

Pedagogía *Queer*, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo

(una entrevista con Mercedes Sánchez Sáinz)

*Mercedes Sánchez-Sáinz** entrevistada por Aldo Ocampo-González

Resumen: la presente entrevista analiza críticamente dos ámbitos históricamente marginados en las propuestas de formación docente en Latinoamérica, tales como: pedagogías *queer* y prevención de la violencia de género. Si bien ambas son tematizadas en programas de educación inclusiva o educación social, surge la necesidad de especificar su lugar al interior de estos debates, intentando evitar su fetichización y justificación a través de las lógicas del esencialismo epistémico, ideológico y político que las vincula a tales campos de producción. Es menester señalar que la entrevista otorga aportes relevantes para la formación del profesorado, el funcionamiento de las instituciones educativas y el rol del profesorado como agentes críticos de cambio social, concebidos estos como actores claves en la construcción de justicia. Para Mercedes Sánchez-Sáinz, lo *queer* refiere a movimiento, acción y práctica, contribuyendo a la identificación de un amplio espectro de tecnologías de reproducción de los valores hegemónicos al interior de la espacialidad política, discursiva e ideológica de la praxis educativa. A juicio de la especialista, una pedagogía *queer* es sinónimo de deconstrucción permanente de los discursos y prácticas institucionalizadas y legitimadas en el marco de comprensión de las diferencias. En efecto, diversidad y diferencias constituyen dispositivos de estructuración de la naturaleza humana, no así, estrategias performativas y regenerativas que contribuyen a la reimplantación de la ideología de la normalidad, la devaluación y la ausencia de reciprocidad. Una pe-

* Autora de la entrevista efectuada por el Dr. Aldo Ocampo-González, teórico y crítico educativo, durante la segunda semana de marzo de 2018 en Madrid, España.

dagogía con tales características converge sobre la necesidad de explorar metodológicamente las estructuras de opresión que tienen lugar en la escuela, concebidas estas como un elemento de mediación histórico-cultural de las principales patologías sociales crónicas. Se concibe entonces como una plataforma abierta a la resistencia, resguardando y rescatando la multiplicidad de diferencias que se inscriben en las poéticas y corporalidades co-construidas en la espacialidad educativa. Las instituciones de educación —en sus diversos niveles— y la formación del profesorado enfrentan el desafío de promover estrategias de emancipación para fracturar los cánones cisheteronormativos que tiene lugar en sus lógicas y estructuras de funcionamiento. Lo *queer* y lo *inclusivo* interseccionan en superación del esencialismo visual y epistémico empleado para interpretar a las personas a partir de sus múltiples diferencias, supone tomar conciencia de las opresiones sociales regenerativas e institucionalizadas por los sistemas educativos, intentando develar el tipo de reproducciones que perduran a través de la emergencia de discursos y discusiones críticamente subversivos. La Dra. Sánchez-Sáinz sugiere al profesorado promover espacios para «queerizar» las experiencias educativas; es decir, entrar al aula atendiendo a la multiplicidad e singularidades albergadas en ella, evitando fragmentarla y reduciendo la continuidad de discursos ficticios que apelan por la justicia social, la igualdad y la equidad educativa articuladas desde el interior de la racionalidad del capitalismo, el imperialismo y el colonialismo. Estas y otras ideas, ratifican la necesidad de concebir la totalidad como singularidades múltiples, clave para redefinición de la educación inclusiva, en tanto sistema de actualización y transformación de los campos y saberes de la ciencia educativa para el siglo XXI.

Palabras clave: pedagogías *queer*, multiplicidad, prevención de la homofobia, violencia de género, performatividad.

Abstract: This interview critically analyzes two historically marginalized areas in the proposals for teacher training in Latin America, such as: queer pedagogies and the prevention of gender violence. Although both are thematized in programs of Inclusive Education or Social Education, there is a need to specify their place within these debates, trying to avoid their fetishization and justification through the logics of epistemic, ideological and political essentialism that links them to such production fields. It should be noted that the interview provides relevant contributions for teacher training, the functioning of educational institutions and the role of teachers as critical agents of social change, conceived as key actors in the construction of justice. For Mercedes Sánchez-Sáinz, the «queer» refers to movement, action and practice, contributing to the identification of a broad spectrum of technologies for the reproduction of hegemonic values within the political, discussion and ideological spatiality of educational pra-

xis. According to the specialist, a *queer pedagogy* is synonymous with permanent deconstruction of discourses and practices institutionalized and legitimized within the framework of understanding differences. In effect, diversity and differences constitute structuring devices of human nature, not so, performative and regenerative strategies that contribute to the reimplantation of the ideology of normality, devaluation and the absence of reciprocity. A pedagogy with such characteristics converges on the need to explore methodologically the structures of oppression that take place in the school, conceived these, as an element of historical-cultural mediation of the main chronic social pathologies. It is conceived then, as a platform open to resistance, protecting and rescuing the multiplicity of differences that are inscribed in the poetics and corporalities co-constructed in educational spatiality. Educational institutions -at their various levels- and teacher training face the challenge of promoting emancipatory strategies to break the cisheteronormative canons that take place in their logics and operating structures. The *queer* and the *inclusive* intersect in overcoming the visual and epistemic essentialism used to interpret people from their multiple differences, it means becoming aware of the regenerative social oppressions and institutionalized by the educational systems, trying to reveal the type of reproductions that endure through the emergence of critically subversive speeches and discussions. Dr. Sánchez-Sáinz suggests that teachers promote spaces to queerize educational experiences, that is, enter the classroom attending to the multiplicity and singularities housed in it, avoiding fragmenting it and reducing the continuity of fictitious discourses that appeal for social justice, equality and educational equity articulated from within the rationality of capitalism, imperialism and colonialism. These and other ideas, ratify the need to conceive the whole as multiple singularities, key to redefining Inclusive Education, as a system of updating and transforming the fields and knowledge of Educational Science for the 21st century.

Key words: queer pedagogies; multiplicity; prevention of homophobia; gender violence; performativity.

Bionota

Doctora en Educación. Licenciada en Pedagogía. Profesora del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) desde el año 1999. He sido docente en primaria, secundaria y universidad. Entre mis cargos de gestión académicos son destacables la Subdirección de Formación Permanente del Instituto de Ciencias de la Educación de la UCM y la creación y coordinación de la primera Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género en una uni-

versidad del territorio español (UCM). Pionera en publicaciones y elaboración de materiales para trabajar las diversidades sexuales y las identidades y expresiones de género desde educación infantil (*Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual desde el sistema educativo: orientaciones para la ESO*; *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en educación infantil: orientaciones prácticas*; *Familias de colores*; *Somos como somos: 12 inclusiones 12 transformaciones*; *Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*). Activista LGBTIQ. Políticamente bollera, gorda y transfeminista. Correo electrónico: mercesan@edu.ucm.es, Orcid: [0000-0002-7547-4724](https://orcid.org/0000-0002-7547-4724)

Aldo Ocampo González (AOG): Buenas tardes doctora Sánchez, quisiera agradecer su apoyo y disposición para participar de este ciclo de entrevistas.

Mercedes Sánchez Sáinz (MSS): Gracias a ti Aldo por la invitación; me siento muy contenta. Antes de comenzar la entrevista quiero matizar dos aspectos. A la hora de citar, he optado por no utilizar el modelo APA (American Psychological Association) porque entiendo que seguir las normas establecidas por una asociación norteamericana y además de psicología, implica seguir un precepto impuesto desde arriba, sin consensuar, asumido y perpetuado, sin el cual parece que cualquier publicación carece de rigor. En el momento actual parece que no importa el contenido de lo publicado si no la manera en la que se haga y, la forma establecida (sin consensuar), implica aceptar y utilizar el formato APA. No quiero apropiarme de ideas que no son mías y, de hecho, me haré eco de diferentes personas; pero si queremos desmantelar el concepto de normalización como algo limitante, impuesto y que hace que la persona que se salga de la norma sea juzgada, no podemos aceptar sin cuestionar unas imposiciones establecidas desde Estados Unidos y desde una asociación formada exclusivamente por profesionales de la psicología. Asumiré las críticas que me vengan desde la academia, pero es precisamente desde ella, de la cual formo parte, donde quiero empezar a deconstruir y animo a abrir el debate para reflexionar acerca de este aspecto.

En relación al género gramatical tengo claras varias cosas: no utilizo el masculino como neutro porque no lo es y no quiero utilizar el o/a porque es binario y muchas personas quedan fuera de este binarismo excluyente hombre/mujer. Entiendo que el español es una lengua muy binaria y no utilizar ese binarismo hombre/mujer a la hora de escribir es una tarea muy compleja. En publicaciones anteriores y haciéndome eco de voces del activismo, he utilizado la x ya que entendía que con ella se incluía a hombres, a mujeres y a aquellas personas que se sienten fuera de ese binarismo excluyente. El problema que veo a la x (niñxs) es que no tiene lectura clara y, después de preguntar, he comprobado que se lee como masculino. Por ello he optado por el uso de un lenguaje inclusivo cuando sea posible (alumnado) y utilizar dos fórmulas que

iré alternando a lo largo del discurso: la «e» porque es posible leer la palabra (niñes) y porque lo entiendo como neutro y el femenino por su invisibilización histórica, tanto a nivel social, como dentro de la academia.

AOG: Compartimos plenamente desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva su reflexión; estamos convencidos que tal situación se convierte en un nuevo mecanismo de colonización. Para iniciar este dialogo me gustaría comenzar con la siguiente pregunta: ¿qué es la pedagogía *queer*?, ¿cuál es su posición al interior de este programa político y de investigación?

MSS: Pedagogías antinormativas, pedagogías de-generadas (Flores), pedagogías transgresoras (Hooks, Britzman), pedagogías disidentes (Alegre-Benítez), pedagogías transfronterizas, pedagogías subversivas (Pie y Planella), pedagogías trans*formadoras (Platero, 2015)...; en definitiva pedagogías raras, molestas, extrañas, disidentes. No se puede hablar de una única pedagogía *queer*; más bien serían pedagogías *queer* o, incluso, prácticas educativas *queer*. *Queer* hay que entenderlo como un adjetivo y como movimiento, acción, como un verbo: «queerizar» la escuela, la clase, el conocimiento, las metodologías (Trujillo-Barbadillo, 2015). Más que una definición o una teoría sería una práctica (Flores, 2013)

Una pedagogía *queer* lejos de ser algo cerrado implicaría la conjunción de aplicaciones prácticas que procuren no reproducir las normas y los valores hegemónicos impuestos y que pretenda romper con los discursos jerárquicos sexogenéricos. Asimismo la práctica *queer* implica «una continua y cíclica acción de deconstrucción, desmantelamiento y reconstrucción de los discursos y de las prácticas normativas» (Berna, Cascone, & Platero, 2012, p. 11). Por tanto, una pedagogía *queer* tendría que ser crítica con la educación reproductora de relaciones y prácticas normalizadoras y entender las estructuras de opresión presentes en la escuela.

