

Educación multidisciplinar para la igualdad de género

Representaciones críticas en el sistema sexo/género.

Entre lo transnacional y lo local

Edición científica

Robert Martinez-Carrasco

Iván Villanueva-Jordán





Colección

Educación multidisciplinar para la igualdad de género

EMIG

nº 4

Colección Educación multidisciplinar para la igualdad de género, nº 4

ISSN 2792-7547

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados mediante el sistema *doble ciego*, por el comité editorial que en ella se recoge.

<https://monografias.editorial.upv.es/index.php/emig>

Comité editorial

Dirección

Ana Sevilla Pavón, *Universitat de València (UV)*

Secretaría

Julia Haba-Osca, *Universitat de València (UV)*

Coordinación editorial

Robert Martínez-Carrasco, *Universitat Jaume I (UJI)*

Vocalía

Nuria Sánchez León, *Universitat Politècnica de València (UPV)*

edición científica

**Robert Martínez-Carrasco
Iván Villanueva-Jordán**

Representaciones críticas en el sistema sexo/género: entre lo transnacional y lo local

2022

Para referenciar este libro utilice la siguiente cita:

Martínez-Carrasco, R. y Villanueva-Jordán, I. (eds.) 2022. *Representaciones críticas en el sistema sexo/género. Entre lo transnacional y lo local*. edUPV.

Edición científica

Robert Martínez-Carrasco
Iván Villanueva-Jordán

Edita edUPV

www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6565_01_01_01
<https://doi.org/10.4995/EMIG.2022.656501>
ISBN: 978-84-1396-137-8

© De los textos y las imágenes sus autores

© Imagen de portada: Joan Safont Pitarch (@joan.safont)

Maquetación: Enrique Mateo, Triskelion Diseño Editorial



Representaciones críticas en el sistema sexo/género: entre lo transnacional y lo local / edUPV

Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa. No se permite el uso comercial ni la generación de obras derivadas.

Índice

Prólogo	v
Introducción	1
Robert Martínez-Carrasco, <i>Universitat Jaume I</i>	
Iván Villanueva-Jordán, <i>Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas</i>	
Capítulo 1. Educar el cuerpo infantil. La disruptiva irrupción de las teorías <i>queer</i> en la historia pedagógica	7
Carolina Alegre Benítez, <i>Universidad de Granada</i>	
Antonio Tudela Sancho, <i>Universidad de Granada</i>	
Capítulo 2. La textura política de las imágenes, los cuerpos y los datos de la comunidad <i>ballroom</i> mexicana en instagram	27
Nivardo Trejo Olvera, <i>Universidad Iberoamericana Ciudad de México</i>	
Capítulo 3. Metodologías bastardas: una aproximación científica desviada.....	51
Ana M. Amigo Ventureira, <i>Universitat Jaume I</i>	
Capítulo 4. Deconstruyendo los discursos del género en la traducción. El <i>Fedro</i> , «La farmacia de Platón» y el nacimiento de la escritura diseminada	67
Núria Molines Galarza, <i>Universitat Jaume I</i>	
Capítulo 5. Espacio teatral y (viejas) tecnologías de la subversión: <i>Queering</i> Shakespeare en España	87
Elizaveta Tsirina Fedorova, <i>Instituto & Fundación Shakespeare de España</i>	
Jose Saiz Molina, <i>Instituto & Fundación Shakespeare de España</i>	
Capítulo 6. Cuando el cuerpo es la frontera. Construcción discursiva en la prensa escrita española de la identidad disidente de Conchita Wurst	107
Miguel Sánchez Ibáñez, <i>Universidad de Valladolid</i>	

Índice

Capítulo 7. Mapa dialectal del lenguaje inclusivo en el mundo hispánico. Variación lingüística en las construcciones gramaticales de género en registros formales del español escrito.....	131
Carlos Soler Montes, <i>The University of Edinburgh</i>	
Capítulo 8. Magnus Chase and the queers of Asgard. Cuando la representación LGBTQIA+ de la traducción es asimétrica a la del original	155
Ruth Mora, <i>Universitat Jaume I</i>	
Capítulo 9. De lo subalterno del sexo y del homoerotismo femenino en la narrativa de Ena Lucía Portela	175
Anna Chover Lafarga, <i>Florida Universitaria</i>	
Capítulo 10. Activismo en traducción: <i>Undertale</i> como campo de experimentación <i>queer</i>	193
René Báez-Humanes, <i>Universitat Jaume I</i>	
Capítulo 11. Masculinidades torcidas en la telerrealidad española: masculinización y plumofobia en <i>Next</i> (Neox, 2010-2013)	215
Nacho Esteban Fernández, <i>Universidad Complutense de Madrid</i>	

Capítulo 1

Educación del cuerpo infantil. La disruptiva irrupción de las teorías *queer* en la historia pedagógica

 Carolina Alegre Benítez
calegre@ugr.es
Universidad de Granada

 Antonio Tudela Sancho
atudela@ugr.es
Universidad de Granada

Resumen: Las tecnologías de domesticación del cuerpo características del espacio educativo a lo largo de los dos últimos siglos se han orientado a una ortopedia social empeñada en corregir toda desviación de niños y niñas respecto a la norma establecida. A su vez, dicha norma ha definido la infancia moderna a partir no del sometimiento y la represión, sino del atontamiento y la sumisión (Schérer & Hocquenghem, 1979): infantilización de la infancia presente en el juego tragicómico del guiñol escolar, dispositivo tácito de simulación o fingimiento, en el deber institucional de actuar *como si* existiera la correcta vía universal del progreso. Frente a este modelo, nuestro capítulo pretende aproximarse a la irrupción de las pedagogías *queer*, vinculadas a la crítica y la desestabilización de la normalidad, la heteronormatividad y los discursos hegemónicos sobre el cuerpo, como posibilidad disruptiva para confrontar las paradojas del (supuesto) debilitamiento de las identidades en los espacios escolares.

Palabras clave: cuerpos, infancia, discursos pedagógicos, escuela, teorías *queer*.

El maestro cada vez con más frecuencia miraba su reloj, los alumnos también sacaban sus relojes y los miraban. Por fin sonó el timbre salvador, el Enteco desapareció en medio de una frase empezada; el auditorio se despertó y prorrumpió en un rugido tremendo.

Witold Gombrowicz, (Ferdynand, 1937/2021)

1.1. Introducción

¿Qué relación existe entre la infancia y la educación? Históricamente, conceptualmente ¿se puede hablar de una morada común, de un ethos compartido? ¿O de un camino, un trayecto que ambos conceptos hayan de transitar conjuntamente? Definitivamente, sí. En este sentido, las ya clásicas historias de la infancia de Ariès (1960/2014) y de Mause (1974/1991) han supuesto un punto de partida para los posteriores estudios histórico-pedagógicos acerca de la infancia. Con todo, cada noción reclama su espacio, sus derechos, para no dejarse ceñir con tanta facilidad a los límites de una simple definición.

El desarrollo histórico de las tecnologías de domesticación de los cuerpos características del espacio educativo a lo largo del siglo XIX y gran parte del siglo XX se ha orientado a un tipo de ortopedia social que se ocupa principalmente de corregir la posible desviación de los cuerpos de la niñez respecto de la norma establecida, mediante un programa de escolarización que «inventa» el cuerpo discente: crea al alumno, a la alumna, híbrido —como veremos— de infante y algo más, un suplemento emanado del mundo adulto. Pese al cuestionamiento de esta situación y sus discursos legitimadores en las décadas finales del pasado siglo, su regreso a la escena institucionalmente legitimada resulta fácilmente apreciable en la actualidad.

