



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Estudios Pedagógicos

**Repensemos la Escuela: Propuestas Para la Integración de una Pedagogía Cuir en la
Escuela Tradicional Chilena**

Francisca Aguilar T.

Seminario Sexualidades Secundarias: Cuerpo y Poder en el Sistema Escolar

Prof. Marcia Ravelo M.

Septiembre 2020

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas

Científico-Humanistas con Mención Inglés

Resumen

Desde 1990, con la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, el Estado chileno es garante de la provisión de educación a niñas y jóvenes independiente de su color, religión, identidad sexual o de género. Tomando esto en consideración, este artículo analiza la escuela chilena actual entendiendo la heteronormatividad y discriminación/rechazo a la diferencia como nociones que estructuran no sólo la escuela, sino la sociedad misma. Paralelamente se discute lo que significa convivir en instituciones construidas sobre estos pilares de la educación para cuerpos pertenecientes a las disidencias sexuales y de género, considerando dentro de este grupo tanto a docentes como a estudiantes. Posteriormente, a partir de las reflexiones extraídas desde el análisis, se proponen una serie de principios que orienten las acciones de los actores de la educación tomando la pedagogía cuir como perspectiva que permita la inclusión de las diversidades en las aulas.

Palabras Clave: Pedagogía Queer, Disidencia Sexual, Inclusión, Heteronormatividad.

“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”

(Artículo 29, Convención Sobre los Derechos del Niño)

“Todo niño tiene derecho a que le enseñen con cariño”

(Calceñ con Rombos Man, 31 Minutos)

Origen de los Cuestionamientos

Luego de aproximadamente ocho años fuera del aula y volviendo a esta como profesora, uno de los primeros pensamientos que cruza por mi mente que las escuela no ha cambiado mucho “En el fondo de la sala dos compañeros se sientan juntos, abrazados mientras conversan. De repente, otra alumna se acerca a ellos y les dice riendo ‘¿por qué están abrazados, acaso son huecos?’ la profesora habiendo escuchado tal interrogante hace caso omiso y sigue con su clase”¹.

Semanas después, sentada en la sala de profesores, pasando desapercibida como muchas veces lo hacen les² practicantes, escucho a dos profesores conversar y reír mientras miran a les jóvenes que estaban disfrutando de su recreo:

¹ Registro Cuaderno de Campo, abril 2019

² Cabe destacar que el presente trabajo está escrito pensando en la inclusión como prioridad, por lo que se hace uso del lenguaje inclusivo a través de la letra *e* como indicador de neutralidad, con la excepción de citas textuales, donde se mantienen las decisiones de redacción de les autores.

debaten sobre el género de los estudiantes que caminan y conversan por el patio, se preguntan entre ellos si uno es hombre o mujer, y en esa conversación uno de ellos comenta “No, si ese es hombrecito de verdad” y el otro docente ríe. Mientras tanto yo anoto sus palabras en mi libreta, lo hago con rabia, con impotencia, me acuerdo de las palabras de otros profesores y profesoras recordándose tratar a una alumna por su nombre social, no porque es lo correcto y lo digno para una docente, sino porque ella es “chora” y les puede acusar.³

Los ejemplos antes mencionados, y otras tantas experiencias que logré plasmar en mi cuaderno de campo mientras me desempeñaba como profesora practicante en un liceo público chileno del sector suroriente de Santiago, me hacen pensar que la inclusión en la escuela se entiende como una obligación decretada desde el Estado y no como una práctica que nace desde la necesidad de tratar a otros seres humanos con respeto y dignidad, a adaptarse al cambio social, al surgimiento de nuevas maneras de ver el mundo que se presentan en nuestras aulas de la mano del ingreso de nuevos y nuevas jóvenes.

De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019), en agosto de 1990 el Estado de Chile ratifica ante las Naciones Unidas la firma y suscripción a la Convención Sobre Los Derechos Del Niño, tal convención a través de sus artículos, expresa los derechos de niñas y jóvenes a no ser discriminados por el hecho de ser diferentes, tener una vida plena, expresarse libremente, “a aprender todo aquello que desarrolle al máximo [su] personalidad y [sus] capacidades intelectuales, físicas y sociales.” (UNICEF, 2019, p.32), entre otros. Sin embargo, UNICEF (2015) también reconoce que en Chile

³ Registro Cuaderno de Campo, junio 2019

existen grupos de niños y jóvenes que atraviesan por grandes obstáculos para tener sus derechos reconocidos, uno de estos siendo los pertenecientes a la comunidad LGBTQIA+⁴.

En relación con lo anterior, el sistema educacional chileno pareciera estar resistiéndose al cambio, a la diversidad, y al respeto por la disidencia sexual. No es hasta que una persona exige que sus derechos e identidad se respeten que se generan propuestas, cambios, y es así como la escuela responde de “mala gana”, queriendo aparentemente mantener viva una visión tradicional que perpetúa la dominancia patriarcal y la heteronormatividad como verdades incuestionables, las cuales interfieren con el principio de igualdad y no discriminación por el que el Estado chileno debiese estar velando.