Las pedagogías *queer* deben ser capaces de trabajar con la incertidumbre, con la heterogeneidad, deben ser capaces de aceptar la subjetividad sexual y de género como procesos abiertos, fluidos y no como identidades cerradas (Preciado, 2015) al mismo tiempo que entiende que «ninguna identidad sexual, aún la más normativa, es automática, auténtica, fácilmente asumida, o carece de negociación o construcción» (Britzman, 2016a, p. 39), una pedagogía que propone reivindicar identidades hasta el momento despreciadas e invisibilizadas social y educativamente.

Podría ser una pedagogía de multiplicidades (Alegre-Benítez, 2015), más que de «atención a la diversidad» como si «la diversidad» fuera un cajón externo a la normalidad, como si fuera la atención a «los otros», desde una perpetuación de la hegemonía social y del seguimiento de los canales normativos impuestos. Desde las pedagogías *queer* se pretende romper con personas

que toleran a otras o, como expone Alegre-Benítez (2015, p. 152), «No queremos que nuestras diferencias sean acogidas por nadie. Reclamamos una pedagogía del caos en el que los espacios educativos se conviertan en una plataforma abierta de resistencias».

Desde las pedagogías *queer* debemos romper —o al menos intentarlo— los cánones universales, binarios, cisheteronormativos, normalizadores. Se acabó la victimización a quien no entra en ellos. Implica desaprender las formas de pensamiento hegemónicas. Implica superar la normalización, la exclusión, la integración, la tolerancia, la clasificación de las personas en cajones que entran dentro o fuera de lo aceptado.

Realmente hablar de pedagogías *queer* implica de alguna manera referirse a la dualidad normal/anormal. Es fácil entender que las personas que no encajan en el primer cajón —el de la normalidad— se mandan directamente al segundo (al de la anormalidad), como ocurre con las personas trans y las no hetero, quedando por tanto en los márgenes de esa ficción normativa (Pie & Planella, 2015a); pero también a las personas que no cumplen cánones corporales, funcionales, étnicos, de clase... Implica tomar conciencia crítica a las opresiones sociales perpetuadas desde el colegio. La base fundamental de las pedagogías *queer* es desestabilizar precisamente este binomio normal/anormal (Britzman, 2002), de ahí la importancia de las alianzas entre género, teoría *crip*, clase social, raza...

Entiendo, por tanto, como apunta Bell Hooks (2016), que no existe intervención educativa neutra, que pretender la neutralidad en educación es asumir y perpetuar los valores hegemónicos. Así, una forma de romper con la hegemonía, con los cánones normativos, con estar dentro o fuera, ser persona opresora u oprimida, es aplicar, siendo consciente de ello y poniéndoles nombre, pedagogías *queer*.

Teniendo en cuenta que soy una pedagoga que he vivido en mi cuerpo situaciones de opresión por ser mujer, por ser *bollera* y por ser gorda y que visibilizo abiertamente estas diferencias, quiero ofrecer algunas claves de las prácticas pedagógicas *queer* de mi cotidianidad profesional:

- Reflexionar sobre mis ideas y asunciones y autocuestionarme, así como intentar deconstruir mi vida cada día. Es indudable que vivo en una sociedad cisheteropatriarcal, capacitista, normativa, racista, capitalista...; que me he criado en una familia que se encuentra dentro de ella, que trabajo en un lugar que también lo es, en una sociedad donde los medios de comunicación y las redes sociales reproducen el mismo sistema... Salir de ahí e intentar no aplicar esos elementos a tu vida personal y profesional requiere de un trabajo diario. Analizar qué reproduces por medio de tu lenguaje, de tu forma de actuar, de tus

comentarios, de tus miradas... Lo primero es tomar conciencia de nuestras propias reproducciones; si no es imposible transformar la educación.

- Elaborar de materiales para etapas poco atendidas. Parece que da miedo no reproducir las obligaciones de género, lo que se entiende por normal; da miedo no reproducir lo habitual con seres humanos pequeños. Pues realmente a mí lo que me da miedo es reproducir lo que yo he vivido, por ello no me cansaré de hacer talleres desde infantil que cuestionen el binomio sexo-género, la cisheterosexualidad obligatoria, la normalidad de unos cuantos... No me cansaré de hacer materiales para que otras personas puedan hacerlo y de revisar lo que he hecho en otros momentos. Si no empezamos a dismantlar los valores hegemónicos impuestos desde las primeras edades, habremos llegado tarde; la mochila ya estará llena de piedras que haya que sacar. Da vértigo, realizando talleres en centros educativos, comprobar cómo van reduciéndose las opciones de juego, de comportamiento, de expresión..., que son consideradas posibles a medida que se asciende de curso en los colegios —«si en infantil jugabais con cocinitas, ¿por qué no lo hacéis al entrar en primaria?» «porque los de 5º no lo hacían»—. Es decir, no trabajar explícitamente los géneros no binarios y la diversidad sexual no implica no hacerlo, si no perpetuarlo desde la perspectiva hegemónica.
- Abrir línea de investigación en mi facultad. No fue fácil crear una línea de investigación sobre pedagogías *queer*, diversidades sexuales e identidad y expresión de género en ámbito educativo. Muchas voces cuestionaban que fuera siquiera una línea de investigación. Fue gracias a mi tesón, a mi valentía y a ir creando redes. Ahora es una línea de investigación de la facultad de educación que no solo llevo yo, hay más docentes así como estudiantes que, año tras año, deciden hacer sus trabajos de fin de grado, trabajos de fin de máster y tesis doctorales bajo esta línea de investigación. Por otro lado, junto con José Ignacio Pichardo-Galán, creé la primera Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género de una universidad del territorio español, gracias al apoyo explícito del Rectorado de la UCM; detrás han ido creándose otras pero dar ese primer paso fue importante.
- «Queerizar» mis clases. No fue fácil, máxime en una facultad de educación dejar de transmitir canales normalizadores (DSM, diagnósticos de discapacidad, atención a la diversidad como atención a «los otros»...); he aprendido a entrar en el aula entera, a no separar mente/cuerpo (como apunta Bell Hooks, 2016), a apasionarme en mis clases. Intento enseñar formas de pensar, de sentir, de vivenciar sobre el género distintas y soy consciente de que esa manera de transmitir y de hacer consigue que mis estudiantes vivan de forma diferente (me informan que ya no ven la vida igual, que trasladan las clases a sus familias y amistades, que ven cosas que antes no veían y eso, les hace ser más transgresoras). Asimis-

mo me parecen básicas ideas de Bell Hooks cuando aboga por que «el conocimiento y el pensamiento crítico brindados en el aula deben informar de nuestros modos de ser y vivir fuera del aula» (Hooks, 2016); es decir, yo no puedo hablar de las lesbianas como de otras mujeres. Mis estudiantes saben que lo soy, comparto con ellos mis dudas, mis debilidades, mis incoherencias...; verbalizarlo en el aula es una apuesta personal, profesional y política y me parece necesario hacer que vean que la educación y la vida no son procesos cerrados sino flexibles y dinámicos. Además, entiendo que «tanto para el activismo de la disidencia sexual así como para una pedagogía *queer*, decirse lesbiana, marica, trans, no es ni una pose, ni una moda, ni siquiera un gesto de coraje. Es al mismo tiempo una declaración de guerra y un modo de exponerse, vulnerable, frente al lenguaje y la mirada dominantes.» (Flores, 2013, p. 241).

En definitiva «el aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través del aprendizaje transgresor» (Britzman, 2002, p. 25). Tal vez solo consista en eso, ¿solo?

AOG: De acuerdo con esto, ¿cuáles son las principales influencias epistémicas, políticas y éticas que convergen en la construcción de la pedagogía *queer*?

MSS: Desde mi punto de vista, epistemología, política y ética son diferentes caras de la misma moneda. En función de cómo conozca, qué considere conocimiento legítimo, cómo me acerque a la realidad, qué preguntas me haga, así entenderé construiré una visión del mundo y un marco de valores ético referencial (qué está bien y qué está mal, qué es permisible, qué debe ser sancionable,...), y en función de este marco ético tendré un accionar político, de establecer relaciones, de vincular con el poder, de contestarlo, subvertirlo o reproducirlo.

Desde esta perspectiva, las influencias que convergen en la construcción de pedagogías son múltiples y procedentes de diferentes campos y lugares. Caminamos a hombros de gigantes. La genealogía es plural, múltiple y muy rica. Las relaciones de poder y el orden simbólico hegemónico han sido cuestionadas y contestadas desde diferentes cuerpos teóricos y praxis políticas. Todas ellas, para cada quien en función de su contexto, pueden ser consideradas influencias determinantes en la toma de conciencia y la construcción de prácticas pedagógicas *queer*. Se pueden citar, entre otras influencias, a los feminismos poscoloniales, transfeminismos y feminismos *queer*, así como pedagogías feministas y pedagogías libertarias. No creo que la idea sea dar

nombres concretos, ya que la posibilidad de dejar alguno fuera existe; invito a descubrir alguno de ellos a lo largo de la entrevista.

AOG: Usted es reconocida como una de las educadoras pioneras en España en temáticas sobre pedagogía *queer*. De acuerdo con esto, ¿podría ofrecernos un breve recorrido histórico sobre el desarrollo de esta temática en su país?

MSS: Veo un cierto paralelismo entre la trayectoria de mi país con la mía propia. Tal vez por momentos, pudieran ser procesos análogos; por ello creo oportuno enmarcar la situación bajo mi experiencia personal.

Realmente he sido pionera en elaborar libros y materiales donde se trabajen temáticas LGBTIQ desde educación infantil. Académicamente mi histórico viene de la atención temprana, especialmente del desarrollo del lenguaje en la primera infancia. Cuando comienzo a trabajar con grupos activistas, hace unos quince años, se comenzaban a hacer las primeras incursiones en la introducción de temas vinculados, especialmente, con la homofobia en el sistema educativo. El trabajo que se estaba empezando a hacer era en secundaria, ya que comenzaba a haber datos que hacían pensar que los institutos y centros de secundaria —a partir de 12 años— no eran lugares seguros para el alumnado LGBT. Mi sorpresa viene cuando veo que no se está haciendo nada en niveles inferiores. Creo que era algo que daba miedo; hablar de lesbianas y gays a seres humanos pequeños parecía un enorme tabú; daba miedo meterse en esas edades por las repercusiones que podría tener, lo contrario sería obviar el estigma histórico del colectivo. Hablar de personas trans, era todavía más impensable, hasta en el propio colectivo; a veces no se sabía cómo. De hecho nunca olvidaré años después a Saida (antigua presidenta de Chrysalis, asociación de familias de menores trans) cuando me dijo: «pues si no sabes cómo hacer, pregunta» —cuánta razón y qué sencillo—.