En el presente capítulo proponemos un acercamiento genealógico a la infancia como institución social, que de forma amplia remitiría a una aproximación teórica básica en la antesala del discurso de la pedagogía moderna y contemporánea: la obra de Rousseau. Se trataría de interpelar los discursos hegemónicos en torno a la infancia y la educación a partir de los planteamientos de las pedagogías *queer* o antinormativas, que ponen en cuestión los discursos sobre el cuerpo y la identidad ligados a la escolarización (Flores, 2021; Planella & Pié, 2012; Preciado, 2002). En sintonía con diversas corrientes de la filosofía contrapedagógica contemporánea de cuño francés (Foucault, Deleuze, Derrida, Schérer, Hocquenghem, etc.), este trabajo pretende contribuir al corpus existente de propuestas, proyectos y metodologías *queer* para pensar la producción de las normalidades que estructuran las prácticas pedagógicas.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, el trabajo adopta un diseño no rígido, basado en un enfoque interpretativo y crítico. Se emplean técnicas del análisis crítico del discurso ideológico, en tanto método de análisis social interdisciplinario que permita explorar los procedimientos y estrategias discursivas y explicitar cómo las ideologías se reproducen en el discurso y las prácticas sociales (Van Dijk, 2016). También resultan útiles en el desarrollo del trabajo los aportes de Foucault (2015) al análisis del discurso, que indagan los procedimientos que controlan, seleccionan y redistribuyen la producción discursiva.

1.2. La escuela y sus (inocentes) cuerpos: *guiñol* o reino del *como si*

«El alumno es un ser supuesto, desempeña un papel. Este papel es tragicómico, así como el de su complemento, el maestro». Con solo dos frases, René Schérer (1983, p. 143)

sitúa la escena típica de la interlocución escolar en los términos de un teatrillo cuya representación perpetua resulta avalada desde los inicios de la moderna institución educativa por la totalidad de los actores que allí intervienen. La escuela no es tanto una prisión, una fábrica o un cuartel (o la primera inmersión en la clásica rueda de las futuras disciplinas) cuanto un «guiñol».

Schérer toma prestada tal comparación de Albert Thierry, joven maestro, pedagogo y sindicalista libertario francés muerto en los primeros meses de la Primera Guerra Mundial. Thierry escribía en 1913, en *Reflexions sur l'éducation*, lo siguiente:

La escuela es un guiñol.¹Jugamos a todo tipo de juegos en el patio, pero en clase hacemos comedia. El maestro desfila: enumera con semblante serio muchas verdades de las que se burla y algunas de las que duda; ejerce mediante sonrisas menguantes y ojos amenazadores una autoridad que no lo enorgullece. Y los alumnos forman el coro: fingen caritativamente interés por las recitaciones y miedo a la ley, como el cachete o la exposición (1923, p. 150).

Ambos papeles son ridículos, evidentemente, y el reloj, la campana o el timbre señalan implacables el empleo del tiempo al que nadie puede sustraerse. Así, a una hora determinada sale el maestro a escena, ejecuta su número y se marcha bruscamente, con independencia de que su intervención tenga o no algún interés, sea o no escuchada, llegue o no a su auditorio. Por su parte, el alumnado acepta de mejor o peor grado su sitio frente al escenario, finge escuchar, aunque su mente hace rato que vague lejos, se alegra si la representación no se extiende demasiado y —dependiendo del lugar que ocupe entre los extremos fuertemente codificados que van del buen al mal estudiante— deseará u odiará subir como actor al escenario, cuando le toque recitar su guion.

Hasta aquí, ninguna novedad. Que la escuela moderna, como la conocemos desde su establecimiento obligatorio en el siglo XIX, se desarrolle conforme a los cánones teatrales entonces dominantes, y de los que pese a múltiples resistencias aún no ha logrado zafarse, es algo sabido, recorre desde hace al menos un siglo la reflexión pedagógica y las representaciones de nuestro imaginario: baste con evocar los célebres grabados con los que Hippolyte Lecomte ilustraba en 1818 los novedosos métodos de la enseñanza mutua en las escuelas elementales francesas, grabados de los que se haría eco Michel Foucault en *Vigilar y castigar*, a mediados de la década de los últimos años setenta. Al Foucault de entonces le interesaba estudiar la génesis de las diversas prácticas del gobierno de los cuerpos que desde el siglo XVI han ido configurando ese espacio político moderno, occidental primero, luego planetario, que denomina «gubernamentalidad», marco en el que pronto surgiría un *problema*: «el problema del gobierno de los niños», «la gran problemática de la

¹ Hay que tener en cuenta que la expresión exacta, «L'école est un guignol», puede traducirse también como «La escuela es una idiotez» o «En la escuela se hace el payaso», empleando idiomáticamente el término «guignol» (*faire le guignol*) con el tono reprensor que, a modo de ejemplo, fácilmente encontraremos en la conocida serie de libros infantiles de Sempé y Goscinny, *Le petit Nicolas*.

pedagogía», «el problema de la instrucción de los niños» (Foucault, 2006, p. 110, pp. 268-269). Conocemos bien cómo, en consonancia con todo un conjunto nuevo de saberes, técnicas sociales y preocupaciones políticas, la solución pasará por los regímenes de encierro, de disciplinamiento sucesivo, nunca definitivo siempre en una continuidad relativa que bien podría ocupar la vida entera: «de la asistencia al orfanato, a la casa de corrección, a la penitenciaría [...]; de la escuela a la sociedad de patronato, al obrador, al refugio [...]» (Foucault, 2022, p. 306). En la era moderna, los cuerpos infantiles han sido definitivamente separados de los adultos —se *inventa* la infancia— y se los mantiene aparte, «como en una cuarentena» antes de lanzarlos al mundo: «Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo proceso de encierro de los niños (como de los locos, los pobres y las prostitutas) [...] al que llamamos *escolarización*» (Ariès, 2014, p. 8).

Con todo, nos interesa en estas páginas un planteamiento distinto de la cuestión. La escuela no como encierro ni como proyecto disciplinario para lograr el gobierno de los cuerpos infantiles, sino como gran guiñol, como pequeño teatrillo de títeres en el que cada cuerpo acaba ocupando el lugar y la función que del mismo se espera, con cuanto tiene de juego (cierto que aburrido, no especialmente querido, tampoco insufrible de suyo) aceptado. Apoteosis de ese ser híbrido creado por la escuela, que ya no es un cuerpo infantil propiamente dicho ni la promesa de uno adulto, sino lo que solemos conocer como «alumno/a» o, en el más exacto término acuñado por Witold Gombrowicz en su temprana novela *Ferdydurke* (1937/2021), el «cuculo», del que cualquier proyecto educativo, en el decir nuevamente de Schérer (1983, p. 67) tiene necesidad. Como le explica el maestro Pimko al joven adulto protagonista, en trance de guiada infantilización o transformación en cuculo: «La escuela tiene que funcionar y para que funcione hay que encontrar alumnos. ¡A la escuela, pues! ¡A la escuela!» (Gombrowicz, 2021, p. 39). Como tal, el cuculo imprime cierto giro al Emilio de Rousseau, naturalmente inocente (la conservación de la inocencia, como una de las grandes obsesiones del ginebrino: Rousseau, 1762/2008, p. 252) y, por esto mismo, aún no devenido en cuculo: este precisa de infantilización (Schérer, 1983, p. 68), lo que implica una densa trama de trampas dispuestas por la escuela, los maestros, las familias, los sujetos/objetos del deseo sexual, etc., trampas que persiguen la «inocencia» en los cuerpos infantiles/infantilizados, como dispositivo al que —muy a su pesar— no pueden hurtarse los cuculos:

Pues, la verdad era que esos mocitos, encerrados en la escuela, alejados de la vida misma, *eran inocentes*. Eran inocentes a pesar de no ser inocentes. ¡Eran inocentes en su afán de no ser inocentes! ¡Inocentes con la mujer en los brazos! ¡Inocentes en la lucha y en la pelea! ¡Inocentes cuando recitaban versos e inocentes cuando jugaban al billar! ¡Inocentes cuando comían y dormían! Inocentes cuando eran inocentes. Siempre amenazados por la santa inocencia hasta cuando derramaban sangre, torturaban, violaban, maldecían, ¡todo para no ser inocentes! (Gombrowicz, 2021, p. 44).