Como profesora, mujer y disidente sexual, me cuestiono el contexto en el que nos desenvolvemos dentro de la escuela tradicional. *¿Cuál es mi rol, nuestro rol como docentes? ¿Quiero seguir perpetuando los estereotipos que la sociedad actual promueve y que vulneran derechos humanos?* Mi propia experiencia como profesora en formación y como persona me indican que es momento que innovemos y que problematicemos los constructos que estructuran a nuestra sociedad, de manera de construir una pedagogía desde una visión más amable y respetuosa para con las identidades de nuestros estudiantes y de nosotros mismos.

Este artículo tiene por objetivo el dialogar con el trabajo de diferentes autores y autoras con el fin de comprender y analizar qué está pasando en la escuela chilena, y con sus docentes respecto de la inclusión de una perspectiva de género. Así también, por medio de la reflexión, intentar reorientar la acción pedagógica en el contexto chileno y latinoamericano considerando algunos principios contruidos desde una perspectiva cuir. Estos principios

⁴ Es importante mencionar que en el informe referenciado se usa la sigla LGTBI “gays, lesbianas, transexuales, bisexuales e intersex” (UNICEF, 2015, p.5), pero en este artículo utilizaré LGBTQIA+, dándole espacio a identidades que han tenido menos reconocimiento, como lo son cuir (Q) y la asexualidad y aromanticismo (A), pero que aun así creo necesario visibilizar.

podrían ser una guía para la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, teniendo en cuenta que los vínculos desarrollados se mantienen tanto dentro como fuera del aula.

En mi perspectiva, una pedagogía cuir y disidente sexual nos ayuda a romper este gigante normativo y excluyente que durante años se ha convertido en la escuela como la vemos hoy, abriendo espacios para la construcción de una nueva escuela que promueva una sociedad respetuosa que apoye a les jóvenes independiente de su identidad u orientación sexual, que se encarga de formar lazos, que nos libere de patrones de exclusión, no sólo para les estudiantes cuir o mujeres, sino para todes.

La estructura del artículo presenta tres secciones que en conjunto enmarcan mi aproximación al trabajo pedagógico desde una perspectiva cuir. En la primera sección detallo unas primeras aclaraciones respecto a lo que consideraré como cuir y disidente a partir de la teoría y de mi propia experiencia; en la segunda sección desarrollaré la discusión de conceptos y elementos claves para llegar a un entendimiento de lo que significaría comprender la escuela desde una pedagogía cuir.

En la tercera parte postulo mi propio posicionamiento pedagógico cuir a través de una serie de principios creados a partir de los supuestos teóricos que abordé a lo largo del texto y de mis propias concepciones sobre lo que significa enseñar desde la disidencia, posteriormente dándole paso a unas consideraciones finales.

Not Queer as in Weird, Sino Cuir Como Disidente

La palabra cuir es una apropiación latinoamericana e hispanohablante de la palabra queer, pronunciada /kwɪə/. Su definición original significa *raro*, *extraño*, y fue utilizada durante muchos años para referirse de manera peyorativa hacia miembros de la comunidad LGBTQIA+. Posteriormente, fue reclamada y utilizada como término global para dirigirse

sobre diferentes identidades que se escapan de lo binario y la norma, quienes buscan “la ausencia de un nombre, de una connotación, de una identidad establecida” (Miller, 1992 citado en Britzman, 1998, p.213), dándonos la oportunidad de compartir algo de nuestra identidad, de explorarla, mientras resguardamos nuestro derecho a proteger nuestra privacidad.

Le doy comienzo a este texto refiriéndome a lo que significa esta palabra dada la importancia global que tiene para la comunidad LGBTQIA+, si bien sus raíces están asentadas en la historia anglosajona, esto no impide que en este mundo conectado podamos recoger palabras que como personas de la comunidad nos hacen sentir seguras y reconfortadas, y de esta misma forma, crear una conexión de la que localmente hemos sido privadas.

Sin embargo, esto no quita que como seres humanos con pertenencia a diferentes comunidades –en este caso, también latines– con una convergencia de identidades, no seamos críticas al origen de ‘cuir’, de su unión con el imperialismo, con la imposición de lo anglo como algo superior a lo latino. Desde ahí nace la necesidad de recoger este concepto y modificarlo a nuestra manera de hablar; por un lado, para llenar de una identidad propia una palabra tan importante, sin despreciar la carga histórica de años. El apropiarse de lo cuir es signo de una lucha, de rechazo a la hegemonía angloparlante, conectándose con la comunidad LGBTQIA+ global sin desmerecer nuestra identidad latina. Por el otro lado, esta apropiación es una respuesta a las críticas y el control que ciertos autores angloparlantes han querido mantener sobre la palabra cuir, pues como comunidad latina y disidente sexual no somos ajenos al dolor, a la discriminación, al odio, compartimos y comprendemos las connotaciones que carga el nombrarse cuir. Esto va más allá de una frontera entre países, hablar de lo cuir es un posicionamiento social que nos distancia de la diversidad binaria y homocéntrica.

