

RECIBIDO EL 27 DE DICIEMBRE DE 2022 - ACEPTADO EL 27 DE FEBRERO DE 2023

DISIDENCIAS SEXUALES Y DE GÉNERO EN LA ESCUELA: ¿UNA INSTITUCIÓN REPRODUCTORA O TRANSFORMADORA?

SEXUAL AND GENDER DISSIDENCES IN SCHOOL: REPRODUCTIVE OR TRANSFORMATIVE INSTITUTION?

Juan Camilo Estrada Chauta¹

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

Resumen

A partir de una revisión teórica, en este texto se plantea y argumenta una premisa según la cual la escuela es una institución de naturaleza dual; por un lado, reproduce la hetero-cis-normatividad como conjunto de discursos y prácticas asentadas en la cultura patriarcal que buscan producir vidas heterosexuales y cisgénero, al tiempo que despliega una serie de estrategias en el orden de lo pedagógico que aportan a transformar los ordenamientos y códigos tradicionales en torno a la sexualidad y el género, resaltando la importancia de la formación del profesorado en este aspecto. La argumentación se desarrolla en este orden para concluir con la necesidad de integrar

perspectivas críticas desde los postulados de la *pedagogía queer*, de manera que se garantice la inclusión de las personas que encarnan las disidencias sexuales y de género a la escuela, a la vez que se perturban las estructuras sociales, culturales y políticas que han hecho de esta institución un espacio de socialización fundamental en el sostenimiento del orden social hetero-cis-normativo.

Abstract

Based on a theoretical review, this text proposes and argues the dual nature of school, on the one hand it reproduces hetero-cis-normativity as a set of discourses and practices imbued on patriarchal culture that seek to produce heterosexual and cisgender lives; at the same time it deploys a series of pedagogical strategies that contribute to transform the traditional orders and codes around sexuality and gender, highlighting the

¹ Magíster en Educación y Derechos Humanos, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Juanc.estrada@udea.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-7445-3115>

importance of teachers' training on the matter. The argumentation is developed in this order to conclude with the need to integrate critical perspectives from *queer* pedagogy to guarantee the inclusion of people who embody sexual and gender dissidence in school, while disturbing the social, cultural and political structures that have turned this institution into a fundamental space of socialization in the maintenance of the heterocis-normative social order.

Palabras clave

Escuela, heteronormatividad, cisnormatividad, formación del profesorado, pedagogía *queer*.

Keywords

School, heteronormativity, cisnormativity, teachers' training, queer pedagogy.

Introducción

“Vivir en sociedad implica vivir en la heterosexualidad”, expresaba en 1992 Monique Wittig, para quien la heterosexualidad, más que una orientación sexual entre tantas, es un contrato social, en coherencia con lo que plantea Rich (1980) en torno a la heterosexualidad como una *institución política* (p. 637); así, más que reducirse a una denominación de las relaciones sexuales, eróticas o afectivas entre personas con anatomías sexuales o identidades de género distintas (o consideradas opuestas), denota un conjunto de disposiciones sociales y culturales que consideran que esta forma de relacionamiento es la única válida, correcta o aceptable, y en consecuencia, de tal concepción se desprende una serie de violencias que buscan normalizar -muchas veces incluso aniquilar- otras formas de relacionamiento que no correspondan con la heterosexual, esto es, “la heterosexualidad obligatoria” (Rich, 1980).

Esta discusión ha avanzado desde los postulados de las lesbianas feministas, representadas por Wittig y Rich, para nutrirse

con debates que emergen en otras orillas epistemológicas -no necesariamente contrarias, tal vez complementarias- como las de Warner (1991) y Butler [1993] (2007), que se enmarcan en la categoría de *heteronormatividad*, entendida a partir de estas voces como un conjunto de normas sociales y culturales que buscan imponer la heterosexualidad obligatoria sobre aquellas personas que de alguna manera se fugan de la misma.

La heteronormatividad y las normas de género vigentes en una sociedad producen lo que Butler denomina “géneros inteligibles” y “géneros ininteligibles”, los primeros son “los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo” (2007, p. 72), mientras que los segundos corresponden a identidades en las que “el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son «consecuencia» ni del sexo ni del género” (p. 72), estas últimas afirma la autora, “no deberían existir” de acuerdo con la matriz social heteronormativa, por esta razón son objeto de constantes y múltiples formas de violencia.