Todos los fingimientos tienen cabida en el cuculo, híbrido entrampado por el medio educativo. Santos inocentes pese a quienes pese —comenzando por ellos mismos. Con la bendición mediante del cuerpo de maestros, divertidamente empeñado en propiciar y preservar a toda costa la inocencia de sus pupilos, por cualquier medio y sin que nada importe, siempre y cuando ellos dicten la lección y la orientación a seguir, sin posibilidad de escape. Gombrowicz describe de este singular modo la situación prevista un cuarto de siglo antes por Thierry, el sistema educativo como pequeño teatro o guiñol, similitud que a mediados de los años setenta del pasado siglo no pasa desapercibida a René Schérer, en su arriesgada contralectura del *Emilio* rousseauiano, en páginas aún no ponderadas como lo merecieran, textos adelantados en décadas a las teorías *queer* y, en cierto modo, incluso de una lucidez raramente alcanzada por las mismas.²

Básicamente, como hemos visto, en un guiñol se da una pequeña tragicomedia de la que participan los personajes (al menos dos, polichinela y el comisario: aquel garrotearía a este en el teatrillo callejero, mientras que en la escuela suele ser al revés, razón por la que el alumnado suele divertirse en el primer caso y aburrirse en el segundo, al menos según la interpretación de Thierry, 1923, p. 150). En cualquier caso, no se llaman a engaño ni el cuerpo docente ni el cuerpo discente, unos y otros interpretando sus papeles conforme a lo que el tinglado educativo les pide. La escuela es un guiñol, «On joue à toutes sortes de jeux dans la cour —nos decía Thierry—: mais en classe, on joue la comédie». Jugamos al fingimiento. El maestro cumple su papel y los alumnos fingen (*feignent*) mostrar interés. Como bien sabemos al leer el clásico de la literatura infantil *Le petit Nicolas*, parecer, simular, fingir, *faire semblant... c'est terrible!*

El guiñol escolar está a la altura de los tiempos. Eduardo de la Vega, psicólogo y pedagogo rosarino, experto en problemas de integración escolar, a la par que crítico implacable del relato educativo institucional, habla de cómo en la actual sociedad del espectáculo la productividad de la escuela parece agotarse dando paso a un nuevo contexto donde las alteridades «malditas» son redimidas —los «otros» situados siempre en los márgenes parecen ahora ser tolerados, acogidos por los discursos políticamente correctos—, los opuestos se disuaden mutuamente ignorando los conflictos latentes, mientras que proliferan la indiferencia y los simulacros: «La

² El libro de René Schérer *Emile perversi ou des rapports entre l'éducation et la sexualité* se publicó originalmente en 1974 (Paris: Editions Robert Laffont), siendo traducido al castellano y publicado en 1983 bajo el extraño título *La pedagogía perversa* (Barcelona: Laertes). En 2006 fue nuevamente editado en francés, con algún añadido del autor (Paris: Désordres-Laurence Viallet). Peor suerte ha corrido el libro *Co-ire. Album systématique de l'enfance*, que Schérer coescribiera con Guy Hocquenghem y que editara la revista *Recherches* en 1976, con una segunda edición revisada en 1977, sin una posterior reedición hasta la fecha (situación que Schérer ha lamentado en alguna entrevista, con cierta resignación y achacando el problema a determinadas imágenes que la actual sensibilidad editorial no admite). Existe traducción al castellano próxima en fechas a la original: *Co-ire. Album sistemático de la infancia* (Barcelona, Anagrama, 1979).

escuela se asemeja cada vez más al reino del “como si” (se hace como si se estudiara o como si se incluyera). En realidad, la escuela ya poco enseña y tampoco incluye, al menos en la medida de lo prometido o proclamado» (de la Vega, 2014, p. 16). Por supuesto, la pesadez de esta losa no impide que pueda, en ocasiones, ser removida, pero esto siempre requerirá de esfuerzos al margen o por fuera de la dinámica institucional —en *La escuela como rehén. Crónica de un crimen perfecto* da voz, por ejemplo, al caso de Celina, niña con discapacidad auditiva nunca integrada *realmente* a una escuela normal, más allá de las planillas y los informes institucionales, en los que «siempre se hizo “como si”» (de la Vega, 2018, p. 116)—.

Pero, al igual que sucede con el guiñol, el «reino del *como si*» escolar cuenta igualmente con un largo recorrido. Y con sólidos anclajes intelectuales en la época moderna, ya que podríamos remontarlo a la propia ética kantiana, la ley moral enunciada como *als ob* en su segunda formulación del imperativo categórico: «Obra como si la máxima de tu acción pudiera convertirse por tu voluntad en una ley universal de la naturaleza» (Kant, 1785/2012, p. 126). No creemos sea descabellado afirmar que el paso de este «como si» del personal/universal actuar kantiano al operar de las instituciones (la escolar sin duda, por descontado), en un sentido que da desde lo formal contenido a nuestra realidad. Algo ha insinuado a este respecto Derrida al señalar que «Este “como si” permite relacionar la razón práctica con una teología histórica, y con la posibilidad de un progreso infinito» (Derrida, 2022, p. 34). Ficción luminosa (o iluminada, o ilustrada), el *como si* se desliza peligrosamente por el filo de la afilada hoja que une al tiempo que amenaza con desbaratar la voluntad de obrar justamente con el más precario ser de las cosas. En términos escolares, podríamos estar ante el nacimiento de la norma (de la escuela normal) universal, que a su vez podría retrotraernos hasta mitologías y apuestas básicas de nuestra cultura (poder pastoral, salvaguarda de las mayorías y atención del individuo, asunción de males menores, olvido de daños colaterales, etc.). En cualquier caso, y sin que la voluntad del propio Kant tenga mucha importancia en esto, salvar la historia (escolar, pongamos por caso) recurriendo al *como si* no dista mucho de los códigos asumidos del guiñol que lleva algo más de un siglo (al menos desde Thierry) atrapándonos en la escuela. Cuerpos infantilizados, cuerpos aburridos, cuerpos al paio, cuerpos corrompidos a golpes de pura inocencia... Frente a la historia normal escolar, ¿supondrían las diversas teorías *queer* la posibilidad siquiera de un cambio? ¿Podemos pensar en ellas, a partir de ellas, desde el momento en que irrumpen en nuestro panorama, como una fuerza disruptiva? ¿De qué manera y adónde podría llevarnos tal tajadura posible?