Algo similar al identificarnos como cuir, es que el pertenecer a la disidencia sexual nos entrega una estancia diferente a la de ser parte de la diversidad sexual. La disidencia entiende la identidad como una resistencia y disconformidad a la norma, rechazando tajantemente la relación corporativa de la comunidad LGBTQIA+, y cuestionando permanentemente la relación de las políticas sexuales con las económicas, educativas, sociales y culturales (flores⁵, 2018).

Cabe destacar que en los últimos años ha habido una intención de asimilar la disidencia sexual con la diversidad sexual con la intención de neutralizar la carga política y disruptiva de la disidencia (flores, 2018). Esta es una falsa equivalencia, dado el rol de la disidencia sexual de analizar los discursos e identidades de la diversidad sexual, de constantemente deconstruir y criticar nuestra relación y cruce con la sociedad (flores, 2018). Al igual como mencionaba al hablar de nuestra identidad cuir, el ser disidente sexual va más allá del solo existir en la diversidad, es una acción, es movimiento, es el constante cuestionamiento de la interacción entre nuestros cuerpos y la sociedad en que nos desenvolvemos. Esta acción que me impulsa al análisis de mi identidad como individuo me hace también cuestionar mi desempeño en aula, con mis colegas, con mis estudiantes.

Como continuaré abordando a lo largo de este artículo, el posicionamiento expuesto en párrafos anteriores se presenta en el sentido de que la pedagogía también es un análisis constante de nuestro quehacer, de nuestras acciones dentro de la escuela, esta escuela latinoamericana, tradicional, heteronormada.

⁵ El nombre de la profesora valeria flores está escrito sólo en letra minúscula a lo largo de este trabajo honrando los propios deseos de la autora, quien en su libro *Interrupciones* expresa esta acción como “una territorialización del yo que pasa desapercibido, un error que impulsa el deseo de normalidad, una dislexia gráfica que interrumpe los enlaces de sentido, un deseo de designar una fuerza, un movimiento y no una persona, y contra toda justificación previa, porque me gusta verlo y sentirlo de ese modo.” (flores, 2013)

De La Pedagogía Reproductora a una Pedagogía Transformadora

Después de haber presentado los ideales que me guían como persona cuir y disidente sexual, hemos de conversar sobre lo que significa tener estas identidades dentro de un sistema escolar que nos impulsa a encajar, a existir dentro de una normalidad homogénea, no solo como estudiantes, sino que también como docentes. De qué forma abrimos la puerta para que la lucha diversa y disidente ocurra en un sistema que está sujeto a la reproducción de la sociedad.

La escuela juega un rol extremadamente importante en el desarrollo y socialización de una persona y, como docentes, podemos marcar profundamente a nuestros estudiantes, ya sea de buena o mala manera, en su formación humana. Sin embargo, no sólo somos los docentes quienes hacemos la escuela, pues este sistema ha ido integrando características a lo largo de la historia que han terminado decantando en lo que entendemos hoy como *la* escuela.

Tradicionalmente, la escuela se ha caracterizado por tener roles muy estructurados y con jerarquías claramente establecidas, los docentes son quienes se encargan de entregar enormes cantidades de información a los estudiantes, mientras que estos últimos son quienes deben absorberla y reproducirla, siempre con el currículum y los programas establecidos como guías en este depósito de contenidos. Como indica Pineau (2001), esta estandarización o unificación de los conocimientos se asimila también en la infraestructura y prácticas concretas adoptadas por las instituciones; las clases son impartidas en salas con asientos en fila, mirando hacia adelante, para no distraer a los alumnos de lo importante, lo que hablan los profesores. Mientras tanto, una campana o un timbre son utilizados como comandantes de la jornada escolar.

Foucault (2002) entiende esta estructuración como la organización que “ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (p.135). Personalmente, incluso en mis primeros meses como profesora en práctica –sin conocer en profundidad cómo el poder y el control articulan las jerarquías, o que la disciplina opera sobre los cuerpos para mantenerlos dóciles y fragmentados (Foucault, 2002)– sentía que mi ocupación en la sala era la de una guardia, haciendo rondas alrededor de la sala, siempre vigilante del comportamiento de los estudiantes, entendiendo implícitamente que en la organización jerárquica de este sistema tradicional mi rol era someter a los jóvenes a actuar de la forma esperada por quienes mantenían el control.