La verdad es que mis primeros acercamientos no fueron especialmente *queer*; fueron siguiendo un modelo más bien LGBT (Berna et al., 2012). Inicialmente veía oportuno comenzar definiendo términos, visibilizando que las personas LGBTI existíamos, que el acoso homofóbico estaba ahí y tenía una serie de peculiaridades que lo hacían ser un acoso con una especificidad determinada, incluyendo la atención al colectivo LGBTI en los diferentes documentos de centro y concienciando sobre la necesidad de trabajar estos temas desde la formación del profesorado. Básicamente pretendía buscar espacios para todas las identidades y concienciar la necesidad de combatir la cisheteronormatividad. Es verdad que creo que fui la primera persona en abordar estos temas desde la educación infantil y en la formación del profesorado. Realmente me resultó sencillo ya que eran los temas que académicamente controlaba más al ser docente de la Facultad de

Educación, concretamente del departamento de Didáctica y Organización Escolar y habiendo cursado un programa de doctorado en Formación de Profesorado.

Quiero expresar mi enorme agradecimiento a las personas que empezaron en mi país con esta lucha, que dieron la cara ante partidos políticos, ante el propio sistema educativo para reivindicar nuestra existencia, para reivindicar que colegios e institutos fueran lugares seguros para el colectivo LGBT. Sin el trabajo de estas personas mucho de lo logrado sería impensable a día de hoy.

No obstante, hubo un momento en el que ya no soportaba el discurso que mantuve durante años sobre informar acerca de los datos homófobos del sistema educativo; un discurso que, en ocasiones, pasaba por victimizar identidades, sobre la necesidad de abrir un cajón de diversidades sexuales en la escuela y comencé a pensar desde otro lugar, desde el no pedir permiso. Esto estaba claro en los talleres realizados en infantil y primaria. Es posible que percibieran ciertas diferencias como insultos, pero era claro que no insultaban y no acosaban a *les compañeres* a los que se les percibía como *empoderades*. Comienza en mi caso a partir de 2012, otro episodio activista, enlazado lógicamente con mi vida personal y profesional y es el de no pedir permiso para que se visibilicen las diferencias; no pedir perdón por lo que somos y no quedarme en describir lo que es un gay o una lesbiana o en apuntar datos sobre porcentajes de LGBT-fobia o en intentar lograr un reglón en una ley educativa (fue imprescindible en un momento y reconozco que hay personas que lo siguen necesitando pero ya no era mi caso). Como apuntan Fugitivas del Desierto en una actividad de visibilidad lésbica realizada en 2008 «ni permiso, ni perdón; deseos en rebelión». No digo que esos aspectos haya que obviarlos, pero la actitud no debe ser de victimización.

Realmente el primer material que sí considero que sigue los fundamentos de las pedagogías *queer* es el elaborado junto con Melani Penna Tosso y Belén de la Rosa Rodríguez en 2015. Melani fue la primera persona en defender una tesis doctoral —en el estado español— sobre formación de profesorado para atender a la diversidad afectivo-sexual —dirigida por mí— y Belén fue la primera persona que apostó por ofrecer cursos de formación al profesorado desde un sindicato —Comisiones Obreras—. Éramos el tándem perfecto y era el momento de madurez académica, profesional y activista perfecto para elaborar el material *Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones* (recurso disponible en: <https://eprints.ucm.es/39014/>). Material que fue validado por profesionales de la educación de las diferentes etapas educativas, orientadoras escolares, grupos activistas LGBTIQ, activistas y docentes feministas, familias de menores trans, personas con diversidad funcional, de culturas y etnias diversas...

A raíz de ese material, claramente de aplicación directa en las aulas, nos proponen editar un libro que diera entidad teórica al material y de ahí surge en 2016 *Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*, editado por la Catarata.

Sí que entendemos que tanto el material como el libro tienen un claro carácter *queer*, ya que nos centramos en poner en tela de juicio y dismantelar los canales normativos, poniendo énfasis en las interseccionalidades. Son destacables como objetivos a alcanzar por el alumnado: entender las diversidades sexo/género más allá del binarismo hombre/mujer; conocer las peculiaridades de los diferentes cuerpos; cuestionar el capitalismo como única forma de funcionamiento social; interiorizar que las formas de funcionar diversas se complementan, se necesitan y se enriquecen; entenderse de manera no binarista o excluyente; comprender que el sexismo limita el pleno desarrollo personal y social; concebir las formas de vestir de manera no binarista ni sexista; asimilar que no debe haber roles de género diferentes; comprender que hay orientaciones sexuales que pueden ser fluidas; entender la diversidad morfológico-sexual desde una óptica no patologizante y no binarista...

En cuanto al recorrido histórico en mi país podemos decir que ha sido algo similar. Es difícil hablar de pedagogías *queer* en la actualidad cuando no ha habido siquiera un gran recorrido ni en educación sexual ni en cuestiones LGBTI, cuando se sigue hablando de discapacidad o de diversidades culturales que deben pasar por el asimilacionismo de nuestra cultura.

Berna et al. (2012) hacen un acercamiento magistral al estado de la cuestión sobre estudios sobre LGTBfobia y educación en el Estado Español y vienen a decir que es a partir de los años noventa cuando empiezan a verse las primeras incursiones en literatura vinculada con la homofobia en nuestro sistema educativo, pero que no es hasta la década del 2000 cuando comienza a ser más abundante. Muchas son las publicaciones con un marcado carácter informativo. Las primeras surgen de ONG y entidades LGBT y pretenden sacar a luz materiales con temáticas que no existían y visibilizar y dar información sobre las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género —aunque solían centrarse en las primeras—. Más adelante comienzan iniciativas desde la academia, aunque me atrevo a decir que son lideradas por lesbianas, gays, trans o bi. Estas suelen ir dirigidas a docentes, ofreciendo alguna idea de introducción de temáticas contra la LGBTIfobia en documentos de centro y currículo. Realmente es a partir de la inclusión en el preámbulo de la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación) del reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual (luchado políticamente por la FELGTB) cuando comienzan a proliferar publicaciones en esta línea. Destacables también son los estudios realizados para comprobar el grado de LGTBfobia existente en el sistema educativo español, especialmente en secundaria (Pichardo, 2005, 2007, 2013), aunque no es hasta 2013 cuan-

do salen a la luz los primeros resultados con población de infantil y primaria con un marcado carácter interseccional (Sánchez-Sáinz, 2013, 2014).

Básicamente se puede decir que se han pasado por tres momentos: uno primero consistente en informar de que el colectivo LGBTI existía, describiendo lo que era la homofobia como justificación de la importancia del trabajo en esta línea; un segundo donde se pretendían analizar las causas de esta LGBTIfobia y un tercer momento en el que, si hay algo claro, es que las causas de la LGBTIfobia no hay que verlas en la existencia de personas no heteros, no binarias sino en los valores hegemónicos impuestos; un modelo que no hable de las diversidades como de las minorías sino *todes* como seres *diverses*.

En definitiva, pocas autorías directamente vinculadas con la educación claramente desde una mirada *queer* en territorio español y todas ellas en los últimos años. Destacables serían (no dudo que haya otras y mis disculpas si alguna me dejó atrás):

- En 2012: Berna et al. *¿Qué puede aportar una mirada queer en educación?: un estado de la cuestión sobre estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español*.
- En 2013: Carrera-Fernández *Educando queer: el educador/a social como agente de subversión en la escuela*; Alegre-Benítez *La perspectiva postfeminista en educación: resistir en la escuela*.
- En 2015: Planela y Pie *Pedagogías transfronterizas: cuerpo, cultura y teoría queer*; Platero *Pedagogías trans*formadoras: el asterisco como forma de resistencia*; Alegre-Benítez *Pedagogías disidentes: la educación como plataforma de resistencia*; Trujillo *Pensar desde otro lugar: pensar lo impensable; hacia una pedagogía queer*.
- En 2016: Moreno *Pintarse las uñas, andar con tacones, dejarse bigote... o cómo devenir una escuela queer*; Sánchez-Sáinz, Penna-Tosso y de la Rosa-Rodríguez *Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*.

Quiero pensar que se abre un abanico de pedagogías *queer* en la educación formal que ayude a derribar todas las barreras normativas y a repensar la educación, aunque tal vez la única posibilidad sea partir de cero haciendo realmente una educación para *todes*.

AOG: ¿Cuáles son las incongruencias que manifiestan habitualmente los centros educativos ante el abordaje de la educación de la diversidad afectivo-sexual, en sus diversos niveles?

MSS: Creo que son múltiples las incongruencias a la hora de abordar la diversidad sexual y las identidades y expresiones de género dentro de la institución educativa. Podríamos destacar:

- La presencia de un currículo hegemónico que invisibiliza un montón de realidades sociales, personales y educativas.
- La ausencia de formación del profesorado reglada, tanto de manera inicial como permanente. No existen asignaturas específicas en los planes de estudio de magisterio que trabajen las diversidades sexo-genéricas; no hay cursos específicos sobre la temática y los pocos que se ofrecen en algunos lugares parten de luchas activistas, no de una responsabilidad política clara.
- En el estado español existe un documento dentro de los centros denominado Plan de Atención a la Diversidad, donde únicamente se habla de atender a alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales o por incorporación tardía al sistema educativo. Es decir, es un plan de atención basado que cuestiones de acceso al currículo —quién llega a los contenidos marcados y quién no—. Bien podría denominarse «Plan de atención a los otros», en los que ni siquiera llega a encontrarse el colectivo LBG-TIQ y en el que queda la palabra diversidad como algo casi peyorativo, basada en estar dentro o fuera.
- La religión se sigue impartiendo dentro de los centros escolares, especialmente la religión católica, la cual es abiertamente sexista y LGBTIQfóbica; de hecho, en la actualidad incluso es evaluable.
- Cómo hablar de diversidad sexual si la propia educación sexual se deja en manos de empresas externas que, mayoritariamente, hacen una educación sexual basada en enfermedades de transmisión sexual, prevención de embarazos no deseados y todo bajo un prisma cisheterocentrado. Cómo hablar de diversidad sexual si los contenidos de la educación sexual son la perpetuación de la hegemonía.
- Se continúa celebrando dentro de colegios e institutos el día del padre y el día de la madre, no dando espacio, en infinidad de ocasiones, a otros tipos de familias no compuestas por esos dos miembros, pese a que en el último estudio de 2013 del Instituto Nacional de Estadística se ha demostrado que son alrededor del 70 % de los hogares.
- Los libros de texto invisibilizan y estereotipan cuerpos, capacidades, orientaciones, identidades...