1.3. Citarse en los márgenes: disidencias que pueden propiciar líneas de fuga pedagógicas

Gilles Deleuze se ha referido (2002) a la imagen dogmática o moral del pensamiento, en la que este queda supeditado a esa imagen que de antemano se ocupa de prejuzgarlo todo, tanto la distribución del objeto y del sujeto como la del ser y el ente. Trasladando este postulado al ámbito que nos ocupa podría afirmarse que los

proyectos pedagógicos contemporáneos están saturados de imágenes en las que los planteamientos se ejercen de forma efectiva de acuerdo con las normas del poder establecido, proponiendo al pensamiento «fines autónomos»: la representación de la buena naturaleza y de la buena voluntad del pensador, pedagogo o maestro que busca «la verdad», la imagen de un sentido común o del ideal de la educación, la imagen de la reconocimiento, reconocimiento que invita a todas las facultades a aplicarse sobre un modelo de infancia o de infante que siempre se supone el mismo, la imagen del error que genera desconfianza hacia lo malo que puede ocurrir en el pensamiento, mecanismo exterior que distorsiona y hace pasar lo «falso» por verdadero, la imagen del saber como lugar de verdad «y la verdad como lo que sanciona respuestas y soluciones a preguntas y problemas supuestamente “dados”» (Deleuze y Parnet, 1997, p. 30).

Hace al menos dos siglos que la educación se ha constituido en el gran dispositivo pedagógico institucional de normalización y control político de los cuerpos. El desarrollo histórico de las tecnologías de domesticación del cuerpo características del espacio educativo a lo largo de este tiempo se ha orientado a un tipo de ortopedia social que se ocupa principalmente de castigar, de corregir la posible desviación de los cuerpos de los niños y niñas respecto de la norma social establecida. Pese a que este discurso haya sido puesto en cuestión y en buena medida entre paréntesis a lo largo de cierto período del pasado siglo xx y, asimismo, hayan surgido discursos críticos frente a tal estado de cosas, en la actualidad se aprecia su vuelta a la escena institucionalmente legitimada: puede hoy afirmarse que la institución educativa se encuentra abocada a una renovada cruzada heteronormativa para la que empeña todos los medios a su alcance (materiales escolares, reglamentos, juegos, currículo, disposiciones, prácticas), con el fin expreso de combatir los supuestos peligros de la sexualidad en la infancia.

Podría decirse que la institución pedagógica, y la escuela muy en particular, actúa hoy como un enorme laboratorio-fábrica del cuerpo, pero no de cualquier cuerpo, sino precisamente del cuerpo que desde hace más de dos siglos ha ocupado el centro de la acción educativa: el cuerpo heterosexual, un cuerpo sin fisuras cuyo valor educativo reside en una serie de valores tradicionales, inmutables, preestablecidos, que para una poderosa corriente de la pedagogía actual contendrían la esencia misma de la llamada cultura de Occidente, tal y como afirma la activista Val Flores (2013, p. 263): «Los sistemas educativos han estado históricamente orientados a la formación de identidades de Estado (hegemónicas) y a la transmisión y validación de modos de ser y conocer logo-falo-etno-adulto-céntricos (entre otros centrismos) excluyendo o marginando otros».

Por otra parte, y dejando al margen toda consideración acerca de las causas y el devenir histórico de los acontecimientos que desde el final de la II Guerra Mundial hasta los conflictos bélicos de nuestros días han confluído en la actual crisis estructural poscapitalista, supone ya un lugar común el constatar que las nuevas complejidades sobre las que bascula nuestro mundo han resquebrajado las sociedades de tipo

disciplinario mediante un proceso de desarticulación que ha conformado otro tipo de régimen, anunciado por Foucault y analizado por Deleuze en textos ya clásicos: la entrevista con Antonio Negri y los artículos que, bajo los títulos de «Control y devenir» y «Postscriptum sobre las sociedades de control», se recogen en el apartado final de *Conversaciones* (1995). Nos referimos, evidentemente, a la conformación de las sociedades de control que, como explica Deleuze, ya no funcionan mediante el encierro sino mediante el control continuo; asistimos desde hace ya algunas décadas a la instauración de un nuevo tipo de sanción, de educación y de vigilancia, previstas sin duda en la amable e inquietante distopía escolar que nos mostraba Gombrowicz. En este sentido y de acuerdo con Žižek (2008), el nuevo capitalismo global no tiene inconvenientes al momento de adaptarse a la pluralidad de identidades que caracteriza nuestra época, todo ello desde una supuesta dimensión universal humana basada en la simpatía y la comprensión, como si (y podríamos seguir explorando la genealogía de este importante *como si*) existiese un «nivel cero» de humanidad en el que todas las personas son iguales. Žižek advierte acerca de una novedosa forma hegemónica de multiculturalismo que se basaría en la emergencia de un mundo posideológico, donde los viejos conflictos políticos parecen superados y donde tiene lugar un desplazamiento de las luchas sociales, ahora centradas en el reconocimiento de los diversos estilos de vida. Así pues, la forma ideológica ideal del capitalismo global sería este multiculturalismo actualmente en boga. En el plano escolar, esta coyuntura podría traducirse en la reiteración de actitudes, creencias y prácticas que dejan entrever la pervivencia de «viejos» postulados complacientes, más propios de un pasado conservador y que hoy estarían camuflados bajo dinámicas propias de las sociedades neoliberales.

Siguiendo los postulados de Paul B. Preciado (2008) se puede afirmar que el actual programa cultural de pedagogización se encuentra ligado a la producción y sujeción del cuerpo en diferentes regímenes políticos a los que denominamos biopolíticos o disciplinarios y farmacopornopolítico o neoliberal, esta suerte de esquizofrenia que parece provocar la coexistencia de diversos regímenes de poder promueve la conformación de discursos *redentores* de la educación que, desde diferentes perspectivas teóricas, se lanzan a la (re)conquista del alma infantil.³ La educación del siglo XXI ya no es estrictamente disciplinaria, las actuales políticas educativas están íntimamente vinculadas a los procesos de globalización y a las dinámicas propias de las sociedades neoliberales. Por otra parte, la denominada revolución de las comunicaciones acompañada del vertiginoso desarrollo de los *mass media* desafía a la institución educativa en tanto que principal transmisora del conocimiento. Diversos procesos dan cuenta de la pérdida del monopolio de la institución escolar como lugar privilegiado de configuración de subjetividades. A partir de aquí, se erige la multiplicidad de discursos pedagógicos a los que hacíamos alusión hace un momento, que abogan por reformar, reformular, transformar o en

³ Expresión que remite al análisis de Thomas Popkewitz (1998) en relación con la configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal.

último término reinventar el conjunto de prácticas escolares consideradas caducas a fin de contraponerse a la denominada «crisis educativa».

Si bien el panorama descrito resulta bastante sucinto, en mayor o menor medida los agentes educativos estarían de acuerdo acerca de una premisa que se presenta en nuestros días como un problema medular: la crisis de la institución educativa estrechamente vinculada a la crisis del saber histórico-pedagógico como elemento clave en la formación de los futuros profesionales del campo de la educación (Planella, 2009, p. 34). Sin embargo, las inquietudes surgen al considerar esos heterogéneos planteamientos pedagógicos que se formulan como una respuesta eficaz a las complejidades características de la educación actual, o mejor, de la educación del cuerpo, porque no olvidemos que educar y educar el cuerpo integran un mismo proceso. Acuerdo unánime ante la necesidad impostergable de transformar, revolucionar la educación... desacuerdo en la proyección: ¿qué transformación?, ¿qué revolución? Aquí conviene tener en cuenta la enseñanza (provisional) de Preciado (2009, pp. 141-142): «Las revoluciones no son lo que parecen. Las causas capaces de transformarse en lógicas de poder no son precisamente las más revolucionarias», pero no todo está perdido, concluye: «Las revoluciones también construyen sus propios márgenes» (p. 142).