El enfrentar este contexto desde una pedagogía cuir significa romper con los códigos preestablecidos y problematizar esta escuela en la que nos desempeñamos, analizando las estructuras que nos dejan disconformes y cuestionando las prácticas a nuestro alrededor. Tomando las palabras de Britzman (1998), podemos entender esta pedagogía como una técnica, un imaginario que existe y no existe a la vez, pues no hay un mapa establecido, una estructura que nos guíe en la teoría cuir. Entonces, al ser así de subjetiva, las pedagogías cuir quedan al servicio de nuestro propio imaginario, y así como lo estoy haciendo yo en estos momentos, podemos tomar partes que consideremos integrales y necesarias para continuar con nuestra tarea de guiar a los jóvenes; para ello no tenemos una categoría impuesta, un límite. La pedagogía cuir desafía a los profesores a ir más allá de lo que enseñamos en el aula, esta pedagogía se representa a través de nuestras acciones, de lo que nace del diálogo con los estudiantes, y de nuestras identidades.

Dicho esto, es momento de reflexionar sobre nuestra práctica docente y preguntarnos qué estamos haciendo para desafiar el modelo de la escuela tradicional desde adentro. Qué

estamos haciendo para nuestras aulas promuevan mensajes de respeto y libertad de expresión de las identidades diversas; Cómo nos hacemos cargo de defender el derecho de todos nuestros estudiantes de acceder a una educación sin discriminación y violencia asociada a su apariencia, a sus gustos, y a su corporalidad.

A mi parecer ya no es suficiente el llevar la discusión en espacios pequeños –como lo es la asignatura de orientación o jefatura– y después de esos minutos de clase seguir con la vida cotidiana, tiene que haber una expansión del tema a otros espacios dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo, la valoración de lo cuir se aprecia en nuestra performatividad dentro de cada clase, las experiencias que decidimos compartir, y los ejemplos que elegimos relevar dentro de los momentos de aprendizaje.

Unido a nuestras acciones como profesores, se encuentra la reacción de los jóvenes. El dejar en el pasado a los sujetos silenciados se vuelve imperante en este contexto, dado que la educación desde una perspectiva cuir se construye a través del intercambio entre estudiantes y docentes, derribando la enseñanza a partir de lo considerado normal. Como dice flores (2018), el foco no está en el ilustrar a sujetos ignorantes gracias a la norma cishetero, sino que en el descubrir conjuntamente porqué estas personas, estudiantes, son parte de un grupo que ha sido elegido para permanecer en el desconocimiento; qué sentires, pensares, o políticas les lleva a pensarse desde esta ignorancia. El impulsar este cuestionamiento se vuelve un “mecanismo de subjetivación política” (flores, 2018, p.56) que nos obliga a pensar nuestro rol en la sociedad a la que pertenecemos, y a mi parecer, también trae a la palestra el cómo esta ignorancia que impide la exploración de la sexualidad y el género en la juventud, luego se vuelve un privilegio en la adultez de las personas cishetero, un escudo que les protege de la crítica de la disidencia al reconocerse ignorantes sobre temas que desafían su pensamiento desde la norma social.

Evidentemente, el tener la oportunidad de entregar información y compartir experiencias ayudaría a frenar en nuestros estudiantes la mantención de la ignorancia respecto a las identidades cuir. La escuela forma parte de los puntos principales de socialización, y no podemos desvalorizar el trabajo que esta hace en la formación del ser, sino que más bien debemos preguntarnos “cuáles son las condiciones sociales concretas que producen individuos autónomos y al mismo tiempo integrados” (Tenti Fanfani, 2002, p.6) y cómo se puede hacer uso del contexto educativo para que el desarrollo de los jóvenes les guíe a una vida plena y de respeto a la diversidad en la sociedad.

Es así como en la actualidad los docentes nos encontramos con el espacio propicio para crear una educación integral para nuestros estudiantes, formando su capital cultural desde la diversidad con el fin de dar a conocer identidades a explorar, de exaltar las propias subjetividades de los jóvenes, de normalizar –entendiendo esta acción en el sentido inclusivo de visibilizar las identidades diversas– a quienes ya se reconocen como parte de la comunidad LGBTQIA+, incluyendo tanto a estudiantes como profesores. Pienso que la validación de las identidades cuir forma parte de los pasos esenciales para romper con la norma impuesta por la sociedad patriarcal y heteronormada en la que existimos.

Lo Normal no es Igual a la Norma

Vivimos en una sociedad que nos ha condicionado a pensar que lo cishetero es lo normal, lo cotidiano, pero analizándolo desde una perspectiva cuir, esto no es más que la norma por la que históricamente se ha estructurado y regido el pensamiento colectivo. Desde este posicionamiento es que debemos reflexionar sobre “cómo la heteronormatividad estructura la institución escolar, cómo el propio conocimiento y las prácticas del conocer que gestiona la escuela producen y regulan los cuerpos, identidades, deseos, y constituye formas

de subjetivación” (flores, 2015, p.5) y preguntarnos si este panóptico es verdaderamente el reflejo de la realidad, de lo que ocurre y se vive en la cotidianidad.