En la actualidad, con la fuerza que han tomado los Estudios Trans², esta categoría se ha revisado en función de lo que Serano (2007) denomina “el privilegio cissexual”: un doble estándar según el cual, las identidades de género de las personas Trans* son distintas y menos legítimas en comparación con los de las personas cisgénero/cissexuales. Con lo anterior, se entiende que “los grupos cis gozan del privilegio de tener una experiencia vital, dentro del régimen cisnormativo, de no-disconformidad con la asignación del propio género al nacer” (Bodenhofer, 2019, p. 111). En consecuencia, se propone que la heteronormatividad no

2 Con respecto al asterisco (Trans*) Radi (2020) indica que “hace referencia la marca de una apertura e incompletud inherentes a la palabra” (p. 111), asimismo, Platero (2014) plantea que el uso de este recurso permite mostrar la “la heterogeneidad a la hora concebir el cuerpo, la identidad y las vivencias que van más allá de las normas sociales binarias impuestas” (p. 16).

puede entenderse aislada del privilegio de las identidades cis, de manera que se asume como *hetero-cis-normatividad* (Worthen, 2016)³, un marco en el cual, “es ‘normal’ ser tanto heterosexual como cisgénero, y por el contrario, es ‘anormal’ (y por ende, ser sujeto de prejuicios) ser ‘no-heterosexual’ y ‘no-cisgénero’” (p. 32, *traducción propia*).

En este trabajo, se utiliza el concepto de “disidencias sexuales y de género” para aglutinar un conjunto -quizá inacabado- de experiencias de vida que por sus características son disidentes del orden social hegemónico en torno a la sexualidad y el género. Dollimore (1991) indica que la disidencia es forma de resistencia, una modalidad de relación entre un actor dominante y otro subordinado. En el ámbito del género y la sexualidad, esta categoría posibilita analizar las diversas maneras en que determinados grupos resisten las oposiciones binarias que definen lo natural/antinatural, lo normal/anormal, y sus andamios ideológicos.

Al respecto, González (2016) indica que este concepto resulta más crítico y amplio que otros de uso cotidiano como el de ‘diversidad sexual y de género’ o el acrónimo LGBTI (o sus variaciones según el contexto). La autora reconoce que la disidencia conlleva una crítica no sólo a las normas sociales sobre la sexualidad correcta o la identidad de género apropiada según la anatomía sexual, sino también una resistencia asidua al capitalismo, el racismo, el eurocentrismo, entre otras categorías de diferencia. No obstante, se mantendrá el uso de otras categorías según aparecen en las fuentes consultadas para este trabajo.

Ahora bien, en estas coordenadas conceptuales es importante resaltar el papel que juega la escuela en sostener y perpetuar tales normativas

³ En la medida que este concepto es de reciente adopción, en la literatura académica será más común encontrar referencias al concepto de heteronormatividad tal como se evidencia en la revisión teórica que se presenta en este trabajo.

socioculturales en torno a la experiencia de la sexualidad y el género. En tanto escenarios de socialización, Epstein, O’Flynn & Telford (2003) argumentan que la hetero-cis-normatividad permea todas las instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la universidad, donde se despliega un conjunto de estrategias encaminadas a adoptar estilos vida heterosexuales, monógamos y orientados a la conformación de familias nucleares.

No obstante, aceptar que la escuela es simplemente un escenario de reproducción de las normas sociales sobre el género y la sexualidad implicaría ignorar las posibilidades que tiene la escuela para la transformación social; por ende, emerge la naturaleza dual de esta institución, “un contexto escolar *relacionalmente justo* y abierto a la representación de identidades multiculturales. Lo opuesto es un contexto escolar *relacionalmente injusto* que espera y perpetúa la promulgación de identidades heteronormativas” (Haddad, 2019, p. 3, *traducción propia*).