Es posible distinguir una serie de discursos pedagógicos que, en nombre de un sentido último trascendental de la formación humana, emprenden una cruzada en defensa de una infancia que construyen de antemano como heterosexual, discursos que conciben la educación como una misión, lucha, conquista o carrera hacia la redención del «deber-ser» del valor cuerpo. Para esta corriente, que nos atreveríamos a identificar como hegemónica hoy, el saber pedagógico se presenta como lugar de verdad, axioma a partir del cual se plantean soluciones y respuestas a unos supuestos malestares que repercuten de forma negativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se manifestarían mediante la pérdida de valores, tanto como en la emergencia de una serie de antivalores asociados a las condiciones de las sociedades posmodernas que entorpecerían el proceso formativo de los niños y jóvenes —«sujetos» de la acción educativa— impidiendo el desarrollo pleno, integral y armónico del ser humano. Frente a tal situación, esta corriente reivindica el valor educativo del cuerpo y exhorta a recuperar el sentido último de la educación: los docentes se convertirían así en agentes que cumplen la trascendental misión de lograr a través de la educación un ser humano completo, orientando las prácticas educativas hacia un «buen hacer».

No estamos frente a simples ideologías, sino frente a *imágenes*: «[...] toda una organización que obliga a que el pensamiento se ejerza de forma efectiva de acuerdo con las normas de un poder o de un orden establecidos[...]» (Deleuze & Parnet, 1997, p. 29). De «ideas justas», de imágenes de «buena voluntad» y «sentido común» se encuentran rebosantes las prácticas pedagógicas en sus polifacéticas versiones. Abiertamente en contra de estas corrientes, nos situamos en un ejercicio de pensamiento cuyo objetivo no consiste en luchar contra eventuales «errores»

procedentes de un exterior que pervertiría un arquetipo-institucional-pedagógico-bienintencionado. El modelo educativo ideal que se pretende defender «no existe», simplemente: no hay nada que recuperar ni nadie a quién salvar.

Conviene situar una segunda corriente pedagógica que toma distancia del conjunto de discursos *redentores* de la educación y que está constituida por la irrupción del feminismo en el ámbito educativo. Especialmente influyente a partir de la década de 1990, tanto en el contexto español como en el latinoamericano, se cristaliza en los postulados de la igualdad, la diferencia, el respeto hacia la diversidad, la inclusión, la integración, etc. Vale la pena destacar que uno de los logros de esta corriente ha sido sin duda la aplicación de la perspectiva de género como categoría de análisis en lo escolar. A grandes rasgos, los esfuerzos teóricos feministas en educación tendrían como finalidad principal producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres a través de modelos/metodologías que se basan en programas como la educación para la igualdad, la educación para la ciudadanía y la coeducación.

No se trataría simplemente de negar la eficacia o pertinencia de las actuales políticas educativas de género o las propuestas críticas feministas en el campo de la pedagogía, sino de establecer hasta qué punto los planteamientos de esta corriente producen un verdadero quiebre con la *imagen dogmática del pensamiento* instalada en la institución escolar desde hace más de doscientos años. Advertimos cómo el esfuerzo de las pedagogías críticas transformadoras de las últimas décadas, y entre ellas las propuestas de intervención educativa con perspectiva de género, se inserta en un contexto histórico específico en el que el proceso de reorganización de las relaciones de poder en el marco de las sociedades de control ha modificado de forma sustancial el sentido y la potencia de numerosos enunciados pedagógicos críticos subsumiéndolos en las significaciones hegemónicas del régimen de sometimiento neoliberal (Jódar & Gómez, 2007, p. 397). Pero también conviene tener en cuenta que las propuestas pedagógicas con perspectiva de género que se han colado de forma notable en las prácticas escolares de los últimos años proceden del ámbito de los feminismos de la igualdad o de la diferencia, de manera que sus formulaciones críticas interpelan un modelo educativo propio del régimen disciplinario. Desde el marco de análisis que establece Preciado (2002, 2008) a partir del estudio de las transformaciones históricas de las relaciones entre los conceptos de cuerpo, verdad y poder, entendemos que a menudo los proyectos pedagógicos con perspectiva de género se articulan en contra del conjunto de técnicas de construcción del cuerpo que responden a una definición soberana de la masculinidad. Un ejercicio crítico sin duda necesario pero insuficiente, porque en la actualidad las técnicas que operan en la construcción del cuerpo y de la subjetividad son transversales, es decir que las ficciones somatopolíticas que somos se encuentran ligadas a diferentes modelos epistémicos que conviven conflictivamente: el régimen soberano o teocrático, el régimen disciplinario o biopolítico y el régimen farmacopornográfico o neoliberal (Alegre & Tudela, 2014).

Nos enfrentamos, pues, a una compleja coyuntura en la que el ejercicio del pensamiento ligado a la pedagogía y la sexualidad se ajusta «[...] tanto a los fines del Estado real, a

las significaciones dominantes, como a las exigencias del orden establecido» (Deleuze & Parnet, 1997, p. 18). Recordemos que la denominada tecnología de género se encuentra basada en lo que Monique Wittig (2010) llamó «el contrato heterosexual», que supone instalarse previamente en unas categorías de pensamiento que funcionan como conceptos a priori en todas las áreas de conocimiento, de manera que la aplicación efectiva del concepto de género en pedagogía se encontraría estrechamente ligada a la heterosexualidad y, en consecuencia, invisibilizaría y excluiría de los análisis otros géneros/sexualidades que habitan el espacio escolar (Flores, 2008; 2017). Hoy más que nunca, el escenario político y social sitúa el cuerpo de los chicos y chicas en el centro del debate, por todas partes se erigen *imágenes* deformantes que no cesan de proponer al pensamiento «fines autónomos» para obligarlo a servir a quién sabe qué propósitos supremos, últimos o trascendentales de la formación humana. Sin embargo, sospechamos desde hace algún tiempo, las cosas «pasan» por otro lado.

Lo interesante, explicaba Deleuze, sería lo inverso, los modos en que el pensamiento podría liberarse de su modelo. Ensayar pensamientos que vendrían de una violencia sufrida por el pensamiento, que llevarían a cada facultad al límite de su discordancia con las demás, que se abrirían asimismo a todo tipo de encuentros y que se definirían en función de un exterior y en el movimiento de aprender. En resumidas cuentas, pensamientos que no dejen que ningún poder asuma el papel de plantear problemas. Propone descomponer lo que denomina «máquinas binarias» en tanto que piezas importantes del aparato de poder que proceden por dualismos, trazar líneas de fuga que resistan a la máquina binaria, que pasen *entre* los dos términos o conceptos desplazándolos hasta encontrar un desfiladero, un surco, una frontera, un tercero que no es ni uno ni otro, crear multiplicidades, hacer «rizoma» (Deleuze & Parnet, 1997, p. 32).⁴

¿Se pueden pensar desde estas instancias las inquietudes que exponíamos líneas atrás? Creemos que sí. En lo que sigue nos acercaremos a ciertos planteamientos posmodernos (valga aún la noción); en primer lugar, el pensamiento posestructuralista francés, en su versión foucaultiana y deleuziana; en segundo, ciertas propuestas de los estudios posfeministas y *queer*, planteamientos que desde diferentes planos contribuyen a cartografiar toda una amalgama de *contra-pedagogías* como espacios móviles de resistencia a la normalización de los cuerpos en el ámbito educativo. Introduciendo un ejercicio de paráfrasis de las muchas interrupciones educativas que propone Val Flores (2019), la tarea consistiría en sabotear la estabilidad conceptual del discurso pedagógico y plantear preguntas que minen el lenguaje neoliberal.