Mi respuesta a esta pregunta es no, la sociedad que se nos pinta en la escuela como estudiantes es muy distinta a la que nos espera luego de graduarnos de cuarto medio. En palabras de flores (2013) es urgente reflexionar sobre el modelo obsoleto de pedagogía que sostenemos en el siglo XXI, el cual afirma y legitima “un modelo de ciudadanx basado en la separación entre varón y mujer como fundamento de la patria, poniendo en práctica el proceso de feminización para la minorización e inferiorización de cualquier sujeto subalterno” (p.221). En la realidad, en nuestra sociedad latinoamericana en constante movimiento y transformación (Tenti Fanfani, 2002), creo que la diversidad es la verdadera normalidad; somos diferentes cuerpos, colores, pensamientos, diferentes identidades que nos hacen ser quienes somos. Ninguna persona es igual a la otra, pero aun así, algunos grupos o individuos necesitan empujar esta creencia de lo masculino sobre lo femenino, del otro como “raro”, de que debemos encajar para ser exitosos o reconocidos socialmente.

Tomando simbólicamente la idea del panóptico, figura arquitectónica de Bentham, como explica Foucault (2002), podríamos entender a la heteronormatividad como la celda que nos encierra, nos oculta y nos priva de luz, pero que a su vez tiene la capacidad de inducir en las identidades cuir “un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 2002, p.185), con el mínimo atisbo de luz quedan expuestas las características que nos marcan diferente; el problema de esta visibilización es que no hay resguardos que nos protejan de las consecuencias disciplinares del ser viste. La escuela es el espacio físico de esta representación, donde los actores de la educación ocupamos simultáneamente el rol de guardia y de reo, pudiendo vigilar e informar la otredad del resto en la masa de individuos, mientras que paralelamente permanecemos en

la soledad y el miedo de reconocernos diferentes en un contexto que se entiende como homogéneo, regulando nuestro propio actuar.

Adicionalmente a la auto vigilancia y regulación que conlleva el saberse cuir, y como decía flores (2015) en la cita de párrafos anteriores, estamos tan condicionados a pensar en la heterosexualidad como la normalidad, como lo que regula la sociedad, que fallamos en verla como una sexualidad más. Lo mismo pasa con los géneros binarios, hombre y mujer son solo las categorías utilizadas para representar a la comunidad y no se le da un pensamiento más allá, no son identidades individuales, sino que un manto que define intrínsecamente a la humanidad. El alejarse de estas “verdades incuestionables” implica separarse de los otros, y avanzar un paso más a quedar fuera de la sociedad.

Desde esta arena es que nacen los ejes de la discriminación que debemos tener presente; tales son interseccionales, pues como seres complejos tenemos un sinnúmero de experiencias, relaciones y características que ordenan nuestra vida (Grabham, Cooper, Krishna-das y Herman, 2009 citado en Platero, 2014a) que, por consiguiente, se unen a los conflictos asociados a la sexualidad y el género.

Como docentes, independiente de nuestras sexualidades y representaciones de género, tenemos la oportunidad de cambiar la construcción de normalidad que se pinta en la escuela, abriendo el aula a experiencias fuera de la norma cishetero y blanca, impulsando la inclusión como la norma y destruyendo las posibilidades de discriminación.

Adicionalmente, para nosotres, los profesores cuir y disidentes la tarea se vuelve más crítica, porque nuestra propia identidad se pone al servicio del aprendizaje de nuestros estudiantes. Yo creo que toma gran parte de nuestros pensamientos el considerar qué podemos contar de nuestra vida durante la clase, hasta qué punto queremos que nuestros alumnos nos conozcan, y por qué hay una reticencia a compartir nuestras experiencias.

Todos estos cuestionamientos están directamente relacionados con la visión social que se tiene de identidades fuera de la norma, la cual fue creada sin nuestro input; históricamente, desde el orden social se decidió a la heterosexualidad como “la sexualidad natural, legítima, respetable, legal, visible” (Trujillo, 2015). Bajo esta norma injusta, la que nos clasifica como subcategoría dentro de la sociedad en favor de la hegemonía de la masculinidad heterosexual (Trujillo, 2015), se permitió que se desvalorizaran características asociadas a nosotres, mientras que a la vez se nos impusieron otras categorías culturales (Fraser, 1996). Una de estas últimas es la hipersexualización de la comunidad LGBTQIA+, la que yo creo forma parte de las mayores problemáticas para las personas cuir, dado que impide actuar y compartir en la diversidad al entender las identidades fuera de la heterosexualidad como algo inherentemente asociado al acto sexual. Frente a esta categorización se contraponen la desexualización del profesorado, cuerpos fragmentados por la escuela que reflejan la norma y, por lo tanto, “son construidos como si no tuviesen deseo sexual” (Moita, 2008 citado en Trujillo, 2015, p.1531).