- La organización escolar sobre la base de documentos estancos y poco flexibles, en aulas estructuradas de manera cerrada y con poca posibilidad de movimiento, con patios ocupados íntegramente por campos de fútbol...
- Una escuela teóricamente basada en un principio de inclusión que establece quiénes son diversidad.

No creo que haya mucha diferencia en función del nivel; ahora, sí que parece que a menor edad, menor información y mayores invisibilidades.

Parece que con abrir un artículo legislativo o un contenido que hable de «la diversidad» como ese ente donde parece que nos alojamos una gran cantidad de personas (incluso más que los que supuestamente no entran dentro de ser diversidad) es suficiente y eso en el mejor de los casos. La presunción de cisheterosexualidad en toda la comunidad educativa es un hecho que impide hablar de estos temas de manera adecuada. Los avances que se han hecho a la hora de introducir temas vinculados con la diversidad sexual se han producido gracias a las personas activistas que han luchado porque se incluya algún pequeño apartado en la legislación y por hacer de sus clases lugares más amables.

AOG: ¿Cómo opera el *bullying* homofóbico?, ¿qué recomendaciones podría aportar para su detección y abordaje en los diversos niveles de enseñanza?

MSS: Me parece importante comenzar diciendo que

el *bullying* homofóbico en el espacio escolar, al igual que otros procesos violentos y de exclusión, responde a una doble lógica del sistema de género heterocentrado y patriarcal. Por un lado necesita crear el espacio de la mismidad (Hall, 2003), el espacio de la norma, del bien, de la belleza, enfrentado de forma opuesta al de la otredad, caracterizado por la heterotropía, el caso, la enfermedad y el peligro. Por otro lado el insulto, la calumnia, la violencia física, el aislamiento, en fin, todo aquello que desencadena el fenómeno del *bullying* homofóbico, tiene el fin de informar y denunciar a las personas leídas como fuera de la norma de su estado fronterizo y de la necesidad de su vuelta a la norma. (Berna et al., 2012, p. 5)

Primero habría que matizar qué se considera *bullying* homofóbico. Entiendo que dentro de la homofobia estamos hablando de LGBTIQfobia y todas las intolerancias en expresiones de género no binarias, como instrumento de control de lo que es ser hombre y lo que es ser mujer. Es lógico pensar que, así como socialmente existen diferentes expresiones de la LGBTIQfobia (Pichardo, 2009; Sánchez-Sáinz, 2010), a saber, cognitiva, afectiva, conductual, liberal, interio-

rizada, con diversas intensidades (que pueden ir de una expresión verbal a una paliza), estas mismas expresiones pueden encontrarse en el sistema educativo.

Por otro lado, sí que se ha detectado que el acoso LGBTIQfóbico tiene ciertas especificidades que le hacen operar de una forma concreta, destaco (Pichardo-Galán, de Stéfano-Barbero, Faure, Sáenz, & Williams-Ramos, 2015):

- Posible falta de apoyo familiar, que no sucede si el acoso o la discriminación se está produciendo por cuestiones raciales, étnicas, corporales, religiosas (nunca he tenido que salir del armario en mi casa diciendo que soy gorda, es una cuestión evidente; pero sí que he tenido que hacerlo para decir que soy *bollera*). De hecho, aunque este apoyo exista, la persona que tiene que salir de armario para pedir apoyo familiar, siempre —o en la mayoría de las ocasiones— va a pensar que sí que va a suponer un problema en su casa, lo que puede hacer que el apoyo se retrase o se ensombrezca.
- Contagio del estigma. Explico esto con un ejemplo: ¿qué pensáis que sucederá si un chico defiende a otro que al que le insultan llamándole maricón? Probablemente directamente piensen que es «su novio», que también es maricón... Esto hace que personas del colectivo LGBT que estén siendo acosadas, se encuentren en situaciones de soledad superiores a otros tipos de caso, ya que tener amistad o acercamiento a personas LGBT puede ser un motivo para ser víctima de acoso.
- Horizonte de la injuria. Hace pensar que no hace falta ser lesbiana, trans o gay para recibir un insulto; cualquier persona que se salga de las normas de género puede ser penada. Por otro lado, hace referencia al dicho «cuando las barbas de tu vecino veas pelar, pon las tuyas a remojar»; es decir, si alguien está observando que pegan a un compañero por maricón, ¿se le ocurrirá decir «yo también los soy»?
- Normalización de la homofobia. Aunque no me gusta apelar a este verbo es como se ha venido denominando que determinados insultos, formas de hablar, chistes, etc., no hacen daño a nadie, que son cuestiones culturales, que forman parte del lenguaje mismo y que no es necesario modificar.

En cuanto a las recomendaciones, no serían muy diferentes a las estrategias de la pregunta 9 porque no creo que haya que especificar un cajón de diversidades sexuales donde se nos mete a todas sin excepción (Flores, 2013). El gravísimo problema es asumir que hay un valor hegemónico cis, hetero y con una expresión de género clara en función de los genitales. Pero igual

que hay un problema al asumir que hay capacidades normales o cuerpos normales o costumbres normales. Es verdad que el acoso LGBTIQfóbico tiene unas especificidades muy concretas, pero no es menos verdad que el insulto de «gordo, gorda, albóndiga, panceta...» es el que primero sale cuando se pregunta por insultos en colegios (Sánchez-Sáinz, 2014); pero no es menos verdad que hay culturas que son denigradas e invisibilizadas en el sistema educativo; no es menos verdad que seguimos metiendo la religión —en nuestro caso la católica— en los centros escolares pese a saber que es sexista y LGBTIQfóbica; no es menos verdad que se sigue hablando de integrar a alumnado con «necesidades educativas especiales» al que hay que «adaptar» el currículo hegemónico. Realmente para superar el «*bullying* homofóbico» tal y como está planteada la pregunta tendríamos que comenzar a plantearnos la posibilidad de una educación no generizada, no binaria y no normalizadora, donde todas las posibilidades corporales, afectivas, culturales tuvieran cabida en igualdad de condiciones, no bajo un prisma normativo.

AOG: ¿Cuáles podrían ser los temas claves para pensar una nueva agenda sobre políticas educativas y sociales en materia de lo *queer*?

MSS: Dudo que ninguna agenda política lleve nunca un planteamiento *queer* entre sus prioridades. La educación es la forma que tienen los grupos que detentan el poder político de seguir perpetuando el modelo de ciudadanía que persigue donde hay subyugadores y *subyugades*. Como mucho, a día de hoy, sería recomendable que dentro del currículo hegemónico hubiera espacio para las diversidades sexo-genéricas pero no podría decirse que eso fuera muy *queer*. La dificultad de incluir lo *queer* en una agenda de políticas educativas es que habría que dar una vuelta a los principios educativos hasta ahora inamovibles. Podríamos hablar de inclusión de temáticas LGBTI pero solo eso se encuentra lejos de ser política *queer*. Tal vez en el momento social y educativo en el que nos encontramos podríamos conformarnos con visibilizar la diversidad sexual y las identidades y expresiones de género diversas en la legislación educativa, tal vez haya que ir poco a poco porque dar un paso de gigante y pasar del cisheterosexismo normativo y de la perpetuación de valores hegemónicos sin ningún tipo de análisis a romper directamente con ello seguramente no sea realista. Aunque realmente esta estrategia sencillamente parchee algo que pretende normalizarnos.

Tampoco creo que todo el colectivo activista LGBTI esté de acuerdo con las propuestas de la teoría *queer* en educación. Tal vez, caminando paso a paso, una estrategia más realista sea luchar por incluir las diversidades sexo-genéricas en las agendas políticas y la posibilidad de prácticas *queer* en las aulas.

Aunque resulta imposible hacer una guía de pedagogías *queer*, sí que creo que se podrían concretar una serie de puntos básicos como claves para poder hablar de prácticas *queer* a nivel

social y educativo (Alegre-Benítez, 2015; Britzman, 2016; Carrera-Fernández, 2013; Flores, 2013, 2016; Hooks, 2016; Pie & Planella, 2015; Trujillo-Barbadillo, 2015):

- Posicionarnos desde otro lugar. O, como decía Einstein, si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo. Pensar en deconstruir y transformar la escuela asumiendo sus normas no es posible. Debemos tener la valentía de hacer otras cosas. Probablemente desestabilice a *compañeres*, alumnado, equipos directivos, familias...; pero de otra forma no será posible.
- No pretender sujetos ideales y asumir a nuestro alumnado como personas incompletas y no acabadas. Porque, ¿quién establecerá ese ideal? Entendernos en continuo cambios, con contradicciones y dudas es la única manera de hacer educación.
- Desenmascarar el proceso por el cual algunos sujetos son normalizados y *otres marginales*. Es decir, cuestionar los medios de comunicación, la política, las religiones, la medicina, la psicología, los mandatos familiares, las tiendas de ropa, la escuela...; es la única manera de comenzar a transmitir la i-lógica de la normalidad.
- Tomar conciencia de que el proceso social y educativo es productor de diferencias y entender el currículo como favorecedor de las mismas. Solo hay que ponerse a pensar quién elabora el currículo y qué mandatos hegemónicos transmite para darse cuenta que no hay que tomarlo como regla de nada equitativo.
- Luchar por hacer realidad el lema del Foro de Vida Independiente «Nada de *nosotres* sin *nosotres*». Queremos tener voz en las redacciones de la normativa, del currículo y que estas sean procesos participativos, no impuestos.
- Eliminar las estrategias normalizadoras que restringen y encorsetan las formas de vivir y de ser.
- Poner en cuestión las clasificaciones. Los DSM, CIE..., manuales diagnósticos que establecen por medio de criterios a cumplir quién es normal y quién no lo es, quién está *sane* y quién *enferme*. Las miles de clasificaciones de la diversidad (funcional, sexual, cultural...) que ponen en marcha medidas discriminatorias y que sitúan al alumnado en cajones.
- Desenmascarar lo arbitrario del discurso cis/hetero como normal y hegemónico.
- Cuestionar el binomio normal/anormal y el pensamiento y la estructura social binaria.