En este sentido, el presente artículo parte de una revisión teórica para argumentar que la escuela es una institución con una naturaleza dual que, por un lado, reproduce los códigos socioculturales que defienden una concepción hetero-cis-normativa de la sexualidad y el género, lo que conlleva al despliegue de violencias físicas, simbólicas y psicológicas sobre aquellas personas que disienten de dichas normas en sus experiencias de vida; y, por otro lado, aporta a la transformación de las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas que han sostenido este régimen de representación y que a través de distintas estrategias pedagógicas, produce paulatinamente cambios en los imaginarios y concepciones sobre el género y la sexualidad de las generaciones jóvenes, con efectos extendidos en la sociedad.

De manera que las reflexiones aquí presentadas pretenden ser un aporte para reconfigurar el lugar de las disidencias sexuales y de género

en la escuela, tanto en la perspectiva del reconocimiento de sus derechos fundamentales, como en las oportunidades que produce su presencia para perturbar el sistema de representación que en las instituciones educativas sostiene que existen identidades y estilos de vida legítimos e ilegítimos.

La escuela reproductora de la hetero-cis-normatividad

La heteronormatividad en relación con la escuela puede ser definida como “la estructura organizativa en las escuelas que apoyan la heterosexualidad como normal y cualquier otra cosa como desviada” (Donelson & Rogers, 2004, como se citaron en DePalma & Atkinson, 2010, p. 1670, *traducción propia*). Para Gansen (2017) las escuelas son “contextos sociales heteronormativos que a menudo reflejan las creencias y estructuras dominantes de la sociedad, especialmente las normas y comportamientos asociados a una ‘apropiada’ sexualidad” (p. 256, *traducción propia*); al respecto, Wilkinson & Pearson (2009) proponen que la heteronormatividad está institucionalmente legitimada y reforzada en la escuela por medio de la organización de ciertas actividades y rituales, por ejemplo, en los deportes. Tales discursos y prácticas producen una “construcción heterosexual de lo masculino y lo femenino como opuestos: ‘el sexo opuesto’, ‘los opuestos se atraen’” (Connell, 1996, p. 216, *traducción propia*), construcción que atraviesa la cultural institucional y el currículo:

Además, el espacio escolar constituye uno de los lugares de mayor socialización, es decir, se incorporan las normas sociales para relacionarse socialmente. En general, la educación formal reproduce los dispositivos de dominación como, por ejemplo, el sistema de sexo-género, por lo que se imparte educación profundamente

binaria, heteronormativa y cisnormativa. (Bodenhofer, 2018, p. 104).

Werner (2008) se ocupa de revisar las actitudes que en el contexto escolar emergen en relación con estudiantes gays, lesbianas y trans*, describiendo las formas de violencia que cotidianamente enfrentan y los efectos sobre múltiples dimensiones de su vida; asimismo, de acuerdo con DePalma & Atkinson (2010) la homo/lesbofobia y la transfobia emergen en contextos culturales heteronormativos, que al interior de la escuela pueden manifestarse en términos de *bullying homo-lesbo-transfóbico*, una forma específica de violencia motivada por prejuicios contra los pares percibidos como “no heterosexuales/no cisgénero”. Este tipo de bullying tiene diversos efectos: un alto riesgo de ideación suicida e intentos de suicidio (Robinson & Espelage, 2012), un bajo rendimiento académico en comparación con los pares heterosexuales (Wilkinson & Pearson, 2015; Berry, 2018), un débil bienestar psicológico, baja autoestima y una tendencia a ausentarse frecuentemente de la escuela a diferencia de quienes no padecen este tipo de violencia (Berry, 2018, p. 509). Para este autor, las identidades LGBTI habitan en los márgenes sociales, “son ‘otros’ que representan subjetividades ‘anormales’ y ‘censurables’, que atraen a quienes acosan y, a su vez, alimentan las prácticas de acoso”. (Berry, 2018, p. 505, *traducción propia*).

El bullying homo-lesbo-transfóbico tiene sus raíces en las actitudes, creencias y normas compartidas colectivamente en la comunidad en la que se encuentra la escuela (Wilkinson & Pearson, 2015), pero “las intervenciones escolares centradas en la lucha contra el ‘acoso homófobo’ no tienen en cuenta el contexto cultural más amplio de la heteronormatividad” (DePalma & Atkinson, 2010, p. 1670, *traducción propia*). La mayoría de iniciativas contra el bullying abordan solamente un aspecto de la vida de los y las estudiantes, la escuela en este

caso, por ello Kitchen & Bellini (2012) proponen una comprensión ecológica que “sitúa los actos individuales de violencia en el marco de un amplio sistema de opresión y discriminación” (p. 456, *traducción propia*), esto implica reconocer que la violencia por prejuicio en torno a la orientación sexual, la identidad o la expresión de género está mediada por otros factores y se alimenta de las relaciones en otros contextos: la familia, los medios de comunicación, el ambiente político, la comunidad, las amistades, entre otros.