Si bien el contexto es complejo, nosotres los profesores podemos subvertir las normalidades impuestas a través de las herramientas que tenemos disponibles, como son los espacios físicos, e incluso nuestros propios cuerpos, que son lugares de expresión y ocupación cultural (flores, 2013) de los que la escuela ya ha hecho uso para su propia imposición social. Me refiero específicamente al cuerpo docente como herramienta de acción cuir, de la integración de diferentes identidades y perspectivas en el aula, dada la potencia que *el mostrar* tiene en comparación con *el decir* como camino que lleve a la reflexión de los estudiantes.

No puedo evitar mencionar lo comprensible que puede ser el miedo asociado a tomar acción a través de nosotres mismos. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que estas

estrategias de perturbación de la norma no necesitan ser grandes demostraciones, pudiendo empezar pequeñas; por ejemplo, por medio de la ropa y accesorios. Desde pequeñas estamos condicionadas a categorizar estos artículos en femenino o masculino, por lo que les jóvenes tienden a notar cuando una utiliza prendas que no corresponden a nuestra presentación de género, y en esta percepción se crea una oportunidad pedagógica sutil, pero importante de reflexión.

Para finalizar la discusión de la inclusión como normalidad, es necesario también abordar temas de justicia social. Con esto me refiero a que la inclusión de la diversidad no debe pasar como la ausencia de acción, de respetar a través del no hacer algo negativo. No es justo discriminar a una persona, a una niña a partir de su identidad, y sigue siendo no justo el tratarles diferente, con lástima, por ejemplo, por la historia que la disidencia sexual tiene. Como dice Fraser (1996), para que haya justicia, se requiere del reconocimiento de las identidades y la redirección de las faltas de reconocimiento, y este proceso debe nacer de la conversación abierta entre la sociedad y las comunidades diversas, donde estas últimas compartan sus necesidades, lo que se requiere para poder ser parte igualitaria de la sociedad.

UNICEF (2015) conviene que la igualdad necesita de medidas positivas para ser alcanzada, entendiendo que el respeto a les jóvenes cuir no se logra solamente al no discriminar. Además, en este informe se indica que haya garantías que favorezcan a les jóvenes y reviertan la vulnerabilidad, obligando al Estado chileno a otorgar protección a estes niños y jóvenes, ofreciéndoles también reparaciones por la falta de trabajo hecho para establecer la igualdad como lo normal. Dicho esto, podemos darnos cuenta de que el trabajar por el respeto a la diversidad y disidencia sexuales no recae solamente en les docentes, sino que el sistema como tal tiene una deuda histórica con les niños, jóvenes, y adultes cuir.

Desarrollo del Querer Ser o No Ser

Después de comprender que en la normalidad de la escuela existe una diversidad de identidades, debemos discutir cómo abordar esta multiplicidad en el día a día. Como docentes tenemos un compromiso que va más allá de nuestra propia disciplina. En la escuela nos hacemos cargo de diferentes tareas que guían a nuestros alumnos y alumnas en el desarrollo de su propia identidad, y es aquí donde nosotros somos ejemplos, somos historias, y somos también muchas veces quienes les presentamos esbozos de lo que la sociedad representa.

Más allá de enfocarme en abordar las identidades que en la escuela una por una, me interesa, primeramente, discutir sobre cómo el sexo y el género son planteados como dicotomías. Con esto quiero decir que hay una concepción del sexo como inherente a la biología mientras que el género se asocia estrictamente a la cultura, cuando en la realidad “tanto el sexo como el género son conceptos que tienen lugar dentro de nuestra cultura” (Platero, 2014b, p.28) y, por lo tanto, están sujetos a las concepciones sociales para existir.

La problemática de esta situación para la escuela yace en que esta línea de pensamiento nos obliga a ver la sexualidad como un medio para la reproducción y, por consiguiente, perteneciente al mundo adulto y de lo privado. Es así como Platero (2014b) indica que los niños y jóvenes son impedidos de discernir su sexualidad “bajo el mito de la ‘inocencia de la infancia’ y su protección” (p.22), lo que decanta en ellos asumiéndose entonces desde las categorías proyectadas por los adultos.

La autora Valeria Flores (2013) hace un llamado a desprenderse de la explicación como modelo de pedagogía y a darle la bienvenida a la incertidumbre, a indagar, a explorar lo que ahora nos causa ansiedad o sorpresa. Este llamado también puede ser aplicado a nuestras relaciones con los estudiantes, quienes se encuentran en una etapa llena de tensiones y retos. No podemos solo aceptar a los chicos que se identifican más acercados a una categoría

fácilmente identificable, hay que estar preparades para todes, para los *afeminados*, las *marimacho*, les *andrógines*, etc. a las expresiones de identidad más allá de lo que la sociedad permite.