⁴ El concepto deleuziano es conocido. Y sigue teniendo vigencia intentar un ejercicio de *pensamiento rizomático* que escape tanto del pensamiento binario como de la concepción dualista del mundo, huyendo de las fórmulas del saber de pregunta/respuesta, correcto/incorrecto, falso/verdadero; pero que escape también a ciertas formulaciones instaladas en la raíz misma de los estudios feministas contemporáneos, como aquellas referidas a los binomios sexo/género, masculino/femenino, constructivismo/esencialismo, hetero/homo, normal/anormal, válido/inválido, etc.

1.4. El cuerpo escolar y su histórica (in/dis)posición sexual

En el primer volumen de *Historia de la Sexualidad* (2019), Foucault realiza un formidable análisis de las relaciones históricas entre el poder y el discurso que forjaron el dispositivo de sexualidad en las sociedades occidentales modernas. Tras elaborar una crítica de la llamada edad de la represión, propia de las sociedades burguesas que arrancarían en el siglo XVII, argumentará que a fines del siglo XVIII se asiste a una explosión discursiva en torno y a propósito del sexo. De la coyuntura histórica que plantea Foucault quisiéramos destacar un acontecimiento que reviste especial interés en el marco de estudio que nos ocupa: se trata del surgimiento de un nuevo régimen de discursos en relación con sexo de los niños, una renovada preocupación en torno al sexo de los niños que irrumpe en el aparente silencio hermético que rodea a la institución escolar. Esta preocupación se traduce en el despliegue de una serie de dispositivos específicos en el espacio y la organización escolar, se impone una suerte de alerta perpetua y los relatos pedagógicos se articularán en torno a la comprobación de la existencia efectiva de esa sexualidad precoz, activa y permanente: «el espacio de la clase, la forma de las mesas, el arreglo de los patios de recreo, la distribución de los dormitorios [...] todo ello remite, del modo más prolijo, a la sexualidad de los niños» (p. 38).

Estas apreciaciones bien podrían ajustarse, con mínimas modificaciones, a la descripción de la organización de los actuales espacios educativos formales. Bastaría con remitirnos a la presencia digital de una gran parte de las instituciones escolares españolas, especialmente aquellas vinculadas a entidades religiosas (pero también, en menor medida, algunas que se declaran laicas), para comprobar, con escaso asombro, que una primera declaración que subraya el carácter mixto del establecimiento es inmediatamente secundada por una serie de razones «pedagógicas» y de «rendimiento académico» que justifican la separación de alumnos y alumnas en determinadas actividades escolares, por situar un ejemplo bien conocido. Desafortunadamente, el panorama latinoamericano no dista mucho del español. Estamos de acuerdo con el planteamiento de Val Flores (2013, p. 221) al respecto:

[...] resulta urgente una reflexión acerca de cómo en siglo XXI continuamos sosteniendo un modelo institucional propio de la pedagogía del siglo XIX, legitimando y afirmando un modelo de ciudadanx basado en la separación entre varón y mujer como fundamento de la patria.

Recordemos que este proceso tiene lugar en el marco de la conformación de las sociedades disciplinarias, donde proliferan múltiples dispositivos institucionales de control y vigilancia de la población y en el que la pedagogización del sexo de los niños se lleva a cabo mediante estrategias que implican a diversos agentes sociales como pedagogos, maestros, familia, médicos, psicólogos, todo un conjunto de máquinas de control y represión, de precisos aparatos administrativos que actúan de forma despótica y silenciosa sobre el cuerpo infantil. Desde esta perspectiva, la figura del niño se presenta como un «artefacto biopolíticamente construido»

(Preciado, 2009, p. 165). Por supuesto, la escuela se convertirá en uno de los dispositivos institucionales más potentes y la pedagogía será la disciplina que aporte los discursos legitimadores de la sexualidad en la educación. Se trata de un período que Foucault (2017, p. 98) denomina de «ortopedia social», en el que el régimen de discursos acerca del sexo de los niños y adolescentes se asienta en nociones como el peligro, la prevención y la precaución.

La pedagogización del sexo del niño se plantea como una doble afirmación según la cual la mayoría de los niños se entregan o son susceptibles de entregarse a una actividad sexual, una actividad designada como indebida, a la vez «natural» y «contra natura», que traería consigo peligros físicos y morales, de lo cual se desprende la urgente necesidad de que las instituciones pedagógicas de control y represión «deben tomar a su cargo, de manera continua, ese germen sexual precioso y peligroso, peligroso y en peligro» (Foucault, 2019, p. 127). Gran parte de las técnicas de domesticación del cuerpo de los niños que gozaban de aceptación en otro tiempo se han convertido en objeto de reprobación social al menos desde finales del siglo XIX, el posterior desarrollo de la pedagogía moderna permite identificar una serie de cambios y continuidades en relación con la educación y la sexualidad.⁵ Con todo, las sucesivas reformas de los sistemas educativos y los proyectos de renovación pedagógica característicos del siglo XX no han hecho más que reforzar los fundamentos de tal dispositivo de sexualidad, que no ha perdido vigencia en las sociedades posindustriales, y es probable que las recientes políticas educativas en materia de sexualidad continúen ancladas al régimen de discursos que lo forjaron hace más de doscientos años.

No obstante, hay que tener en cuenta que las estrategias que atraviesan y utilizan el sexo de los sujetos no luchan contra la sexualidad ni se esfuerzan por controlarla, en realidad *producen* la sexualidad. En la misma medida y retomando los planteamientos de Preciado (2008) los discursos pedagógicos de normalización del sexo de los niños se materializan en una arquitectura exterior que históricamente ha tomado la forma de la escuela, maquinaria cuya finalidad no es acoger ni representar a los niños, antes bien: *producen* el sujeto que dicen albergar. Como bien sabe el *cuculo* protagonista del *Ferdydurke* de Gombrowicz, las instituciones educativas operan como técnicas de normalización del sexo y del género legitimando el discurso de la heterosexualidad como el único posible, al mismo tiempo que las instancias

⁵ Respecto de las prácticas en torno a la educación de los cuerpos infantiles, los clásicos estudios de Philippe Ariès *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960/2014) y de Lloyd deMause *Historia de la infancia* (1974/1991), contienen un registro interesante de la transformación de las prácticas de control y vigilancia del sexo de los niños desde la edad media hasta el siglo XIX. Asimismo, en su *Manifiesto contra-sexual* (2002) Beatriz (luego, Paul B.) Preciado señala un conjunto de tecnologías represivas del sexo y del género desplegadas durante los siglos XVIII y XIX y aplicadas especialmente a los cuerpos de adolescentes y jóvenes: instrumentos tecnológicos que regulaban las prácticas domésticas, regímenes alimentarios estrictos, cinturones de castidad, hierros de cama y grilletes de contención para evitar todo tipo de fricción, fundas dentadas para el pene, etc.

pedagógicas «inventan» un determinado cuerpo infantil y adolescente, un cuerpo esencialmente débil, incapacitado, inmaduro que «se percibe a sí mismo como el continente de una identidad sexual y que se siente como un peligro potencial para sí mismo» (Preciado, 2009, p. 166). Y aquí reside uno de los argumentos clave que permite imaginar posibles resistencias contra-pedagógicas en relación con el cuerpo y la sexualidad. Si la educación actúa como un auténtico dispositivo performativo, si las prácticas educativas como modos de hacer inteligible el cuerpo son performativas, al mismo tiempo son susceptibles de error y eventualmente pueden ser desplazadas.