La heteronormatividad está imbuida en la cultura escolar, de manera que pasa sutilmente desapercibida, en la medida que la discriminación no se manifiesta exclusivamente a través de agresiones directas, bien sean estas físicas o verbales, sino que lo simbólico juega un papel importante en la reproducción de una sexualidad aceptable en la cotidianidad escolar:

Cuando se sostiene, de acuerdo con una concepción liberal, que la sexualidad es una cuestión absolutamente privada; en el chiste homofóbico y misógino; en las burlas hacia los niños “mariquitas”; en los comentarios diarios en la sala de maestras/os sobre maridos, concubinos e hijos; en el día de la familia y su propaganda del matrimonio heterosexual; en la sospecha de lesbianismo sobre alguna profesora de educación física de apariencia masculina; en la pregunta insistente de alumnas/os por saber si las maestras somos madres, en interpretar como “problema” ciertos comportamientos afeminados en los varones y masculinos en las mujeres, sólo por nombrar algunas. (Flores, 2008, p. 17).

En su estudio sobre la heteronormatividad como un fenómeno cultural, DePalma & Atkinson (2010) encontraron que el profesorado tiende a asumir que las familias rechazarán actividades

en el aula como el uso de libros con imágenes que involucren parejas del mismo sexo; esto significa que existe miedo entre el profesorado sobre las familias y las barreras que imponen para incorporar asuntos relacionados con las disidencias sexuales y de género en el currículo formal. De hecho, Gegenfurtner & Gebhardt (2017) identifican tres argumentos típicamente esgrimidos por quienes se oponen a crear un currículo y programas de educación sexual más incluyentes en las escuelas:

(a) Si los niños y las niñas aprenden sobre temas LGBT en la escuela, entonces participarán en prácticas homosexuales [...]; (b) las escuelas imponen a los niños una visión particular que se contrapone con las opiniones heteronormativas, religiosas y/o políticas de las familias [...]; (c) las y los profesores actúan como modelos de conducta y cambiarán la orientación e identidad sexual de sus estudiantes. (p. 216, *traducción propia*).

Como resultado de esta oposición, hay una ausencia de representación de las disidencias sexuales y de género en los recursos de enseñanza y el currículo (como ha pasado con otras poblaciones, por ejemplo, los grupos étnicos⁴), dicha ausencia se considera de acuerdo con DePalma & Atkinson (2010) como socialmente construida, con un claro efecto: “los procesos sociales que presuponen la ausencia de las personas marginadas contribuyen a esta marginación al forzarlas a la invisibilidad autorregulada que se lee como ausencia.” (p. 1671, *traducción propia*).

Sin referentes, sin la posibilidad de hablar sobre sus experiencias de vida, una importante cantidad de estudiantes pueden crecer “temiendo el rechazo de la familia, los amigos y los empleadores, las personas LGBT suelen

⁴ Para el caso colombiano se puede revisar el prolífico trabajo de Caicedo y Guzmán (2022) sobre el racismo escolar.

ocultar su sexualidad e identidad de género, haciendo invisible una parte de sí mismas” (Ayoub, 2016, p. 24, *traducción propia*).

Ahora bien, es necesario considerar que las experiencias de opresión y privilegio varían al interior del colectivo LGBTI. En su revisión de literatura sobre las formas de victimización de las personas trans*, Martín-Castillo, et al. (2020) encontraron que:

Varios autores/as informaron que las personas transgénero experimentaban una tasa de victimización mayor que los individuos cisgénero [...] el 72% de los estudiantes transgénero habían sufrido victimización por parte de sus compañeros en los últimos doce meses [...] la victimización más común en las personas transgénero era la verbal, seguida de la victimización relacional, la cibervictimización y la victimización física.” (p. 3, *traducción propia*).

Del mismo modo, las personas bisexuales perciben una “doble discriminación” por parte de sus pares heterosexuales y homosexuales. (Robinson & Espelage, 2012).