Debemos considerar que no todas las personas están dispuestas a encasillarse en una sola identidad, “no todas las personas *trans* quieren ser hombres o mujeres normativos al uso; pueden transitar a su ritmo, a su medida, de acuerdo con su edad, su clase social o a sus apetencias y ritmos personales. Afortunadamente las personas excedemos los límites de las categorías impuestas” (Platero, 2013, p.49), y esto ocurre no sólo con les jóvenes, es una experiencia ajena a la edad, de ahí que existe la identificación de lo cuir como ausencia.

Decker (2015), dedica un libro entero a las concepciones de la asexualidad, orientación que puede ser comprendida desde la ausencia de atracción sexual o simplemente desinterés por esta, y en este trabajo propone un punto también muy importante a considerar sobre cualquier identidad y orientación. El que alguna persona cambie de etiqueta no significa que anteriormente no fueran honestes con la identidad previa (Decker, 2015), que la identificación no haya sido genuina. La sexualidad y el género para mí son categorías fluidas que pueden ir variando con el tiempo y nuestras experiencias, lo que no desmerece que otras personas sientan lo contrario y que la estabilidad de estos constructos sea necesaria para su pleno paso por la vida.

Considerando esta variedad de pensamiento y de entendimiento de la sexualidad, les docentes nos debemos posicionar como exploradores del conocimiento, buscando “sus fisuras, sus insuficiencias, sus traiciones, sus necesarias ilusiones, asunto que nos implica pensar contra la propia pedagogía que promueve un compulsiva obsesión por fijar” (flores, 2015, p.7). Por supuesto, debemos tener una responsabilidad pedagógica en ciertos aspectos de nuestra práctica docente, pero también démosle paso a la incertidumbre e invitemos el

cuestionamiento de nuestros estudiantes sobre la sociedad a la que pertenecen y los cuerpos que habitan.

La curiosidad, reflexión e investigación son cuestiones que pueden devolverle la pasión a la enseñanza a quienes la han perdido inmerses en el sistema de control perpetuado por la escuela. Este vuelco pedagógico no solo crea espacios en que les estudiantes puedan explorar quienes son y quienes quieren ser sin presiones, sino que también permite que el aprendizaje ocurra a través de la interacción de experiencias, con la integración de distintas perspectivas que quizás antes no fueron consideradas.

Principios Para la Práctica de una Pedagogía cuir

Los principios a continuación apuntan a entregar una guía para que les docentes podamos integrar una perspectiva cuir a nuestras prácticas pedagógicas. Estos tienen la intención de ser una manera de abordar la pedagogía que nos incluya a todos, y han sido extraídos a partir de la discusión de conceptos y experiencias que ha emergido durante este escrito. Cada principio está seguido por una breve explicación de cómo podemos implementarlos en nuestras aulas.

Antes de querer solucionar, escuchar. Más que enfocarse en la escucha activa particular a conversaciones con los jóvenes, este escuchar implica el contacto constante con los estudiantes, el formar lazos fuertes que nos ayuden a conocerlos para luego en el futuro estar preparados para aceptar o afrontar sus opiniones sin desestimarlos.

No categorizarles inmediatamente en una identidad específica. Este principio está muy relacionado con el anterior, cuando los jóvenes se abren y comparten sus acercamientos a una identidad cuir, lo importante es escucharlos y no encasillarlos en una identidad

específica, que la escuela actúe como un espacio de exploración, y, además, que siempre esté abierta a la posibilidad del no ser, de la ausencia, de ser cuir sin etiquetas.

Representar y validar desde nuestro posicionamiento didáctico. Ya sea como docente parte de la disidencia sexual o como aliado, debe haber consciencia de nuestras acciones en el aula. Qué elijo enseñar y de qué forma, cómo actúo, y lo que elijo compartir de la sociedad externa a la escuela, analizar si es que continúo perpetuando estereotipos, y si realmente estoy dando el espacio para introducir la diversidad en mi clase.

Justicia social e inclusión como práctica profesional constante. La pedagogía se debe abordar desde la acción, que la integración sea activa, no pasiva. Esto quiere decir que las discusiones tienen que partir desde el reconocimiento de las identidades diversas como parte de la sociedad contemporánea, como lo normal, no como medida paliativa o reaccionaria a eventos o problemas relacionados a la comunidad.

Promover un ambiente propicio para la interacción. Ya sea entre pares o con los docentes, crear oportunidades de conversación cómodas, donde los estudiantes se sientan seguros de compartir sus propias experiencias, de preguntar, y cuestionarse a sí mismos.

Crear comunidades. Lamentablemente, en el contexto social actual es posible que los estudiantes cuir puedan tener complicaciones dentro de sus hogares respecto a su identidad, lo que puede impedir su interacción con otros jóvenes parte de la comunidad LGBTQIA+, por lo que como docentes podemos ayudarles a crear nexos tanto dentro o fuera de la escuela que les permita conocer otros espíritus afines.

