viven y/o están en la escuela. Cuando consideramos la perspectiva desde la que se piensa la *queerización del currículo*, ésta no se limita a proponer información sobre la sexualidad en el currículo, lo que históricamente se ha hecho si consideramos los contenidos binarios que reiteran la heterosexualidad normativa o la normalidad de la homosexualidad. La *queerización* de las narrativas curriculares se propone cuestionar los procesos institucionales y discursivos con sus estructuras de significación que definen las expectativas sociales y determinan las posiciones de los sujetos en las existencias cotidianas. La *queerización* de las narrativas curriculares abre la discusión sobre lo que consideramos inmutable. Las críticas de los Estudios Queer a los modelos binarios inspiran batallas contra los modelos epistemológicos modernos que rigen en el campo de la educación. En este sentido, una pedagogía y un currículo vinculados a la teoría queer tendrían que hacer algo más que

incluir temas o contenidos queer; o algo más que preocuparse por construir una enseñanza para sujetos queer. Una pedagogía así no puede reconocerse como una pedagogía del oprimido, como liberadora o libertaria. Escapa a los marcos. Evita operar con dualismos, que acaban manteniendo la lógica de la subordinación. Ciertamente se opone a la segregación y al secreto que viven los diferentes sujetos, pero no propone actividades para fortalecerlos ni prescribe acciones correctivas para quienes los acosan. El giro epistemológico que proporcionan los Estudios Queer va más allá de los límites del debate sobre las sexualidades. Altera los convencionalismos del pensamiento y del conocimiento porque es fundamentalmente subversivo y provocador la norma, desplaza y descentra al sujeto del conocimiento canonizado en narrativas curriculares enmarcadas.

Al criticar los dualismos, la *queerización* del currículo mantiene la lógica de la insubordinación como táctica para ocupar la escuela. En lugar de pretender ser la respuesta apaciguadora a los conflictos que emergen de las abyectas y monstruosas performatividades que trastocan los currículos, *la queerización* quiere dismantlar el régimen y la lógica que justifica y fija las posiciones reconocidas. Al ignorar como táctica el conocimiento correcto como respuesta al conflicto, los currículos queer asignan el conocimiento como una pregunta interminable.

En conclusión, no nos gusta cerrar nada

En este artículo nos proponemos problematizar las relaciones que se establecen en las redes de conocimiento que inciden en la formación docente y en los discursos que tienen lugar en los momentos de (des)aprendizaje que marcan la performatividad docente y estudiantil y tensionan los currículos que se pretenden descriptivos, identitarios y normativos en la constitución de saberes entre sujetos y cuerpos educativos. Hablamos y apostamos al espacio escolar y al currículo post-estructuralista para repensar las formas en que educamos y conformamos nuestros actos pedagógicos que nos constituyen, en el sentido de construir diferentes formas de operar para una pretendida equidad.

Trajimos a colación el término queer para hablar del derecho y la diferencia en currículos atentos a subvertir y extrañar la normatividad, denotando un currículo en continuo proceso modificable con/y desde los sujetos y lenguajes que los constituyen. Pero estos mismos currículos pueden simultáneamente volverse normativos, identitarios y performativos, fijando cuerpos, géneros y sexualidades que se ajustan a ellos, operando con un discurso de poder institucional, heteronormativo y conservador.

En esta visión conservadora, el discurso de la verdad y de la certeza se legitima y cristaliza, anquilosando la posibilidad de operar la diferencia, la libertad y la experiencia, no como posibilidades de vida y aprendizaje, sino como formas anquilosadas de apropiación cultural en las que las formas de sexualidad no tendrán espacio/condiciones de posibilidad. Por lo tanto, es necesario destacar las posibilidades de que el currículo tenga otra forma de existencia, operando con referencias que permitan repensar una pedagogía que incluya subjetividades diversas, incluso pensando en el potencial pedagógico de la sexualidad como curiosidad por la experiencia, la comprensión de otros sentidos/significados y las prácticas que pueden configurar nuevos estilos curriculares.