Además, un factor crucial para explicar el papel de la escuela en la reproducción de la heteronormatividad es la formación del profesorado. Al respecto, Stufft & Graff (2011) se preguntan “¿Cómo los programas de formación docente preparan a los maestros del mañana para tomar acciones positivas hacia la población estudiantil LGBTQ y para trabajar con colegas LGBTQ?” (p. 10, *traducción propia*). Las cuestiones de género y sexualidad, así como las perspectivas de la teoría queer están habitualmente subrepresentadas en los currículos de formación docente (Haddad, 2019). A pesar de que muchos institutos y universidades dedicadas a la formación de futuros docentes incluyen enfoques multiculturales en sus planes

de estudio, “la mayoría están orientados a abordar cuestiones de raza, religión, sexo (masculino o femenino) y clase social, pero no abordan las cuestiones integrales de la población LGBTQ.” (Stufft y Graff, 2011, p. 11, *traducción propia*). Las y los futuros educadores expresan el valor de la diversidad, pero “todavía están atados por las limitaciones del pensamiento heteronormativo” (Magnus & Ludin, 2016, p. 84, *traducción propia*). Además, “las y los profesores en formación se sienten incómodos abordando cuestiones LGBTQ y las perciben como temas controvertidos que pueden dar lugar a repercusiones por parte de las familias, la administración y la comunidad.” (Dimito & Schneider, 2008; como se citaron en Kitchen & Bellini, 2012, p. 445, *traducción propia*).

En síntesis, es posible decir, con base en esta primera revisión, que la escuela tiene un papel importante en la reproducción de la heteronormatividad al “normalizar y privilegiar la heterosexualidad a través del lenguaje y las rutinas diarias, así como dentro del currículo formal e informal.” (Goodhand & Brown, 2016, p. 1, *traducción propia*), sin embargo, también hay evidencia en la literatura académica para afirmar que la escuela tiene el potencial de transformar o al menos aligerar los efectos de la cultura patriarcal, hetero-cis-normativa.

La escuela transformadora: el lugar de la formación del profesorado

A través de una revisión de literatura, Schmidt, et al. (2012) identifican tres paradigmas a partir de los cuales la formación de maestros y maestras procura hacer frente a los efectos de la heteronormatividad: (a) tolerancia, (b) aceptación, y (3) perspectiva queer/crítica. Aunque existe una preferencia por el tercero, “los paradigmas de tolerancia y aceptación dominan la formación del profesorado a través de planes de estudios antihomófobos o antiheterosexistas”. (p. 1176, *traducción propia*). Esto no es del todo negativo para estos autores, pero insisten en

que “el cambio real requiere asumir riesgos más allá del currículo formal; requiere transformar las estructuras que confinan nuestro propio pensamiento, la práctica y los programas académicos” (p. 1184, *traducción propia*). También reconocen que un proyecto así podría “significar un abandono drástico de la formación del profesorado tal y como la conocemos. No obstante, parece haber muchos avances pequeños pero transformadores que se pueden hacer dentro de contextos variados” (Schmidt, et al., 2012, p. 1184, *traducción propia*).

Para lograr escuelas más inclusivas, la formación del profesorado debe prestar atención explícita a las cuestiones relacionadas con las disidencias sexuales y de género en los distintos niveles y entornos educativos (Kitchen & Bellini, 2012); de lo contrario, maestros y maestras seguirán siendo negligentes ante el acoso homófobo y transfóbico porque “a menudo piensan que no tienen suficientes conocimientos sobre cuestiones LGBTQ para abordarlas adecuadamente” (Robinson & Ferfolja, 2001; citado en Kitchen & Bellini, 2012, p. 445, *traducción propia*). La formación inclusiva del profesorado es un factor clave para “ayudar a los estudiantes a vivir una vida más sana y feliz dentro y fuera de nuestros sistemas educativos.” (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017, p. 218, *traducción propia*).

Wilkinson & Pearson (2009) sugieren “pensar más allá de las intervenciones dirigidas específicamente a los estudiantes identificados como LGBTQ que se basan en suposiciones sobre las identidades y que ignoran a una población más amplia de jóvenes que pueden sentirse estigmatizados por las formas dominantes de sexualidad” (p. 564), lo que puede incluir a los estudiantes varones que no se sienten cómodos con las demandas culturales de una masculinidad hegemónica (Connell & Messerschmidt, 2005).