Considerar la pasión como eje estructurante de nuestra pedagogía. Esto va más allá de cualquier tipo de perspectiva que queramos adoptar, el tener pasión por lo que se hace, deseo de continuar formando jóvenes, el amar lo que hacemos inmediatamente cambia el acercamiento que se tiene hacia las clases. No hay que olvidar también, los estudiantes tienen

conciencia de lo que ocurre a su alrededor, y la apatía, el desgano, la desmotivación son emociones difíciles de ocultar.

Los principios recién descritos pueden ser entendidos como algunos de los primeros pasos para enfrentar el trabajo docente desde una pedagogía cuir. Por supuesto, como mencioné anteriormente, no existe una sola forma de adoptar prácticas cuir en nuestra enseñanza, y por lo mismo estos principios pueden ser tomados, modificados, desechados, etc., ya que el contexto y la relación con los estudiantes son quienes dictan la manera en que nos acercamos a la pedagogía cuir, y ninguna pauta o reglamento se ajustará completamente a cada aula, a cada escuela y realidad.

Algunas Consideraciones Finales

Comenzando este trabajo expresé que no mucho había cambiado desde mis años como alumna en el sistema escolar chileno, pero luego de haber interactuado con los trabajos de tantos autores que buscan la integración y el respeto por la inclusión de todes en la escuela, creo que esa consideración estaba sujeta a la falta de interacción con docentes que lucharan por cambiar la escuela como la conocemos. Ahora me doy cuenta de que la escuela, a pesar de ser este gigante que ha perdurado por generaciones, también la hacemos nosotres, les docentes y estudiantes, y mientras haya en las instituciones agentes que busquen cambiar el estatus quo tradicional, hay esperanza de que podamos ir cambiando la sociedad heteronormada y patriarcal que tanto he criticado en este trabajo.

Los principios que pude extraer de la interacción entre la bibliografía y las experiencias relatadas están orientados hacia un cambio de perspectiva sobre el trato de los cuerpos cuir y disidentes sexuales dentro de la escuela, pero esto no significa que no puedan

ser reformulados y aplicados para otras diversidades. Como seres somos una convergencia de una multiplicidad de identidades e historias, lo que significa que el pensamiento cuir también le da la bienvenida a subjetividades relacionadas a la clase, la raza, entre tantas otras, las cuales interaccionan dentro de un solo ser.

Terminando este texto, considero que queda como un desafío para mi futura práctica pedagógica el hacer que mis estudiantes participen activamente de la creación y modificación de los principios, e incluso de mi quehacer docente. Creo que la separación generacional y etaria, –aun cuando es menor como ocurre ahora– no nos permite ver y compartir completamente las experiencias de los jóvenes, por lo que el integrar a estudiantes cuir en la reconstrucción de estos principios, con necesidades directamente expresadas por ellos sería una excelente oportunidad para seguir actuando desde la pedagogía cuir y el cuestionamiento.

Sólo me queda decir que el integrar diferentes perspectivas también me llama en un futuro a unir el activismo cuir y disidente sexual en la escuela con el trabajo en prácticas restaurativas, las que también están intentando cambiar la perspectiva escolar, pero desde el trabajo de la disciplina que se ejerce sobre los estudiantes, moviendo cómo se maneja el conflicto desde una práctica punitiva hacia instancias de trabajo conjunto que aborden los problemas de comportamiento y el desarrollo de habilidades interpersonales.

Referencias

Britzman, D. (1998). Is There a Queer Pedagogy? Or Stop Reading Straight. In W. Pinar, *Curriculum: Toward New Identities* (1st ed., pp. 212-227). Taylor & Francis.

Decker, J. (2015). *The Invisible Orientation*. Newburyport: Skyhorse Publishing.

flores, v. (2013). Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación. La Mondonga Dark

flores, v. (2015). ESI: *Esa Sexualidad Ingobernable*. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía.

flores, v. (2018). Febriles alquimias del cuerpo. Una poética excrementicia. *Pléyade* (Santiago), (22), 45-60. doi: 10.4067/s0719-36962018000200045

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI

Fraser, N. (1996). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation*. Lecture, Stanford University.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es la educación y la escuela respondió: yo me ocupo. En Pineau, P. (ed.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Platero, L. R. (2013). Marañas con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional [Entrevista]. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales* || n°5, 2013, pp. 44-52.

Platero, L. R. (2014a). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>

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

Tenti Fanfani, E. (2002). Socialización. En: C. Altamirano (Ed.), *Términos críticos: Diccionario de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía *queer*. *Revista Educacao y Pesquisa* (Especial), 1527-1540.

UNICEF. (2015). *Igualdad y no discriminación de niños, niñas y adolescentes: necesidad de un sistema de garantías reforzadas*. Santiago de Chile: Andros Impresores.

UNICEF. (2019). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/informes/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>