- Alejarse de los principios educativos de normalización/integración/inclusión. Mientras haya integradores e *integrades, incluides y excluides*, normales y a-normales, seguirá habiendo una educación transmisora de desigualdades.
- Escupir sobre la diversidad (flores, 2013). Entender la diversidad como «los otros» es hablar de normales y personas que «tienen algo» que les hace no entrar en la normalidad. «Tal vez la saliva pueda ablandar, desdibujar, desgastar, corroer un poco la fijeza de la letra que captura nuestras experiencias» (Flores, 2013, pp. 316-317).
- Posibilitar las identidades fluidas y cambiantes. Tal vez haya personas que no se las cuestionen en toda su vida pero pensar en las identidades de esta forma hace pensar en una educación para *todes*.
- Entender que el lenguaje genera pensamiento; que las prácticas pedagógicas son prácticas de lenguaje que nos configuran como sujetos nombrables o innombrables, dentro o fuera (Flores, 2016). Por ello habrá que visibilizar todas las realidades de manera horizontal, no jerárquica (Britzman, 2016) para podernos situar —a la vez que nuestro alumnado— donde queramos y con la fluidez que precisemos.
- Procurar un currículo en movimiento (Alegre-Benítez, 2013). Un currículo cerrado y no flexible hará que la transmisión de valores hegemónicos y discriminatorios sea más fácil.
- Vincular la teoría *queer* con la teoría *crip*, con las diferencias de cuerpos, de etnias, de raza... Es decir, tratar estos temas desde la interseccionalidad. A fin de cuentas hablamos de las que no estamos en la norma, las raras, las disidentes. Hablamos de empoderarnos en lo que somos fuera de las normas marcadas.
- Poner en práctica un pensamiento y una acción que consiga huir de los valores dominantes.
- Provocar desde las prácticas educativas.
- Arriesgarnos a hacer otra educación.
- No tener miedo de la duda y hacer que esta pase a ser algo incómodo para transformarse en algo estimulante, hacer de la curiosidad algo productivo.

Evidentemente, para poder llevar a efecto estas ideas, la condición última sería reformar por entero el sistema educativo actual y luchar, como apuntan Alonso y Zurbriggen (2014) por una educación pública, no discriminatoria, no cisheterosexista y no androcentrista.

AOG: ¿Qué recomendaciones didácticas o formativas podría efectuar a los maestros al abordar sexo sentido y las multiplicad de situaciones de maltrato de género en la escuela?

MSS: La verdad es que son dos temas muy dispares; tal vez el nexo común es identificar que la educación actual está absolutamente generizada y que, siguiendo palabras de Preciado (2016), el género en sí mismo es violencia. Considera hay una visión idealizada de lo que es la institución educativa, como si fuera un espacio de libertad pero realmente lo que hace es reproducir conductas LGBTIQfóbicas y machismo, es precisamente en las instituciones educativas y, desde las primeras edades, donde se lleva a cabo el proceso de normalización de género y de sexualidad y esto es precisamente un proceso violento. «El colegio es la primera escuela de violencia sexual» (Preciado, 2015)

El hecho de que haya cosas de niños y de niñas, juguetes de niños y de niñas, ropa de niños y de niñas, formas de ser típicas de niños y de niñas... y un larguísimo etcétera de mandatos de género normativos, hace que romper con esta losa que restringe las libertades sea una cuestión a abordar en la escuela de manera urgente.

Ahora bien, si nos centramos en el sexo sentido hay recomendaciones claras que el profesorado debería seguir si no quiere provocar daños en su alumnado:

- A la hora de hablar de cuerpos habrá que visibilizar todas las posibilidades. Resulta fundamental, al analizar las diferencias entre el cuerpo de mujeres y hombres, no hacerlo en contraposición —el chico tiene pene y la chica no—, porque se visibiliza el cuerpo de las mujeres cis como carencia y porque esto no siempre es así —ya que hay niños con vulva y niñas con pene, como en el caso de menores trans—. Asimismo habrá que hablar de los genitales como un continuo de formas, no como algo binario y poder hablar así de los cuerpos intersex.

No obstante hay material editado que ya desde hace unos años ofrece ideas de aplicación directa en el aula por medio de actividades y dibujos como es el *Somos como somos* que, por medio de 12 unidades didácticas, aporta ideas claras para trabajar las diversidades como riqueza colectiva y la ausencia de sexismo en el desarrollo personal en infantil y primaria.

- Tratar a cada *alumne* con el género con el que se identifica sin cuestionamientos.
- Utilizar el nombre con que cada *alumne* se sienta *cómode*, coincida o no con el que figura en la documentación oficial.
- Procurar la existencia de baños mixtos y, en caso de no ser posible, permitir a cada *alumne* que utilice el que prefiera o con el que se identifique en función de su sexo sentido.

- Evitar etiquetar al *niñe* que no se identifique con el género marcado en los documentos oficiales.
- Eliminar los uniformes escolares y, en el caso de no ser posible, evitar uniformes binarios en función del género y, en caso de no ser posible, permitir a cada *niñe* vestir con el uniforme que desee.
- Respetar la intimidad del alumnado.

En relación con el maltrato de género es muy difícil una respuesta única ya que vivimos en una sociedad claramente machista donde se producen asesinatos diarios a mujeres por el hecho de serlo. Este machismo, calado hasta la médula de la sociedad en general y de la educación en particular, tiene múltiples formas; unas más sutiles e invisibilizadas (como el humor, la publicidad, el lenguaje sexistas, los micromachismos diarios, la invisibilización de las mujeres en el espacio público), otras más explícitas pero también invisibles especialmente dentro de la pareja (como desvalorizar, chantajear emocionalmente, culpabilizar, ignorar, despreciar) y otras formas explícitas y claramente visibles (como violaciones, gritos, insultos, amenazas, abusos sexuales, agresiones físicas). Todas ellas suponen la base y el caldo de cultivo para los feminicidios. Para que caiga el pico de la pirámide —el feminicidio— habrá que empezar por la base (publicidad, juguetes, formas de vestir); es decir, no deben ser tolerables conductas sexistas en la escuela.

El problema es que estas conductas sexistas parten de los libros de texto (con la invisibilización de las mujeres en la ciencia, con los modelos de mujeres ofrecidos en fotos y dibujos, con las profesiones que se ofrecen como posibilidad a unos y a otras de manera binaria), de las actitudes del profesorado («dile a mamá que te cosa el babi», «no llores como una nena», «los chicos no llevan falda»), de los cuentos que se ofrecen como posibilidad de lectura, de las películas que se comentan, de la música que se pone en clase... Al final el aula es un reflejo fiel de lo que sucede a nivel social. Las películas infantiles y adultas, la música comercial, los modelos ofrecidos en televisión y en redes sociales, se encuentran basados en la pareja y en los mitos del amor romántico: el fin en pareja es el único para ser feliz (de hecho preguntamos ya desde bien *pequeños* si tienen novia o novio, siempre con una base hetero por supuesto), la media naranja, los celos, el amor todo lo puede, quien bien te quiere te hará llorar, la exclusividad, el 2 en 1, la convivencia como fin necesario, los polos opuestos se atraen, etc., inducidos desde la escuela y desde las primeras edades y que implican violencia.

Las formas de socialización de niños y niñas son diferentes desde el momento en que la ecografía demuestra si el feto tiene pene o vulva; es ahí cuando se decide si va a ser chico o chi-

ca —aunque todavía no nos lo haya comunicado— y cuando se construye todo el dispositivo social que hará que tengan una educación diferenciada, empezando por el nombre, continuando por la forma de vestir, de peinarse, de comportarse, de dirigirnos a ellos, de permitir o no una serie de conductas... Ahí empiezan los mandatos familiares y sociales que llegan vivos a la escuela y se refuerzan en colectividad.

Identificar y cuestionar todas estas ideas en el aula supone un primer paso que es desmantelarlas de la propia vida, tomar conciencia de nuestros propios mandatos interiorizados, ser conscientes de que los hemos asumido y perpetuado, ser conscientes de que los transmitimos en nuestra propia vida y, evidentemente, como docentes. En el momento en que asumamos nuestro propio sexismo, nuestros propios prejuicios podremos empezar a pensar que otra educación es posible. También es verdad que cuando consigues ponerte las «gafas moradas» y las «gafas arcoíris» tu vida suele ser más difícil, ya que eres capaz de percibir toda la porquería sexista y cisheteronormativa que te rodea, pueden entrar en crisis tus gustos, tus relaciones sociales y familiares, tu forma de entender la pareja..., y evidentemente tu profesión docente. Practicar pedagogías *queer* en un aula que se encuentra dentro de un sistema hegemónico y normalizador es por momentos, muy enriquecedor y, por momentos, muy duro. Muchas veces te encuentras claramente sola, de ahí la importancia de tejer redes, de buscar alianzas para no decaer en el intento.

AOG: ¿En qué sentido, los postulados de la pedagogía *queer* se convierten hoy en una práctica transgresora y revolucionaria?

MSS: Creo que se ha ido viendo a lo largo de estas páginas, básicamente las pedagogías *queer* son una práctica transgresora y revolucionaria en todos los sentidos. Luchar contra los valores hegemónicos entendidos como inamovibles, desmantelar los canales normativos impuestos desde todos los entes sociales, hablar de hombres con vulva y mujeres con pene en el aula, cuestionar de manera permanente el cisheteropatriarcado, huir de binomios castrantes..., hoy en día son prácticas claramente transgresoras.

Otra cosa es poder practicarlas en libertad y no siempre es posible. Hay que tener en cuenta si ejercemos en la educación pública o privada, si nuestros contratos son indefinidos o precarios, si contamos con redes de apoyo; por tanto, creo que es maravilloso, transgresor y revolucionario poder llevar a cabo pedagogías *queer* si nuestro nivel de deconstrucción personal así lo permite; pero creo que también es entendible que, queriendo hacerlo, en ocasiones el sistema pueda con *nosotres* y paralice ciertas iniciativas.

AOG: ¿Qué estrategias podría sugerir para la prevención y detección de acoso, sexismo y fobias en educación infantil, primaria, secundaria y universitaria?

MSS: En el año 2015 colaboré en la elaboración de una guía, coordinada por José Ignacio Pichardo-Galán, donde se ofrecen ideas de cara a la prevención y detección del acoso escolar por LGBTI fobia: *Abrazar la diversidad Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico* editado por el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades y disponible en <https://www.msssi.gob.es> En ella se recogen variadas recomendaciones para prevenir el acoso escolar por homofobia y transfobia (tanto generales para toda la comunidad educativa como particulares para equipos directivos, equipos y departamentos de orientación, docentes, alumnado y familias) e indicadores para detectar posibles situaciones de acoso. Creo que no tiene por qué haber diferencias en función de la etapa; cada docente será capaz de adaptarlas dependiendo de la edad en la que ejerza su labor y al grupo en cuestión.