Aun así, la revisión de la literatura ha mostrado una amplia gama de estrategias implementadas dentro de la escuela para garantizar un entorno inclusivo para los y las estudiantes disidentes de las normas sexuales y de género dentro de los paradigmas que dominan la formación del profesorado: tolerancia y aceptación. Robinson & Espelage (2012) indican la necesidad de “formar a los profesores y al personal en diversidad sexual, [...] discutir la homofobia en los deportes y la educación física, [...] las contribuciones de las figuras históricas LGBTQ, [...] reconocer y modificar las formas sutiles de heteronormatividad cotidiana” (p. 316, *traducción propia*), por ejemplo, proporcionar educación sexual centrada exclusivamente en los encuentros heterosexuales y la prevención del embarazo precoz. Estas estrategias más amplias podrían beneficiar por igual a estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans*, pero existen algunas estrategias específicas para estudiantes trans* y no conformes con el género⁵.

Toomey, McGuire y Russell (2012) en su estudio sobre estudiantes no conformes con el género concluyen que maestros y maestras deben recibir formación sobre cómo apoyar al conjunto de estudiantes que no se ajustan a las normas de género y garantizar el acceso a la información sobre la no conformidad de género con el fin de consolidar la escuela como un lugar seguro y de acogida.

En cuanto a las personas transexuales y transgénero en la escuela, Martín-Castillo, et al (2020) describen un conjunto de acciones encontradas en estudios anteriores:

⁵ En el caso Colombiano es importante resaltar que a partir de la emisión de la Sentencia T443 del 2020 de la Corte Constitucional, es obligatorio en todos los establecimientos educativos del país, acompañar los procesos de transición por el género de las personas trans*, no binarias, y no conformes con el género, para lo cual esta corporación indica una serie de estrategias que pueden ser adaptadas en cada establecimiento de acuerdo con sus particularidades.

Creación de espacios seguros donde puedan expresar su opinión y compartir casos de injusticia sobre su género, [...] se presenta la creación de estrategias antibullying, como el establecimiento de una persona de referencia para gestionar los problemas de las personas trans* y la creación de grupos de defensa de los derechos de los y las estudiantes. (p. 5, *traducción propia*).

El lenguaje aparece en este trabajo como un factor clave para generar entornos seguros e inclusivos para el alumnado transexual y transgénero, “utilizar el pronombre correspondiente a la identidad de género” y también “permitir a estas personas utilizar la vestimenta y las instalaciones correspondientes (baños, dormitorios durante las excursiones, uniforme), y participar en las actividades de educación física de acuerdo con su identidad de género” (Martín-Castillo, et al, 2020, p. 5, *traducción propia*).

Por último, Gegenfurtner & Gebhardt (2017) reafirman la necesidad de una educación sexual inclusiva, independientemente de las actitudes de las familias hacia ella, “sobre la base de las pruebas revisadas, hay buenas razones para esperar que los beneficios educativos sean abrumadoramente positivos, en particular para los estudiantes en situación de riesgo que pertenecen a una disidencia sexual” (p. 219, *traducción propia*).

A pesar de que los paradigmas de aceptación y tolerancia son importantes para resolver las necesidades inmediatas y las expresiones de violencia contra las personas disidentes del género y la sexualidad en la escuela, varios autores concluyen, como lo muestra Schmidt et al (2012), que se necesita un enfoque crítico para transformar la cultura hetero-cis-normativa, es decir, una perspectiva *queer* que atraviese la escuela, la formación del profesorado y el currículo, un currículo que no

sólo está sexualizado, sino hetero-sexualizado (Sumara & Davis, 2002). En este sentido, Luhmann (2009) sugiere que “la pedagogía *queer* excede la incorporación de contenidos *queer* en los currículos y la preocupación por encontrar estrategias de enseñanza que hagan estos contenidos más apetecibles para los estudiantes”. (p. 120, *traducción propia*). A este respecto, la autora coincide con Britzman (1998) al proponer que la naturaleza heteronormativa del currículo y de la escuela no es un hecho fortuito, sino el resultado de la ignorancia como límite del conocimiento y no sólo un estado inocente.