La *queerización* del currículo sugiere la desnaturalización, el cuestionamiento y la duda como tácticas creativas para pensar la existencia. El currículo, en este sentido,

se vuelve supuestamente orgánico al ofrecer la oportunidad de investigar los dramas y las tramas, las pasiones y las necesidades de la vida cotidiana y sus conocimientos. Investigar y cuestionar las tramas y los dramas de la vida cotidiana nos lleva a cuestionar el conocimiento y a inventar lo desconocido, lo que inicialmente fomenta la especulación y la curiosidad como principios creativos. Estos movimientos requieren que seamos capaces de experimentar con otros y con otros que viven y/o están en la escuela. En este contexto político en el que el verbo pensar está cada vez más vacío de acción y de redes de significados, favorecido por la intensa proliferación de discursos salvacionistas, quizás sea primordial detenerse en la dimensión pedagógica de lo que significa para nosotros pensar. A fin de cuentas, ¿no merece la pena vivir vidas creativas?

Intentamos operar con una nueva mirada política del currículo como narrativa, como texto, como campo de disputa y negociación, produciendo múltiples acontecimientos en la trama de las prácticas educativas para *pensar* una escuela/currículo abordado que nos permita identificar las tácticas para promover prácticas curriculares universales. En este sentido, escuchamos las narrativas de las experiencias escolares desde los márgenes, invisibilizadas, que nos permiten identificar las estrategias del discurso y los mecanismos de exclusión de las prácticas pedagógicas permeadas por la dominación/saber hegemónico. En esta negociación, destacamos: libertinaje, interpelaciones, intervenciones, control, insultos, autogobierno, miradas, encuadres y las perversidades de la norma dicotómica heterosexual.

Para pensar qué vidas creativas vale la pena vivir, promovemos un currículo permeable a una lógica no binaria, problematizando los discursos verdaderos y absolutos sobre las identidades sexuales y de género. Pero, ¿cómo podemos observar esto en nuestras prácticas curriculares cotidianas? Intentamos responder a esto operando con una lógica decolonial y burlando las verdades universales a través de dos ejercicios: la preocupación de la historiografía queer, en la que se pretendía un diálogo crítico entre lesbianas y gays sobre la sexualidad sin descalificar los movimientos identitarios pero conscientes de las trampas del pensamiento hegemónico, cartesiano e ilustrado. Discutir las identidades como táctica política para desestabilizar el dualismo occidental.

Y un segundo ejercicio, escuchar narrativas subalternas para discernir procedimientos, procesos y prácticas agnósticas que promuevan amistades y alianzas como forma de vida. Para ello, traemos la narrativa posible de la maternidad lesbiana como forma de expandir la vida y las prácticas pedagógicas que conforman nuestro posible (¡sí!) currículo escolar, que tiene espacios para el acontecimiento, para otras formas de educar y organizar el vivir frente a un currículo que no controlamos del todo (porque no queremos) pero que es flexible, aprendiendo de la forma en que un niño experimenta el mundo: abierto a la exploración, curioso por nuevos conocimientos y tratando con las personas en sus singularidades.



Seres nacidos de la tinta, tinta sobre papel. Ana María Martín

Referencias bibliográficas

- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo*: sexualidade e gênero na experiência transexual. Garamond.
- Britzman, D. (2001). Curiosidade, Sexualidade e Currículo. En. LOURO, Guacira Lopes (Ed.), *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade (pp. 83-112). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra*: quando a vida é passível de luto? Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas*: notas para uma teoria performativa da assembleia. Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2013). *Problemas de Gênero*: feminismo e subversão da identidade. Civilização Brasileira.
- Caetano, M. (2016). *Performatividades reguladas*. heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. APPRIS.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Vozes.
- Collins, P. H. (2016). Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*. Vol. 31 N.1, pp. 99-127.
- da Silva, T. T. (2015). *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias de currículo. Autêntica.
- da Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Vozes.
- Foucault, M. (2006). *Microfísica do poder*. Paz e Terra.
- Foucault, M. (2013). *O corpo utópico, as heterotopias*. n-1 edições.
- Foucault, M. (2014). *Ditos e escritos, volume IX*: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Forense Universitária.
- Hooks, B. (2015) Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº16. pp. 193-210.
- Laurets, T. (2019). Teoria queer, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. En: Hollanda, H. B. (Ed.), *Pensamento feminista*: conceitos fundamentais (pp. 397-410). Bazar do tempo.
- Miskolci, R. (2009). *Teoria queer*: um aprendizado pela diferença. Autêntica.
- Piedade, V. (2017). *Dororidade*. Editora Nós.
- Spargo, T. (2018). *Foucault e teoria queer*: seguido de Ágape e orientações pós-seculares. Autêntica.

Soares, M. da C. S. (2013). Pesquisas com os Cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. *Educação & Realidade*, 38(3). p. 731-745.

Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. Paidós.