No obstante como estrategias para la prevención de dichas situaciones desde una mirada *queer* quiero aportar las siguientes:

Si eres docente es conveniente:

- Mirar para dentro. Todas las personas somos sexistas y LGBTIQfóbicas porque nos hemos educado en una sociedad que, sin duda, lo es. Si no hemos pasado por un proceso de deconstrucción, lo somos y aún deconstruyéndonos a diario podemos tener prácticas o pensamientos que lo sean. También hemos sido educadas en una sociedad capacitista, nacionalista, centrada en la juventud y en un tipo de belleza como valores sociales, lo que conlleva que tengamos prejuicios y fobias generalizados.
- Entender que la normalidad no existe, que viene impuesta por canales que asumimos y perpetuamos y que causa dolor en todos los casos. Romper con la normalidad, cuestionar los canales que la imponen, cuestionate a ti *misme* en relación con ella. Rechazar la normalidad es el primer paso para prevenir los prejuicios, las fobias y parte del acoso y entender que el currículo es una forma más de normalización es básico para empezar a cuestionarlo.
- Asumir que nadie está a salvo de sufrir, realizar o callar ante una situación de acoso de cualquier tipo. Por lo que debemos analizar en qué lado del acoso nos hemos situado a lo largo de nuestra vida y poner en marcha estrategias de acción para no practicarlo en ninguna de sus formas.
- No debemos presuponer la capacidad, la nacionalidad, la sexualidad de las personas con las que convivimos.

- Debemos responder *siempre* a comentarios prejuiciosos, fóbicos o a insultos. La ausencia de respuesta implica la aceptación del comentario (Generelo & Moreno, 2006; Sánchez-Sáinz, 2010).
- Es fundamental cuidar el lenguaje, tanto oral como escrito. El lenguaje genera pensamiento. Hablar solo en masculino, preguntarle a una alumna si tiene novio (o a un alumno si tiene novia), dirigirnos a una persona trans con un género no sentido por ella, contar un chiste sexista u homófobo son formas de perpetuar los mismos valores segregadores.
- No entender «la diversidad» como ese cajón al que meter a todas las personas que no están dentro de la norma impuesta. La diversidad no son los otros, la «atención a la diversidad» en los centros educativos no debe asociarse con «atención a la discapacidad». Las personas no tienen diversidad. Las personas somos diversas. No hagamos de la diversidad otra etiqueta peyorativa.
- Si no sabemos cómo hacer, preguntamos. Si no sabemos cómo dirigirnos a una persona, preguntamos. Si no sabemos si debemos ayudar, preguntamos. No hay que dar por sentada la necesidad de ayuda, las limitaciones, la dependencia. Todas las personas somos dependientes de una u otra forma, todas tenemos limitaciones, todas precisamos de ayuda en un momento u otro. No estamos por encima de nadie. Asimismo, hay que respetar las informaciones que tengamos de otras personas: no somos quien para sacar del armario a nadie, para contar su vida... y respetar que la persona en cuestión lo haga o deje de hacerlo.
- Hay que hablar de todos los temas sin tapujos. Por ejemplo: si impartimos biología habrá que hablar de todos los cuerpos —cis, trans, intersex...—; si impartimos lengua deberemos visibilizar el por qué se quiere entender el masculino como neutro —¿quién elabora las normas?—; si impartimos matemáticas podemos poner problemas donde el enunciado visibilice realidades —José y su marido Nicolás...—; si impartimos Educación Física no haremos entender que hay cuerpos más o menos válidos para el ejercicio ni deportes de chicos o de chicas; si impartimos Música podremos analizar las letras sexistas de muchas canciones —o aquellas que perpetúan relaciones basadas en los mitos del amor romántico—. Estos ejemplos son una mínima posibilidad frente a todo lo que se puede hacer. Por otro lado deberemos responder siempre a los interrogantes que tengan, no hay preguntas incómodas, hay formas de responder que pueden serlo; para ello es fundamental tener mucha información y muy pocos prejuicios.
- Ofrecer estrategias de respuesta ante situaciones de acoso: no responder a las provocaciones, empoderarse en lo que cada persona es, empatía, etc.

- Tejer redes entre docentes y hacer que el estudiantado las forme es una manera de no estar solo en situaciones de acoso.
- Hacer de la educación un proceso afectivo y no solo de transmisión de conocimientos (sesgados, cisheterocentros, europeizados, liberales...).
- La formación es fundamental. No hay cambio posible sin una formación desde otro lado. Tal vez no haya cursos específicos pero casi siempre hay acceso a lecturas que pueden hacer cambiar de mirada.
- Ofrece tu persona, tu despacho, ect., como lugar seguro. Sé referente que permita que el alumnado se sienta cómodo y que te busquen en caso de necesidad.
- Ayuda a que tu aula, tu centro educativo sea un microcosmos en el que otra sociedad sea posible. Ayuda a hacer de tu aula y tu centro un lugar seguro para todas las personas que en él conviven.

Si formas parte del equipo directivo o de orientación de un centro: revisa los formularios para evitar la presunción de cisheterosexualidad en las diversas casillas (hombre/mujer, nombre del padre/nombre de la madre); introduce estos temas en los diferentes documentos de funcionamiento del centro; establece mecanismos de confidencialidad, optimiza los espacios del centro (salas multifuncionales fuera de la estructura rígida de las aulas, baños mixtos); permite la expresión de género del alumnado y del profesorado sin necesidad de seguir binarismos rígidos; establece los mecanismos necesarios para que las personas trans puedan ser tratadas de acuerdo con su nombre sentido; establece programas de mediación entre pares; concreta planes de formación para el profesorado y las familias; asegúrate de que el material que se ofrece en tu centro (libros de texto, cuentos) no es segregador ni sexista (visibilidad de colectivos con diferentes capacidades, cuerpos, identidades, orientaciones).

Si eres estudiante: pide a tus docentes que respondan a tus dudas, no consientas comentarios fóbicos o prejuiciosos aunque vengan del profesorado, ante situaciones de acoso que veas ten en cuenta que el silencio te hace cómplice, empodérate con tus diferencias.

En cuanto a *estrategias para la detección* pueden ser de ayuda:

- Observar a nuestro alumnado como personas, no como números. Será más fácil observar cambios de actitud, mayor tristeza... Luis Pumares-Puertas (2010) aconseja en 2010 que no pase un curso sin que sepamos el color de ojos de *nuestros alumnos*, que sea más importante preguntarles: ¿cómo estás?, más que, ¿cuánto sabes?

- Pasarnos por los baños o lugares pocas veces transitados por personas adultas. Muchas de las situaciones de acoso se producen fuera de la mirada adulta.
- Observar los recreos desde fuera para ver el tipo de relaciones que se establecen.
- Prestar atención a actitudes de clase (risas, insultos, etc.) pueden ser indicadoras de situaciones poco seguras.

En cualquier caso es complicado ofrecer un decálogo o una guía de estrategias. Al trabajar con personas habrá estrategias que funcionen en unos casos y no en otros. Mientras se siga perpetuando el mismo tipo de educación que hasta ahora, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras sigamos con los ojos tapados ante las consecuencias de la normalización, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras se siga impartiendo una educación generalizada y binaria, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras se siga hablando de la diferencia como motivo de discriminación, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras los espacios educativos sean espacios cerrados al cambio, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras se siga hablando de atención a la diversidad, se seguirán perpetuando situaciones de acoso; mientras se sigan transmitiendo contenidos cisheterocentros, capacitistas, androcéntricos, etnocéntricos, se seguirán perpetuando situaciones de acoso y, así, hasta el infinito.

AOG: ¿Qué elementos debiesen considerarse claves para construir un proyecto político, educativo y ético en materia de pedagogía *queer* en el siglo XXI?

MSS: Toda práctica educativa tiene un fundamento ético y un carácter político en su praxis. Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta mi trayectoria como pedagoga abordo la pregunta desde la parte más educativa. Entiendo que sería más bien sería un proyecto de compromiso real con el alumnado en particular y con toda la comunidad educativa en general, con la igualdad de derechos y oportunidades, por lo que no entendería que partieran de principios normalizadores ni integradores. En cualquier caso, resulta preciso hacer de los centros educativos lugares seguros para el alumnado, el profesorado, las familias, todo el personal inmerso; lugares de afecto, de curiosidad, de lucha contra los canales normalizadores impuestos tanto dentro como fuera del sistema educativo (religiones, política, mandatos familiares de género y de cuerpo, tiendas que tienen claro quién es *gorde*, *baje*..., anuncios de televisión que establecen la normalidad y anormalidad de los cuerpos y de las edades, tradiciones y costumbres generalizadas y un larguísimo etcétera de presiones y mandatos sociales que la escuela sigue perpetuando en aras a una ética y una moral socialmente impuestas).

En cuanto a los elementos que podrían ser claves para construir un proyecto educativo el clave *queer*, Trujillo-Barbadillo (2015) destaca el cuestionamiento de la normalidad, la disolución de los binarismos y la formación de redes. Evidentemente no son las únicas claves, pero solo para que estas tres sencillas premisas se cumplan debería haber un cambio de paradigma educativo y social. Nos encontramos ante un sistema educativo cuyo principal principio de actuación es el de normalización —establecido en todas las leyes educativas del territorio español desde 1990—. Es algo que se ha asumido, casi sin cuestionar. Pocas han sido las voces que, desde la educación, se han levantado a cuestionar este principio, llevar una vida tan normal como sea posible. Tal vez ha llegado el momento de cuestionar el principio que parece incuestionable y que se encuentra amparado en todas las referencias legales que han venido a organizar la educación española y autonómica.

Resulta necesario repasar definiciones vinculadas con el principio de normalización para poder comprobar las consecuencias que genera —RAE, Wikipedia—:

- **NORMAL**, aquello que sirve de norma o regla, que ajusta a ciertas normas fijadas de antemano.
- **NORMA**, regla u ordenación del comportamiento dictada por una autoridad, regla que se debe seguir o a que se deben ajustar conductas, tareas o actividades.
- **NORMALIZACIÓN**, acción y el efecto de normalizar.
- **NORMALIZAR** [que parece que básicamente es lo que se pretende en el sistema educativo], regularizar o poner en orden lo que no estaba, hacer que algo se establezca en la normalidad.
- **NORMALIDAD**, cualidad o condición de normal. Volvemos al mismo punto.