Adoptar un enfoque *queer* en la escuela para superar el límite de la ignorancia impuesto por el conocimiento culturalmente aceptado que se enseña en (y organiza) esta institución lleva a cuestionar la idea hegemónica de normalización, el binarismo jerárquico masculino/femenino, la invisibilidad de los estados intersexuales, la oposición hetero/homo y las narrativas en torno al desarrollo histórico de ciertas identidades como “otras”, de hecho, podría llevar a una pedagogía post-identitaria (Luhmann, 2012). La adopción de una pedagogía *queer* posibilitaría que la escuela sea, en palabras de Preciado (2019) “capaz trabajar con la incertidumbre, con la heterogeneidad, capaz de aceptar la subjetividad sexual y de género como procesos abiertos y no como identidades cerradas” (p. 192).

Para lograrlo, Pennell (2016) identificó tres grandes categorías metodológicas discutidas en la literatura de la pedagogía *queer*: “a) cuestionar y deconstruir las normas, b) examinar y cuestionar las prácticas de lectura, y c) examinar las narrativas pedagógicas existentes” (p. 43, *traducción propia*), que no son procesos independientes sino interrelacionados.

Con respecto a la primera categoría, la autora indica que se deben incentivar las preguntas más allá de brindar respuestas estáticas, preguntas

que no interpelan solamente los contenidos formales del currículo sino, y primordialmente, los códigos, las reglas, los actos cotidianos, para develar los sesgos hetero-cis-normativos y emprender acciones para su desmantelamiento. En la segunda categoría, fundamentada en el trabajo de Britzman, la autora propone incentivar al estudiantado para que reflexionen cómo se forma su propio conocimiento, cómo se forma el conocimiento del texto (lo que leen, lo que ven) y de qué representaciones se nutren estos conocimientos. Finalmente, la tercera categoría implica revisar las narrativas pedagógicas de las cuales están ausentes las voces disidentes, además de situar al maestro y la maestra como sujetos ajenos a la discusión como si la sexualidad y el género construidos bajo normas culturales particulares no hicieran parte de sus propias experiencias de vida.

Algunas conclusiones sobre un debate que permanece abierto

Hasta este punto se ha mostrado que la escuela es una institución socializadora que aporta a la reproducción de la hetero-cis-normatividad a través de los códigos sociales que repite, las prácticas y los discursos que forman parte de su rutina orientados a producir vidas heterosexuales y cisgénero. Los y las estudiantes que no se acomodan a estos mandatos constantemente padecen formas de violencia, discriminación y exclusión que perturban sus trayectorias educativas.

Sin embargo, la escuela puede ser también un lugar donde los y las estudiantes disidentes sexuales y de género encuentren información, acompañamiento, orientación y apoyo para tener una vida mejor, lo que requiere intervenir la formación del profesorado, los recursos didácticos, los currículos y la propia cultura escolar.

Se ha hecho énfasis en la pedagogía queer como posibilidad para intervenir la formación

del profesorado lo que permitiría superar los paradigmas imperantes en relación con el género y la sexualidad en la escuela: la tolerancia y la aceptación, para avanzar hacia la consolidación de posturas más críticas que perturben las estructuras de dominación y opresión que circulan en estos escenarios educativos.

Referencias bibliográficas

- Ayoub, P. (2016). *When States come out. Europe's sexual minorities and the politics of visibility*. Cambridge University Press.
- Berry, K. (2018). LGBT bullying in school. A troubling relational story. *Communication Education*, 64(7), pp. 502-513. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1506137>
- Britzman, D. (1998). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. In Pinar, W. (Ed.). *Curriculum: toward new identities*, pp. 211-232. Garland Publishers.
- Bodenhofer, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Punto Género*, (12), pp. 101-125. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.56250>
- Butler, J. [1990] (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2022). *El racismo escolar. Debates educativos y crónicas*. Universidad del Cauca.
- Connell, R. & Messerschmidt J. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender & Society*. 19(6), pp. 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>