1.5. Por una pedagogía contra-sexual: imaginar prácticas de resistencia escolar

Decíamos líneas atrás que las sociedades disciplinarias atraviesan desde hace ya bastante tiempo un proceso de desarticulación que ha dado lugar a la conformación del régimen de control o neoliberal, se trata de un nuevo capitalismo donde el ejercicio del poder por medio de las semióticas del capital procede simultáneamente a partir de un control y una sujeción de todos los instantes de la vida del individuo: «[...] se trata de hacer asumir por cada individuo los mecanismos de control, de represión, de modelización del orden dominante» (Guattari, 1995, p. 53). La conformación de subjetividades en este nuevo régimen ya no se ajusta a los clásicos parámetros de las identidades, sino que estamos ante un control que «lejos de prohibir la “alteridad”, lejos de proscribir al y a lo “otro”, acepta de buen grado la diseminación, la multiplicación y el descentrado de las adherencias como medio para neutralizar cualquier auténtica iniciativa de fuga» (Tudela, 2009, p. 25).

De la extensa crítica que articulan Deleuze (1999) y Guattari (1995) para escapar al ejercicio implacable de este control abierto nos interesa destacar dos cuestiones fundamentales. Por una parte la urgente necesidad de suscitar acontecimientos capaces de escapar, de fugarse, y de promover la creación de nuevos *espacio-tiempos* aunque sean mínimos, y por otra parte la insistencia en la producción de subjetividades fuera del centro, abriéndose la puerta a la conformación de un *no-sujeto*, en el sentido de que no se deja fijar o sujetar y que abandona para siempre los fundamentos de la identidad clásica para situarse en el *entre*, identidad del y de lo descentralizado, desequilibrado: sujeto-nómada, sujeto-errante, sujeto-rizomático (Tudela 2000, 2009).

Para completar el panorama descrito quisiéramos retomar la crítica de Paul B. Preciado (2008) en torno al capitalismo posindustrial y el surgimiento de un nuevo régimen. Preciado señala la puesta en marcha de un nuevo tipo de gubernamentalidad en el que el sexo y la sexualidad se constituyen como el centro de la actividad política y económica, implantándose un tercer régimen de subjetivación, que sucedería a los regímenes soberano y disciplinario. A este tercer régimen posindustrial, global y mediático lo denomina «farmacopornográfico», un nuevo modelo de control caracterizado por la introducción de las tecnologías en los cuerpos: «[...] asistimos a la progresiva infiltración de las técnicas de control social del sistema decimonónico

disciplinario dentro del cuerpo individual. Ya no se trata ni de castigar las infracciones sexuales de los individuos, ni de vigilar y corregir sus desviaciones» (p. 133).

En el régimen farmacopornográfico la «programación de género», las técnicas de modelización de la subjetividad, se encuentran ligadas a una multiplicidad de prácticas que promueven una suerte de coherencia interna en torno a la fórmula «una identidad-un sexo-una sexualidad». Frente a esta coyuntura, Preciado propone acuñar el término «sodateca», como una forma de romper con la cadena de significaciones que remiten al concepto de cuerpo como unidad-organismo constituido en torno a la normalidad: «Lejos de ser naturaleza, nuestros cuerpos son “sodateca”, un archivo político de discursos, lenguajes, técnicas y prácticas relacionadas entre sí por conflictos biopolíticos, somatopolíticos, que hacen imposible la existencia de un cuerpo perfecto, homogéneo, sano, feliz y sin fisuras» (Alegre & Tudela, 2014, p. 10). Del cuerpo como sodateca, que se presenta como efecto de sujeción y control tanto como eventual espacio de agenciamiento, emerge la posibilidad de abrir líneas de fuga en los procesos normativos de producción somática (Preciado, 2002, p. 79; 2008, p. 246).

Teniendo en cuenta el escenario-acción que plantean Deleuze/Guattari y Preciado consideramos que la introducción de la perspectiva *queer* en educación resulta una herramienta eficaz en la posible configuración de prácticas de resistencia ante las estrategias normalizadoras del cuerpo impuestas por las prácticas pedagógicas contemporáneas. En la actualidad podemos apreciar cómo las tecnologías de control que enarbolan la bandera de las libertades, las individualidades, el emprendimiento, la defensa de las subjetividades flexibles y plurales son oídas y aparentemente tenidas en cuenta en el ámbito de la educación a través de la recuperación de los discursos pedagógicos tradicionales, basados en las teorías clásicas de la educación desarrolladas sobre todo a lo largo del siglo xx, pero también mediante la emergencia de pedagogías más innovadoras, a menudo vinculadas a movimientos libertarios.

Asistimos a la proliferación de propuestas pedagógicas dirigidas a contextos educativos formales y no formales plagadas de categorías comúnmente aceptadas como positivas, al estilo de «educación para la vida», «inclusión», «emprendimiento», «integración», «diversidad», «tolerancia», etc., en una suerte de giro políticamente correcto que acaba por vaciar de contenido dichas nociones. Frente a esta coyuntura creemos que las voces *queer*, posfeministas, transgénero, *crip theory* en el ámbito de la educación interpelan de manera eficaz la actual condición heteronormativa de los espacios escolares. Fundamentalmente, las pedagogías *queer* no se preocupan solamente por el reconocimiento de las «minorías» sexuales, antes bien posicionan el cuerpo en el centro del debate, propiciando rupturas en las continuidades socialmente esperadas entre género, sexo y deseo (Planella & Pié, 2012). El enfoque *queer* en pedagogía persigue la desestabilización de los fundamentos de la institución educativa moderna, así como la puesta en cuestión de las epistemologías pedagógicas sexo-políticas heteronormativas que a fuerza de posiciones reaccionarias se empeña en controlar y vigilar los saberes y prácticas escolares.

En esta línea, Preciado afirma que «La sociedad contra-sexual promueve la modificación de las instituciones educativas tradicionales y el desarrollo de una pedagogía contra-sexual *high-tech* con el fin de maximizar las superficies eróticas, de diversificar y mejorar las prácticas contra-sexuales» (2002, p. 35). Frente al proceso pedagógico de *genderización* que fomenta los binarismos sexo/género-normal/anormal, el cuerpo *queer* pretende desbordar los espacios de la heterosexualidad institucionalizada y resistir al proceso de normalización pedagógica, se escapa de las operaciones repetitivas que nos construyen como neños y neñas normales. Sin embargo, no se trataría de dismantelar sin más la institución educativa ni de reclamar el retorno al modelo de educación disciplinaria. Siguiendo a Preciado (2002), podríamos decir que las pedagogías *queer* reivindican una re-apropiación de las técnicas pedagógicas de normalización de los cuerpos en educación, una extracción de las tecnologías específicas del género de los habituales itinerarios pedagógicos, tal como lo expresa Flores (2013, p. 241): «Para la pedagogía *queer*,⁶ la lucha comienza por el uso subversivo de los espacios instituciones en tanto flujos polémicos y vectores de creación de espacio público».

La crítica *queer* en educación pone en cuestión esa práctica educativa que se ocupa de producir identidades esenciales y estables basadas en el sistema sexo/género, asegurando la pervivencia del dispositivo de sexualidad foucaultiano y reproduciendo la concepción dualista del mundo sobre la que nos advertía Deleuze. De aquí se desprenden las críticas hacia las políticas educativas basadas en la moderna y éticamente santificada retórica del actuar *como si*: las retóricas de la igualdad, la diferencia, la diversidad, la inclusión o la integración que acaban por convertir a la institución educativa en una sumatoria de diversidades. Por el contrario, se trataría de erigir una política pedagógica de las multiplicidades, imaginar una multitud de cuerpos que desborden los espacios educativos como flujos en constante movimiento, de modo que las multiplicidades rizomáticas denuncien las pseudomultiplicidades arborescentes características de las políticas educativas del siglo XXI. Así, cabe señalar que el tratamiento de la diversidad (sexual, étnica, nacional, etc.) instalado en educación se encuentra ligado a las lógicas neoliberales y colonialistas que convierten la compasión, el respeto o la tolerancia en prácticas paternalistas. En tanto que maestros y educadores atravesados por las prácticas educativas dominantes, Flores nos interpela y propone un ejercicio de resistencia radical que consiste en escupir sobre la diversidad:

Escupir como resistencia, como vindicación, como marcación de un límite, como provocación. Escupir sobre la diversidad para desapaciguar la conciliación neutral de la suma y los acuerdos pasivos entre identidades que fabrican el pluralismo de la indiferencia del mercado y el consenso (2013, p. 303).