Ahora bien, analizados los términos expuestos, cuesta pensar que el ideal de cualquier ser humano sea el de llevar una vida normal, es decir, cumpliendo unas reglas de comportamiento dictadas por una autoridad, ajustándose a unas normas fijadas de antemano. Ante esto aparecen una serie de cuestiones casi ineludibles ¿Quién establece esas normas? ¿Han sido consensuadas por *todes* o, más bien han sido asumidas y perpetuadas? ¿Resulta lícito pensar que una escuela sin exclusiones parta de unas normas establecidas por un ente externo a *les propies* participantes? ¿Quién establece los canales de normalización? ¿La clase política, las religiones, los medios de comunicación, la medicina, la psicología, las tradiciones, la familia, etc.? ¿Es compatible el principio de normalización con la diversidad entendida en toda su amplitud? ¿Realmente queremos amparar un sistema educativo basado en unas normas políticas que constriñen la diversidad a un cubo de normas del que no se puede salir? La palabra que retumba en mi cabeza es

no, pero aquí seguimos, hablando del principio de normalización como de un principio incuestionable, desde hace cincuenta años; tal vez haya llegado el momento de darle una vuelta, al menos en nuestra cabeza.

No obstante, continúan mis interrogantes ¿se puede dejar de hablar de normalización y de integración de las personas «a-normales» en un modelo educativo hegemónico ya creado en su momento para unos cuantos —hombres blancos burgueses y supuestamente cishetero—? Para resolver este interrogante es preciso acudir a las ideas de Feito (2007), cuando apuntaba a que unos están en su escuela y *otros* en un territorio hostil. Es decir, si la escuela no cambia sus formas, no da un giro a su estructura, a su organización y sus claves didácticas, difícilmente podrá haber un modelo pedagógico *queer*. Para ello no se puede partir de lo que lleva más de cincuenta años establecido; para poder aplicar pedagogías *queer* habría que partir de cero, de una escuela para *todes* de verdad, desde su raíz, no de una escuela que se ha ido adaptando a cambios sobre una raíz diseñada para la homogeneidad y la homogeneización.

En cualquier caso, entendiendo que *lo personal es político* (Millet, 1995) todo lo anterior convergería como tal. Ahora bien, si lo que pretendemos es que todos los avances que parten del activismo individual de cada docente estén vinculados con las pedagogías *queer*, cristalicen en una política pública y sea posible demandarlos a las instituciones educativas deberían ir enfocados a romper, por un lado con el modelo neoliberal, cisheteropatriarcal y capitalista en el que nos encontramos; por otro lado, y puestas a soñar, lo primero sería anular los principios de normalización e integración —enmascarada bajo la inclusión educativa ficticia—. En cualquier caso, el profesorado, no debe esperar a que vaya a venir algún cambio de la clase política actual. Sí que es verdad que hay docentes y grupos activistas luchando por otro tipo de educación, no segregadora, no excluyente; pero hasta en el propio activismo y hasta en el propio profesorado comprometido no está muy claro que la finalidad educativa sean las pedagogías *queer*.

En cualquier caso, es evidente que las pedagogías *queer* suponen un desafío para el colectivo docente: es dejar de hacer lo mismo que se lleva haciendo durante años para hacer algo opuesto, desconocido, sin conocimientos completos ni finales. Es un posicionamiento desde otro lugar, con otra mirada, de manera arriesgada, no cerrada. No hay una guía de aplicación de pedagogías *queer*; tal vez si la hubiera dejarían de serlo.

No obstante, podríamos hacernos, junto con Louro (2001), la pregunta de si es posible incluir acciones y saberes claramente subversivos, a-normalizadores, molestos, rarunos..., en una institución tan claramente normalizadora como es el sistema educativo. La respuesta es *sí*; no sé si un *sí* rotundo, categórico y definitivo; pero entendiendo, como he señalado al principio, que *queer* no es una forma de ser sino una forma de actuar. Así Talburt y Steinberg (2005)

apunta a cómo pueden ocurrir cosas *queer* en nuestro trabajo. Subrayando esta posibilidad es fácil creer que sí pueden ser aplicadas pedagogías *queer* de manera puntual, sin necesidad de dismantelar el sistema. De hecho mis clases —imparto la asignatura obligatoria Estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas a 4º del grado de Educación Social— se encuentran fundamentadas en pedagogías *Queer* de manera permanente; hago talleres en colegios e institutos cuya base conceptual y práctica es *queer*. Por poner algún ejemplo: hablo de mi vida personal en mis clases, realizo actividades que cuestionan los binarismos y la normalidad y por medio del trabajo colectivo, hablo de manera inclusiva no masculina como si fuera neutro, cuestiono hasta mi propio discurso, animo a experimentar sobre la propia realidad, posibilito conversaciones abiertas, pongo de manifiesto los diferentes canales de normalización que generan parte del imaginario social. Tal vez sea una gota en el abismo educacional formal, pero sé que el estudiantado que pasa por mis clases cambia su posición en la vida, es capaz de cuestionar su propio sistema de funcionamiento, llevan las clases a su familia y a sus grupos sociales. No deja de ser una gota la que desborda un vaso, por lo que no hay que ningunear el hecho de aplicar gotas *queer* en la vida de la educación formal de una persona.

AOG: En el libro escrito en conjunto con Melani Penna y Belén de la Rosa (*Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*), ¿en qué medida este libro crea nuevos horizontes para pensar y reflexionar sobre los dilemas que enfrenta la construcción de una pedagogía *queer*?

MSS: Para responder a esta cuestión lo haré con ideas y palabras sacadas de la propia obra para ofrecer las claves de lo que supone.

Lo fundamental en el libro es que no nos basamos en canales normalizadores; no seguimos el principio de normalización establecido en nuestras leyes educativas. No nos creemos las bondades de la integración ni de la inclusión actualmente concebida. El libro se crea en un momento en el que estábamos preparadas para escribir algo así de rompedor, entendiendo que va destinado a infantil y primaria.

Ya solo su título dice mucho de las implicaciones educativas que genera. Entendemos como evidente que cada persona presenta unas características propias que no tiene ninguna otra persona; fin de la historia. El problema aparece cuando se asume que algo es «normal» cuando se entiende a la persona que se sale de esa norma como criticable o juzgable, pretendiendo normalizar una serie de valores hegemónicos, entendiendo por hegemonía la definición que apunta Gramsci (1978): «la dominación y mantenimiento de poder que ejerce una persona o un grupo sobre otros, imponiendo sus propios valores, creencias e ideologías que configuran y sostienen el sistema político y social con el fin de conseguir y perpetuar un estado

de homogeneidad en el pensamiento y en la acción, de una manera sutil», pretendiendo que una mayoría silenciosa e invisibilizada renuncie a lo que es en aras de la minoría poderosa.

A través del libro hemos querido cuestionar precisamente ese concepto de normalidad como aquello que se ajusta a unas normas determinadas de antemano, que van a ser fijadas por multitud de canales impuestos: religiones (nos dicen con quién podemos casarnos, qué es una familia, el bien y el mal), política (establecen leyes de dependencia, en lugar de independencia; deciden cuándo y cómo sacar leyes que equiparen a *todes* les *ciudadanes* en derechos, como la del matrimonio igualitario o la ley trans), familia (nos inculca lo que está bien o mal según su criterio), televisión y cine (mostrando determinados patrones de masculinidad y feminidad, cuerpos delgados, blancos, jóvenes), tiendas (vendiendo ropa exclusivamente para gente delgada, productos para conseguir la juventud eterna, ropa y complementos de hombres y de mujeres), medicina, psiquiatría y psicología (estableciendo claramente la línea divisoria entre la salud y la enfermedad, entre lo normal y lo patológico) y así un largo etcétera y, como no, la escuela como lugar claramente homogeneizador, la escuela como espacio de socialización e interiorización de normas donde estamos ocho horas al día hasta los 16 años —como poco—.

Entendemos desde nuestro discurso que es imposible una escuela para *todes* basada en la excelencia de *unes cuantes* y en la competitividad, como son las ideas que se respiran en el ambiente. Es imposible una escuela para *todes* donde la diversidad es el cajón de «los otros» donde la atención a la diversidad es la atención a la otredad (Britzman, 2002; flores, 2013). Donde hay formas de ser y de actuar censuradas, cuestionadas e invisibilizadas, es imposible una escuela para *todes* en la que la diferencia de clases es cada vez más patente; es imposible una escuela para *todes* en la que se continúan marcando cada vez de manera más significativa los géneros binarios; es imposible una escuela para *todes* en la que la diversidad cultural tiene que pasar por el asimilacionismo. En definitiva, hoy por hoy, en el momento social y político neoliberal en el que nos encontramos, no es viable una escuela para *todes*. En aras de una educación donde quede fuera el principio de normalización, en el que *todes* vayan por las mismas vías sin posibilidad de salirse ni caer en la censura, surge el libro *Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*» y así nos hemos expresado, como somos.

Para ello la obra se divide en tres grandes bloques:

Un primer capítulo «¿Qué traigo en mi mochila?» en el que se han pretendido analizar actitudes sexistas, LGBTIQfóbicas, xenófobas, capacitistas, etc., que tenga el profesorado. Para poder aplicar un material de estas características, primeramente tenemos que asumir que tenemos prejuicios, que enjuiciamos aquello que entendemos que no se ajusta a la norma. ¿Cuántas veces juzgamos a alguien por ir con una ropa que no disimula su gordura? «¿cómo puede ir

con minifalda con esas piernas?» ¿Cuántas veces justificamos actitudes violentas o sumisas por venir de un sexo u otro?, «es que los niños son más brutos» ¿Cuántas veces asumimos que hay formas de amar más lícitas que otras?, «si todos fuéramos gays se acabaría la especie». Y así un largo etcétera de creencias con las que hemos crecido, ideas que hemos asumido y perpetuado, claves de vida que limitan la verdadera libertad. Lo que pretendemos en este primer apartado es poder, al menos, concienciar de que *todes nosotres* tenemos una carga de prejuicios que condicionan y limitan nuestra vida y, partiendo de ello, promover el cambio de mirada; entendernos como parte de diversidad y comenzar a ver la diversidad como riqueza colectiva no como posibilidad de discriminación.

Un segundo bloque, «Material didáctico», en el que planteamos una serie de unidades de trabajo dentro del aula. En todas estas unidades se trabajan contenidos de manera interrelacionada. El ser humano no está formado por compartimentos estancos, por lo que hablar de cuerpo implica hablar de deseo, de emociones, de raíces... Nuestro principal objetivo es lograr que el alumnado y el profesorado sean conscientes de la manera en que socialmente, a través del capitalismo y el consumismo, las leyes, las religiones, la familia, las amistades, la medicina, la psicología y la propia escuela, se nos hace percibir la realidad desde un planteamiento binario, polarizado, sexista y cisheteronormativo. Planteamos por tanto ideas de actividades y de programación de aplicación clara y sencilla bajo un prisma *queer*.