- Connell, R. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98(2), pp. 206-235.
- DePalma, R. & Atkinson, E. (2010). The nature of institutional heteronormativity in primary schools and practice-based responses. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1669-1676. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.018>
- Dollimore, J. (1991). *Sexual Dissidence: Augustine to Wilde, Freud to Foucault*. Oxford University Press.
- Epstein, D., O'Flynn, S. & Telford, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Trentham Books.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista de Trabajo Social*, (18), pp. 14-21.
- Gansen, H. (2017). Reproducing (and disrupting) heteronormativity: gendered sexual socialization in preschool classrooms. *Sociology of Education*, 90(3), pp. 255-272. <https://doi.org/10.1177/0038040717720981>
- Gegenfurtner, A. & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22, pp. 215-222. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>
- González, G. (2016). Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. La teoría queer en América latina frente a las y los pensadores de disidencia sexogenérica. *De Raíz Diversa*, 3(5), pp. 179-200. <https://doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2016.5.58507>
- Goodhand, M. & Brown, K. (2016). Heteronormativity in elementary schools: the hidden and evaded curricula of gender diversity. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3(3), pp. 1-15. <https://doi.org/10.4172/2469-9837.1000188>
- Haddad, Z. (2019). Understanding identity and context in the development of gay teacher identity: perceptions and realities in teacher education and teaching. *Education Sciences*, 9(145), pp. 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci9020145>
- Kitchen, J. & Bellini, C. (2012). Addressing lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer (LGBTQ) issues in teacher education: teacher candidates' perceptions. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), pp. 444-460. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i3.55632>
- Luhmann, S. (2009). Queering/Querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. In Pinar, W. (Ed.). *Queer theory in education*, pp. 120-132. Taylor & Francis.
- Magnus, C. & Lundin, M. (2016). Challenging norms: University students' views on heteronormativity as a matter of diversity and inclusion in initial teacher education. *International Journal of Educational Research*, 79, pp. 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.006>
- Martin-Castillo, D., et al. (2020). School victimization in transgender people: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 119, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105480>

- Pennell, S. (2016). *Queering the curriculum: critical literacy and numeracy for social justice*. (PhD. Dissertation). Chapel Hill: University of North Carolina.
- Platero, R. (2014). *TRANS*exualidades Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Ediciones Bellaterra.
- Preciado, P. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Anagrama.
- Radi, B. (2020). Epistemología del asterisco: una introducción sinuosa a la Epistemología Trans*. En Maffia, D., et al. *Apuntes Epistemológicos*, pp. 107-121. Editorial de la Universidad Nacional del Rosario.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and the lesbian existence. *Signs*, 5(4), pp. 631-660.
- Robinson, J. & Espelage, D. (2012). Bullying explains only part of LGBTQ-Heterosexual risk disparities: Implications for policy and practice. *Educational Researcher*, 41(8), pp. 309-319. <https://doi.org/10.3102/0013189X12457023>
- Schmidt, S., et al. (2012). Recognition, responsibility, and risk: pre-service teachers' framing and reframing of lesbian, gay and bisexual social justice issues. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 1175-1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.002>
- Serano, J. (2007). *Whipping Girl: A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Seal Press.
- Stuff, D. & Graff, C. (2011). Increasing visibility for LGBTQ students: what schools can do to create inclusive classroom communities. *Current Issues in Education*, 14(1), pp. 1-24.
- Sumara, D. & Davis, B. (2002). Interrupting heteronormativity: toward a queer curriculum theory. *Curriculum Inquiry*, 29(2), pp. 191-208.
- Toomey, R., McGuire, J. & Russell, S. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence*, 35, pp. 187- <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.001>
- Warner, M. (1991). Fear of a queer planet. queer politics and social theory. *Social Text*, 29, 3-17.
- Werner, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Wilkinson, L. & Pearson, J. (2015). Same-sex sexuality and postsecondary outcomes: the roles of high school locale. *Sociological Perspectives*, 58(3), pp. 380-401. <https://doi.org/10.1177/0731121415569283>
- Wilkinson, L. & Pearson, J. (2009). School culture and the well-being of same-sex-attracted youth. *Gender and Society*, 23(4): pp. 542-568. <https://doi.org/10.1177/0891243209339913>
- Wittig, M. (1992). *The Straight Mind*. Beacon Press
- Worthen, M. (2016). Hetero-cis-normativity and the gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17(1), pp. 31-57. <https://doi.org/10.1080/15532739.2016.1149538>