⁶ No nos detendremos en ello, pero la alteración de la grafía anglosajona en la escritura *queer* de ámbito castellano tiene en su defensa mucho que ver con la intencionalidad del propio movimiento contrapedagógico al que tratamos de acercarnos.

1.6. En conclusión

En un texto publicado hace ya algún tiempo, René Schérer recordaba a propósito del pragmatismo de la filosofía deleuziana que «el valor de una filosofía se juzga por el uso, a riesgo de sufrir interpretaciones heréticas por parte de sus utilizadores» (1994, p. 36). En realidad, decía el filósofo francés, del uso de una filosofía se obtiene su mayor fecundidad, y entonces «las deformaciones que sufre al pasar por manos extrañas no son tanto traiciones como devenires». Con este ánimo herético, hemos ensayado a lo largo del capítulo una tajadura *entre* los discursos pedagógicos que producen y normalizan los cuerpos infantiles devenidos en «cuculos». Por una parte, un discurso pedagógico que se pretende hegemónico y considera el saber educativo como lugar de verdad, suturado de una vez por todas. Por otra, discursos pedagógicos más recientes cuyas propuestas críticas acaban atrapadas en las lógicas neoliberales, reduciéndose a un simple ejercicio prescriptivo que cancela toda posibilidad de conflicto. Frente a esto, la disruptiva irrupción de las propuestas *queer* en el ámbito educativo desde la década de 1990, primero en el ámbito anglosajón y luego en el de habla castellana, supone una estocada al «reino del *como si*» escolar, exponiendo los dispositivos a través de los que se produce y legitima la normalidad de la diferencia (sexual, étnica, nacional, de clase, etc.) en la escuela.

No es un punto de llegada, apenas —quizás— un momento de espera en la línea de salida. Pero forzosamente, las pedagogías *queer*, íntimamente enlazadas con las diversas corrientes de la filosofía contrapedagógica contemporánea, nos mueven a reabrir heridas y reclamar el conflicto para repensar los escenarios educativos y el lugar que ocupan los cuerpos en el actual entramado de las instituciones escolares.

Referencias bibliográficas

- Alegre, Carolina & Tudela, Antonio. (2014). Somateca e identidad desbordada: los cuerpos como prácticas políticas de resistencia. En Esteban García & Andrés Fortunato (Eds.), *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales Filosofías del Cuerpo, Cuerpos de la Filosofía* (pp. 7-12). Universidad de Buenos Aires.
- Ariès, Philippe. (2014). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* [El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen]. Seuil. (Trabajo original publicado en 1960).
- De la Vega, Eduardo. (2014). *Diversos y colonizados. El sueño multicultural de la escuela*. Homo Sapiens.
- De la Vega, Eduardo. (2018). *La escuela como rehén. Crónica de un crimen perfecto*. Laborde.
- Deleuze, Gilles. (2002). *Diferencia y repetición* (M. Delpy & H. Beccacece, Trads.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1968).

- Deleuze, Gilles. (1999). *Conversaciones 1972-1990* (J.L. Pardo, Trad.). Pre-Textos. (Trabajo original publicado en 1995).
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. (1997). *Rizoma. Introducción* (J. Vázquez Pérez & U. Larraceleta, Trads.). Pre-Textos. (Trabajo original publicado en 1976).
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez & U. Larraceleta, Trads.). Pre-Textos. (Trabajo original publicado en 1980).
- Deleuze, Gilles & Parnet, Claire. (1997). *Diálogos* (J. Vázquez Pérez, Trad.). Pre-Textos. (Trabajo original publicado en 1977).
- deMause, Lloyd. (1991). *Historia de la infancia* (M. López Martínez, Trad.). Alianza. (Trabajo original publicado en 1974).
- Derrida, Jacques. (2022). *Prejuicios. Una lectura de Kafka y Ante la ley* (L. Bata, Trad.). Mardulce. (Trabajo original publicado en 1985).
- Flores, Val. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como práctica de conocimiento y política de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.
- Flores, Val. (2013). “*interrupciones*”. *Ensayos de poética activista*. La Mondonga Dark.
- Flores, Val. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.
- Flores, Val. (2019). *Una lengua cosida de relámpagos*. Hekht.
- Flores, Val. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Continta Me Tienes.
- Foucault, Michel. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2004).
- Foucault, Michel. (2015). *El orden del discurso* (A. González Troyano, Trad.). Tusquets. (Trabajo original publicado en 1970).
- Foucault, Michel. (2017). *La verdad y las formas jurídicas* (E. Lynch, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1978).
- Foucault, Michel. (2019). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber* (U. Guiñazú, Trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1976).
- Foucault, Michel. (2022). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1975).
- Gombrowicz, Witold. (2021). *Ferdydurke* (Trad. del autor, asesorado por un comité de traducción). El Cuenco de Plata. (Trabajo original publicado en 1937).
- Guattari, Félix. (1995). *Cartografías del deseo* (M. Denis Norambuena, Trad.). La Marca. (Trabajo original publicado en 1989).

- Jódar, Francisco & Gómez, Lucía. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404.
- Kant, Immanuel. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (R. Rodríguez Aramayo, Trad.). Alianza. (Trabajo original publicado en 1785).
- Planella, Jordi. (2009). *Ser educador. Entre Pedagogía y Nomadismo*. UOC.
- Planella, Jordi & Pié, Asun. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.159>
- Popkewitz, Thomas S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente* (J. Pomares, Trad.). Pomares-Corredor.
- Preciado, Paul B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Ópera Prima.
- Preciado, Paul B. (2008). *Testo Yonqui*. Espasa-Calpe.
- Preciado, Paul B. (2009). Terror anal: apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual. En G. Hocquenghem, *El deseo homosexual* (G. Huard de la Marre, Trad.) (pp. 135-174). Melusina.
- Rousseau, Jean-Jacques. (2008). *Emilio o de la educación* (L. Aguirre Prado, Trad.). Edaf. (Trabajo original publicado en 1762).
- Schérer, René. (1983). *La pedagogía pervertida* (J. Juan Megía, Trad.). Laertes. (Trabajo original publicado en 1974).
- Schérer, René. (1994). Deleuze educador. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 17, 35-38.
- Schérer, René & Hocquenghem, Guy. (1979). *Co-ire. Album sistemático de la infancia* (A. Cardín, Trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1976).
- Thierry, Albert. (1923). *Reflexions sur l'éducation Suivies des Nouvelles de Vosves*. Librairie du Travail.
- Tudela, Antonio. (2000). El deseo y sus máquinas: en torno al sujeto nómada en Deleuze y Guattari. *Revista de Filosofía*, 36, 47-73.
- Tudela, Antonio. (2009). Identidad y poder en las sociedades de control. *Revista de Filosofía*, 61, 7-37.
- Van Dijk, Teun. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <http://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Wittig, Monique. (2010). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos* (J. Sáez & P. Vidarte, Trads.). Egales. (Trabajo original publicado en 1992).
- Žižek, Slavoj. (2008). *En defensa de la intolerancia* (J. Eraso Ceballos & A. J. Antón Fernández, Trads.). Sequitur.