Un tercer bloque, «Practicamos», donde planteamos, a modo de casos prácticos, posibilidades de trabajo y de búsqueda de soluciones a casuísticas que pueden producirse dentro de la escuela. Queremos que el profesorado piense, que se ponga en la piel de los personajes de cada historia, que busque posibilidades de acción y que comprenda que todo lo que se hace y todo lo que se deja de hacer tiene repercusión en otras personas, en este caso en menores.

La idea es conseguir tras la lectura del libro que cada docente de manera individual se cuestione que consideraba inamovibles y para hacer de su alumnado personas más felices y más libres. Estamos muy orgullosas de lo que hemos creado; pensamos que no había hasta la fecha un material que trabajase todas las diversidades de manera conjunta e interrelacionada, de manera interseccional. Por supuesto que hay materiales para trabajar las diversidades culturales o las funcionales; empieza a haber incluso material que trabaja las diversidades sexo-genéricas, pero un material que abarque todas, que posibilite el trabajo de otras diversidades más invisibles y que lo haga de manera interseccional creemos que es el primero.

El trabajo viene desde el sentimiento de sentirnos raras nosotras mismas, de llevar años trabajando en los márgenes, de querer romper con unas normas que hacen daño y, sobre todo,

de evitar que toda esta normatividad hegemónica sea transmitida a futuras generaciones. Evidentemente puede tener límites; cualquier acción dentro de las pedagogías *queer* lo tiene.

AOG: Desde su experiencia y experticia investigativa, ¿cómo podemos fabricar o crear una conciencia crítica en materia de pedagogía *queer*?, ¿qué involucraría esto?

MSS: Lo primero que habría que crear es una conciencia crítica de la pedagogía y la educación que se está desarrollando en las instituciones formales desde infantil hasta la universidad, especialmente en aquellas que imparten educación obligatoria. La educación actual pretende educar en la norma, reproducir los valores hegemónicos de lo considerado socialmente legítimo. No pone trabas formales — aunque sí afectivas y personales— a la integración, pero siempre desde canales asimilacionistas. Entiendo que no vale hacernos encajar a todas las personas en un sistema creado por unos pocos y para que unos pocos mantengan sus privilegios.

¿Por dónde empezar? ¿Formación obligatoria del profesorado? Evidentemente, pero pensemos por un momento cómo sería esa formación, ¿en su educación inicial desde las facultades de formación del profesorado? ¿Quién impartiría la asignatura? En mi facultad, por ejemplo, se selecciona la carga docente en función de la categoría profesional y de la antigüedad en dicha categoría. Esto ¿qué significa? Que cualquier docente puede seleccionar cualquier asignatura. En muchas ocasiones se selecciona por horario; ¿quién forma a la persona que forma a las que van a formar? Si optamos por formación permanente del profesorado, ¿cómo llegar a todo el cuerpo docente?, ¿cómo hacer llegar esa formación a todos?, ¿debería ser obligatoria? La verdad es que la formación del profesorado es el gran reto. No solo una formación en pedagogías *queer*, sino una formación desde el interrogante ¿qué llevo en mi mochila? Todo el cuerpo docente sin excepción lleva al aula sus piedras, sus pesos de vida, sus valores hegemónicos, sus canales normalizadores, sus prejuicios, sus miedos al cambio, sus ideas de la normalidad/a-normalidad, los binomios que encorsetan su vida. Por lo que la formación no debería ser exclusivamente teórica, debería ser una formación desde el yo, desde lo que les atraviesa, desde los afectos, desde los propios prejuicios... Tema complejo el de la formación del profesorado y sin una respuesta clara desde el sistema educativo existente hoy en día.

Por otro lado, habría que transformar las aulas, los centros educativos en espacios flexibles, en continuo cambio, aplicando pedagogías transgresoras, raras, molestas, extrañas, anti-normativas, trans*formadoras (Platero), disidentes, críticas con estructuras autoritarias, cuestionadoras de normas impuestas desde arriba, fuera de binomios obligatorios e impuestos. ¿Cómo comenzar esta apuesta? Por ahora hay una única respuesta, desde el activismo de docentes individuales que, poco a poco, consigan hacer red en su centro. Consigan dismantelar los binarismos limitantes, consigan de-generar sus prácticas y su vida, consigan entenderse

dentro de lo diverso y entender que todo su alumnado lo es; la diversidad no son los otros, la diversidad somos *todes, yo también soy diversidad*.

Lo radical sería hacer una crítica a la norma como eje de la pedagogía, hacer una pedagogía anti-normativa, en vez de incluir al que es diferente. En el caso de las normas de género y sexuales, no se trata de «incluir» al niño homosexual o transexual, sino de cuestionar la norma heterocentrada y machista del colegio que hace que toda disidencia de género y sexual sea percibida como patológica. (Preciado, 2016)

O como apunta Flores (2016):

Una poética del daño no como reivindicación del dolor, sino como una condición que permita desarmar esas pedagogías de la ignorancia que informan nuestro hacer educativo, (re)inventar otras pedagogías emancipatorias, otras prácticas escolares, otras culturas sexuales públicas y democráticas, otros modos de conocimiento del cuerpo y los afectos, que se sustenten en la autonomía corporal, la autodeterminación sexual y la relacionabilidad mutua. (p. 17)

Y todo eso pasa, como apuntaba Hooks en 2016 por restaurar o estimular la *pasión en el aula*; les docentes debemos descubrirnos a *nosotres mismas* y debemos permitir que nuestros cuerpos y nuestros deseos entren en nuestra práctica educativa.

En definitiva, el sistema educativo debe responder a todas las personas, no desde un modelo en el que nos debemos integrar para sobrevivir sino desde un modelo flexible, cambiante, creativo, afectivo... Tal vez la única posibilidad ante este sistema que no da respuesta a todo el alumnado, que deja fuera a las personas que no se adaptan a la norma sea dinamitarlo, teóricamente hablando, y, como apunta Ana Cuellar Parejo en epílogo del *Somos como somos* «desde las cenizas empezar a construir para hacer de lo imposible una realidad»

AOG: Interesantísima conversación; muchísimas gracias a usted por la oportunidad, especialmente, debatir sobre cuestiones de gran relevancia para la complejidad de los tiempos que nos toca vivir.

MSS: Gracias a ti por esta invitación e interesante conversación.

Referencias

Alegre-Benítez, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación: resistir en la escuela. *Revista Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 145-161.

- Alegre-Benítez, C. (2015). *Pedagogías disidentes: la educación como plataforma de resistencia. Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.
- Alonso, G., & Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades, desbordes a la normalidad pedagógica. *Educación en Revista, Curitiba (edición especial)*, 1, 53-69.
- Berna, D., Cascone, M., & Platero, R. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada *queer* a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 6, 1-30.
- Britzman, D. (2002). *La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas*. Barcelona: Icaria.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía *queer*? o, no seas tan recto. *Revista de Educación*, 9, 13-34.
- Britzman, D. (2016a). *¿Qué es esa cosa llamada amor?: pedagogías transgresoras*. Buenos Aires: Bocavulvaria.
- Britzman, D. (2016b). *Curiosidad, sexualidad, curriculum: pedagogías transgresoras*. Buenos Aires: Bocavulvaria.
- Carrera-Fernández, M. V. (2013). Educando *queer*: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 61, 1-30.
- Feito, R. (2007). Atención a la diversidad: clase social, etnia y género. En L. Pumares-Puertas, & L. Hernández (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios: la ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 7-15.
- Flores, V. (2013). *Interrupciones: ensayos de poética activista. Escritura, poética y educación*. Buenos Aires: La Mondonga Dark.
- Flores, V. (2016). *Afectos, pedagogías infancias y heteronormatividad: pedagogías transgresoras*. Buenos Aires: Bocavulvaria.
- Generelo, J., & Moreno, O. (2016). *Diferentes formas de amar*. Madrid: Ccoo.
- Gramsci, A. (1978). El concepto de hegemonía. Ciudad de México: Ediciones de Cultura Popular.
- Hooks, B. (2016). *Eros, erotismo y proceso pedagógico: pedagogías transgresoras*. Buenos Aires: Bocavulvaria.
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *España en cifras*. Madrid: Publicaciones Oficiales del Estado.
- Louro, G. (2001). Teoría *queer*: una política post-identitaria para la educación. *Revista de Estudios Feministas*, 9, 541-553.
- Macías-Silva, E., Moreno-Cabrera, O., Salguero-Juan y Seva, J. M., & Rodríguez-Rodríguez, A. (2009). Propuestas para incorporar la atención a la diversidad afectivo-sexual en el centro. Sánchez-Sáinz, M. (Ed.), *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: La Catarata.

- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Moreno, Y. (2016). *Pintarse las uñas, andar con tacones, dejarse bigote... o cómo devenir una escuela queer. No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*. Madrid: CA2M.
- Pichardo-Galán, J. I., de Stéfano-Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M., & Williams-Ramos, J. (2015). *Abrazar la diversidad*. Madrid: Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades.
- Pie, A., & Planella, J. (Coords.) (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pie, A., & Planella, J. (2015a). *Pedagogías transfronterizas: cuerpo, cultura y teoría queer: políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.
- Platero, R. L. (2015). *Pedagogías trans*formadoras: políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.
- Preciado, P. (2015). *Un colegio para Alan*. Parole de Queer. Recuperado de: <http://paroledequeer.blogspot.com/>
- Preciado, P. (2016). *Entrevista*. Barcelona: Diari de l'Educació de Catalunya.
- Pumares-Puertas, L. (2010). *El oficio de maestro*. Madrid: La Catarata.
- Sánchez-Sáinz, M. (2007). Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. En L. Pumares-Puertas, & L. Hernández-Rincón (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.
- Sánchez-Sáinz, M. (Coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: La Catarata.
- Sánchez-Sáinz, M. (Coord.) (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Orientaciones prácticas*. Madrid: La Catarata.
- Sánchez-Sáinz, M. (2011). Ideas para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 14, 7-19.
- Sánchez-Sáinz, M. (2014). *Género, diversidades y diferencia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Fundación 1º de Mayo.
- Sánchez-Sáinz, M. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: La Catarata.
- Sánchez-Sáinz, M., Penna-Tosso, M., & de la Rosa-Rodríguez, B. (2015). *Somos como somos: 12 inclusiones 12 transformaciones*. Madrid: Ccoo.
- Sánchez-Sáinz, M., Penna-Tosso, M., & de la Rosa-Rodríguez, B. (2016). *Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: La Catarata.
- Talburt, S., & Steinberg, S. (Eds.) (2005). *Pensando queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Grao.
- Trujillo-Barbadillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Revista Educacao y Pesquisa (Especial)*, 1527-1540.